



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

Jorge Oliveira dos Santos

**Determinações teórico-políticas dos sistemas de avaliação da
educação superior: questões da Educação Física**

Rio de Janeiro

2014

Jorge Oliveira dos Santos

Determinações teórico-políticas dos sistemas de avaliação da educação superior: questões da Educação Física

Tese elaborada sob a orientação do Professor Dr. Zacarias Jaegger Gama do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, como requisito parcial ao título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, na área de concentração de Estado e Política.

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama

Co-orientador: Prof. Dr. André Malina

Rio de Janeiro

2014

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

S237 Santos, Jorge Oliveira dos.
Determinações teórico-políticas dos sistemas de avaliação da
educação superior: questões da Educação Física / Jorge Oliveira dos
Santos. – 2014.
181 f.

Orientador: Zacarias Jaegger Gama
Co-orientador: André Malina
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação Física – Teses. 3. Avaliação –
Teses. 4. Capital humano – Teses. 5. Capital social – Teses. I. Gama,
Zacarias Jaegger. II. Malina, André. III. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 37:796

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

Assinatura

Data

Jorge Oliveira dos Santos

Determinações teórico-políticas dos sistemas de avaliação da educação superior: questões da Educação Física

Tese elaborada sob a orientação do Professor Dr. Zacarias Gama do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, como requisito parcial ao título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, na área de Estado e Política.

Aprovada em 17 de dezembro de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. André Malina
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Profa. Dra. Eveline Bertino Algebaile
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Faculdade de Educação da UERJ

Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro
2014

DEDICATÓRIA

À Marilda:

Esposa e companheira que me incentivou e resistiu bravamente à jornada tão longa, com algumas ausências significativas.

Aos meus filhos Lorena e Breno:

Pelo incentivo e pela paciência com que suportaram esse processo, com algumas inevitáveis ausências.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Zacarias Gama: Como um irmão mais velho a orientar-me com tranqüilidade, sabedoria e competência no curso do tempo, possibilitando-me chegar a bom termo.

Aos professores do PPFH/UERJ: Pelo compromisso abnegado demonstrado durante todos os momentos, inclusive além aulas.

À Coordenação do Programa: Com todos que a integraram, começando por Deise Mancebo, com a mesma dedicação e politização que fazem desse curso ter o sucesso que merece.

Aos companheiros da Secretaria do Programa: Pelo solicitude, competência e gentileza com que sempre fui atendido.

Aos colegas do Doutorado: Pelas ricas possibilidades de aprendizado e incentivo nos momentos difíceis.

À minha colega de escola fundamental, Simone Medeiros: Pela gentil avaliação de fragmentos desse texto a título de concordância e correção ortográfica.

A TODOS MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS.

Parece-me indubitavelmente claro que o corpo é no sentido mais profundo uma estratégia de acumulação.

Donna Haraway, Society and Space, (1995, p. 510).

Um mapa do mundo que não incluía Utopia não merece nem mesmo uma espiada.

Oscar Wilde.

... Posto que também sou cientificamente ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com os outros, então ou ativo socialmente porque [o sou] enquanto homem. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social.

Manuscritos Econômico-filosóficos (p. 107)

“Os poderes humanos e a sociedade humana são um fim absoluto em si mesmos. Viver bem é viver na realização livre e multifacetada das suas capacidades, e em interação com semelhante auto-expressão por parte dos outros”.

Manuscritos Econômico-filosóficos. (Marx, 2004)

RESUMO

SANTOS, Jorge Oliveira dos. *Determinações teórico-políticas dos sistemas de avaliação da educação superior*. questões da Educação Física. 181 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O presente estudo propôs a identificação das determinações da avaliação da educação superior, com recorte na formação em Educação Física, utilizando-se das categorias do materialismo histórico e dialético. As ideologias do Capital Humano e do Capital Social e seus teóricos serviram como mediadoras dessa análise. Para tanto, utilizamo-nos do fenômeno da globalização e seus conseqüentes reflexos na sociedade brasileira em geral e na educação superior em particular. Os modelos de avaliação foram aqui examinados até a atualidade, bem como seus desdobramentos na formação em Educação Física e seu respectivo campo de trabalho, com algumas experiências ocorridas em nosso território. Tendo como caminho as propostas avaliativas, os aspectos históricos da constituição da Educação Física, os instrumentos de avaliação atuais, as avaliações internas produzidas na UFRJ e UFF e o aprofundamento das ideologias do CH e do CS, acreditamos ter evidenciado o fio condutor do estabelecimento de uma cultura conformadora e justificadora da exploração da população pelo capitalismo que acaba por ser abraçada por parcelas de professores de Educação Física quando se alinham de forma irrefletida aos modelos de avaliação. Apontamos a possibilidade de uma ação contra-hegemônica por um caminho politizador no interior das instituições escolares, em todos os seus níveis e com todos os seus atores, passando pelos movimentos sindicais e chegando principalmente à Universidade.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Avaliação da Educação Física. Ideologia do Capital Humano. Ideologia do Capital Social.

ABSTRACT

SANTOS, Jorge Oliveira dos. *Political-theoretical determinations of the evaluation systems of higher education: issues of physical education*. 181 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

The present study aimed at identifying the requirements of the evaluation of higher education, with cutout on training in physical education, using the categories of dialectical and historical materialism. The ideologies of Human Capital and Social Capital theorists and served as mediators of this analysis. For both, so the phenomenon of globalization and its consequential impact on Brazilian society in General and higher education in particular. The evaluation models were examined until nowadays, as well as their implications on training in physical education and its field of work, with a few experiences that have occurred in our territory. With the way evaluative proposals, the historical aspects of the Constitution of physical education, the current assessment tools, internal assessments produced at UFRJ and UFF and the deepening of CH and CS, we believe have evidenced the guiding principle of the establishment of a culture forming and justifying the exploitation of the population by capitalism which turns out to be embraced by plots of physical education teachers when align so unreflective evaluation models. We point out the possibility of a counter-hegemonic action by a political day path within the educational institutions, in all its levels and with all his actors, through the trade union movements and coming primarily to University.

Keywords: Institutional assessment. Evaluation of physical education. Human Capital ideology. Social Capital ideology.

RESUMEN

SANTOS, Jorge Oliveira dos. *Las determinaciones políticas-teórico de los sistemas de evaluación de la educación superior: problemas de la educación física*. 181 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

El presente estudio pretende identificar los requisitos de la evaluación de la educación superior, con el recorte a la formación en educación física, utilizando las categorías de la dialéctica y materialismo histórico. Las ideologías del Capital humano y Capital Social teóricos y sirvió como mediadores de este análisis. Para ambos, así que el fenómeno de la globalización y su consecuente impacto en la sociedad brasileña en General y la educación superior en particular. Los modelos de evaluación fueron examinados hasta hoy en día, así como sus consecuencias sobre la formación en educación física y su campo de trabajo, con algunas experiencias que han ocurrido en nuestro territorio. Con las propuestas de manera evaluativas, los aspectos históricos de la Constitución de la educación física, la corriente las herramientas de evaluación, las evaluaciones internas producción en UFRJ y UFF y la profundización del CH y CS, creemos haber evidenciado el principio rector del establecimiento de una cultura de formación y justificar la explotación de la población por el capitalismo que resulta ser abrazado por parcelas de profesores de educación física cuando alinee así refleja modelos de evaluación. Destacamos la posibilidad de una acción contrahegemónica por un sendero político día dentro de las instituciones educativas, en todos sus niveles y con todos sus actores, a través de los movimientos sindicales y viene principalmente a la Universidad.

Palabras-clave: Evaluación Institucional. Evaluación. Ideología del Capital Humana. Ideología Del Capital Social.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Relação de artigos encontrados com o tema da Avaliação Institucional.....	53
Tabela 2 -	Frequência Dos Periódicos por Tema.....	55
Tabela 3 -	Ferramentas e Descritores.....	57
Tabela 4 -	<i>Websites</i> não ligados as IES Consultadas.....	58
Tabela 5 -	<i>Websites</i> de Universidades.....	58
Tabela 6 -	Avaliação Institucional de Docentes Geral e do GEF.....	113
Tabela 7 -	Avaliação Institucional de Discentes Geral e da Educação Física.....	114
Tabela 8 -	AutoAvaliação de Docentes Geral e do GEF.....	114
Tabela 9 -	AutoAvaliação de Discentes Geral e da Educação Física.....	115
Tabela 10 -	Avaliação Institucional de Docente Geral e do Departamento do Direito.....	115
Tabela 11 -	Auto-Avaliação Discente Geral do Direito.....	116
Tabela 12 -	Avaliação Institucional de Docentes Geral e de Engenharia.....	116
Tabela 13 -	Avaliação Institucional de Discentes Geral e de Medicina.....	117

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AID	<i>Agency for International Development</i>
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANAC	Agência Nacional de Aviação Civil
ANS	Agência Nacional de Saúde
ANP	Agência Nacional do Petróleo
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BDBTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BTD UFRJ	Banco de Teses e Dissertações da UFRJ
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Capital Humano
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNRES	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CONAV	Comissão Nacional de Avaliação

CREF	Conselho Regional de Educação Física
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CS	Capital Social
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EEFD	Escola de Educação Física e Desportos
ENADE	Exame Nacional de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
EsSEFEX	Escola de Educação Física do Exército
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Federais
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IEF – UFF	Instituto de Educação Física da UFF
IES	Instituição de Ensino Superior
INSAES	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira
IDES	Índice de Desenvolvimento da Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDM	Metas do Desenvolvimento do Milênio
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MEEF	Movimento dos Estudantes de Educação Física
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAIDEA	Prova da Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PIB	Produto Interno Bruto

REUNI	Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDIAE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Aprendizagem da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
USAID	<i>Unite States Agency for International Development</i>
UFF	Universidade Federal Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal Fluminense
UNICAMP	Universidade de Campinas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional de Estudantes
USP	Universidade de São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	O ESTADO DO CONHECIMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL: OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	40
1.1	Concepções Teóricas.....	40
1.2	Economia Política.....	45
1.3	A Avaliação Institucional e Educação Física.....	48
1.4	Avaliação Institucional e Literatura da Educação Física.....	52
1.5	O Campo de Pesquisa.....	53
2	EDUCAÇÃO FÍSICA – ASPECTOS DE SUA HISTÓRIA.....	59
2.1	Concepções de Educação Física.....	59
2.1.1	<u>Influências Européias na Educação Física Brasileira.....</u>	61
2.1.2	<u>Concepções Médicas na Educação Física.....</u>	67
2.1.3	<u>Concepções Políticas na Educação Física.....</u>	67
2.1.4	<u>Educação Física e Globalização.....</u>	69
2.1.5	<u>Educação Física e Mercado.....</u>	73
2.1.6	<u>Educação Física e Concepções de Formação.....</u>	74
2.1.7	<u>Educação Física e Regulamentação da Profissão.....</u>	75
2.2	A ENEFD da UFRJ.....	78
2.3	O Instituto de Educação Física da UFF.....	79
3	OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO SINAES: AS DIMENSÕES AVALIATIVAS.....	82
3.1	O PARU.....	83
3.2	A CNRES.....	84
3.3	O GERES.....	85
3.4	O PAIUB.....	86
3.5	Quadro comparativo entre as propostas de avaliação.....	94
3.6	O ENC.....	95
3.7	SINAPES.....	98
3.8	Preâmbulo do SINAES.....	99

3.9	O SINAES	103
3.10	O INSAES	105
4	AS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO E DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	110
4.1	A CPA DA UFF	110
4.2	CPA DA UFRJ	117
5	AS IDEOLOGIAS DO CAPITAL HUMANO E DO CAPITAL SOCIAL	131
5.1	O Capital Humano	140
5.2	O Capital Social	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vive um momento de transformações e adaptações frente às demandas do século XXI, como de resto todo o planeta, nos mais diversos espaços de atuação social. A partir da exacerbação do modo de produção capitalista em um cenário sobejamente influenciado pela acumulação flexível¹ e pela inexistência da contraposição dos blocos capitalista e socialista, naquilo que se convencionou chamar de Guerra Fria, os Estados experimentaram um cenário de instabilidade ao longo da transição do modelo de Bem Estar (*Welfare State*) para o modelo neoliberal. As bases desse modelo, defendido inicialmente pela Sociedade de *Mont Pèlerin*², tomaram o mundo com suas teses de desregulamentação e de diminuição da ação do Estado em favor da liberdade de mercado. A reconfiguração geopolítica havida depois da queda do muro de Berlim contribuiu sobremaneira para a aceleração desse processo de deslocamento dos países adeptos de regimes tanto social-democratas, como socialistas, para pouco a pouco, aderirem ao modelo vigente nos Estados Unidos e Inglaterra, ícones desse momento histórico, pela via do conceito globalizatório sobre o qual faremos alguns comentários.

Perry Anderson (1995) demonstra em *Balanço do Neoliberalismo*, como esse modelo ideológico e econômico propagou-se na Europa e em diversos países do mundo em meio a um intrincado momento de pós-guerra fria. Os efeitos da aplicação neoliberal consistiam em manter um Estado forte na capacidade de reduzir e controlar o poder dos sindicatos, além de diminuir drasticamente os gastos sociais, as intervenções econômicas e ter a estabilização monetária como meta principal, beneficiando ao máximo os empreendimentos privados. Tais medidas resultavam em amargas experiências para a classe trabalhadora, como o aumento do

¹ Segundo Rodrigues (1998), trata-se de um método concebido para ser oposto ao método Taylorista-fordista. Contrapõe-se aos grandes lotes padronizados da produção fordista, a produção de séries restritas de produtos diferenciados. Em síntese, assenta-se sobre dois pilares: o *Just in time* e a autonomia. O primeiro consiste em produzir exatamente as quantidades vendidas e no tempo exatamente necessário. A autonomia consiste na introdução, em máquinas automáticas, de determinados mecanismos que permitem a paralisação automática, no caso da produção de peças defeituosas. Comenta-se que, tal inovação tecnológica empresta autonomia à maquinaria.

² Sociedade fundada, ainda no segundo quartel do século XX, em defesa das teses do neoliberalismo econômico. Teve como alguns de seus integrantes nomes como Friedrich Hayek e Milton Friedman. Para maiores informações ver *O Caminho da Servidão* de Friedrich August Von Hayek, Editora Globo, Porto Alegre, 1977.

desemprego e o substancial incremento da superpopulação relativa e do exército industrial de reserva.

Globalização

Considerando o fenômeno da globalização e seus desdobramentos observam-se em decorrência um movimento de adequação das sociedades em geral e de suas formações superestruturais. A globalização – um conceito sem muito acordo entre os estudiosos de todo o mundo – configura-se com um sentido positivo e um normativo. Do ponto de vista positivo, descreve o processo de integração da economia mundial e, do ponto de vista normativo, prescreve uma estratégia de desenvolvimento baseado na rápida integração da economia mundial.

Prado (2000) nos ajuda com alguns fundamentos da concepção do termo globalização, vinculando-o ao terreno das idéias que podem ser utilizadas para legitimar o poder, e dar-lhes o caráter de justiça ou de inevitabilidade, para que se permita o seu exercício em atos rotineiros ou com a assepsia da normalidade. Assim, aponta a economia e o poder como tijolo e argamassa das relações internacionais, terreno no qual a importância de uma idéia legítima evita a possibilidade da belicidade.

O conceito popular de globalização é de difícil precisão, não obstante, legitima uma interpretação de mundo. Prado percebe, então, quatro linhas básicas de interpretação do termo. São elas, em linhas gerais: como época histórica; como fenômeno sociológico de compressão do espaço e tempo; como hegemonia dos valores liberais e como fenômeno sócio-econômico. Em geral, as posições em relação ao termo tangenciam uma das quatro linhas. Prado prefere trabalhar com uma definição mais simples e de fácil mensuração, definindo-o como sendo o processo de integração de mercados domésticos no processo de formação de um mercado mundial integrado, podendo ser subdividido em processos comercial, financeiro e produtivo.

Francis Fukuyama (1992) advoga que a globalização representa a universalização dos valores da democracia liberal e a ordem econômica baseada em princípios da economia de mercado, cujo exemplo ideal seria o modelo norte-

americano (citado por PRADO, 2000). Há, entretanto, um acordo entre os autores segundo os quais a globalização significa uma nova era de universalização do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório. O termo, de fato, denota o incremento das interconexões globais, cujas manifestações extrapolam o econômico, perpassando todos os aspectos da vida social. Considera-se que este processo é resultante de mutações aceleradas e profundas, operadas nas últimas três décadas, em diversos âmbitos que atravessam todo o sistema mundial (MANCEBO, 2003). Essa autora, baseada em Ianni (1997) afirma que esse processo não implica afirmação de uma homogeneidade social, pois as mudanças globais guardam uma intensidade bastante desigual de acordo com a posição de determinado grupo, comunidade ou país no sistema global.

Mancebo (2003), apoiando-se em Santos (2002), afirma que esse processo é multifacetado, comportando dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais, interligadas de modo complexo apresentando um vasto campo de conflitos hegemônicos, insurgentes ou contra-hegemônicos, envolvendo Estados, grupos sociais e interesses bastante distintos. Ela indica que a faceta tecnológica das Comunicações e da Informática vêm sendo apresentadas como principais responsáveis por grande parte dessas novas dinâmicas permitindo o incremento do volume e da velocidade das informações e a redução dos custos de comunicação e transporte, envolvendo o conjunto do planeta, mesmo que de forma desigual.

Santos (2008), vê no processo globalizatório a forma de um mundo de fabulações ao invés de um veraz. Indica a tentativa de produção de um discurso único baseado na informação, na produção de imagens e do imaginário, utilizando-se do poderio do dinheiro, da economização e da monetarização da vida social e pessoal. Outras duas alternativas são apresentadas por esse autor. A que demonstra a globalização como fábula que erige como verdade certo número de fantasias e utiliza-se de uma máquina ideológica para sustentar-se, à base de repetição, e acaba por se tornar uma base aparentemente sólida de sua interpretação. Como exemplo, cita o caso da aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas.

A segunda alternativa citada refere-se à insistente morte do Estado quando, ao contrário, assistimos ao seu fortalecimento para atender aos reclamos das finanças e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil.

Por último, apontou a globalização como perversidade uma vez que provocou o desemprego crônico, o aumento da pobreza e a perda de qualidade de vida, tendo como conseqüência a generalização da fome e do desabrigo em todos os continentes. Entre os aspectos negativos observados por Santos situam-se a continuidade da mortalidade infantil a despeito dos progressos médicos e da informação, e a crescente inacessibilidade à educação de qualidade, dentre outros. Para ele, todas essas perversidades são direta ou indiretamente vinculadas ao processo de globalização.

O segundo cenário, apresentado por Santos (2008), indica a possibilidade de um processo globalizatório mais humano, utilizando-se das mesmas bases materiais do capital. A unicidade técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta possibilitam sua utilização a serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Santos demonstra que em função da enorme mistura de povos, raças, culturas e gostos em todos os continentes, além dos progressos da informação e da mistura de filosofias utilizada por populações aglomeradas em áreas cada vez menores, conferem-lhe um maior dinamismo àquela mistura entre pessoas e filosofias. Segundo ele, essa sociodiversidade se afigura mais importante do que a própria biodiversidade.

Santos alerta-nos, porém, que os meios técnicos utilizados pela cultura popular têm sido usados contra ela mesma com o objetivo de revanche ou vingança. Edifica-se, então, um discurso de escassez, afinal descoberto pelas massas, que segundo o autor, considerando a população aglomerada em poucos pontos da Terra, constitui uma das bases de reconstrução e de sobrevivência das relações locais, abrindo a possibilidade de utilização, ao serviço dos homens, do sistema técnico atual (2008, p.21).

Em complementação à breve exploração dessa temática, lançamos algumas considerações de Altvater (2010), segundo o qual, a economia capitalista é uma geoeconomia, e seus autores procuram transpor todas as fronteiras.

Para ele,

Não se trata aqui apenas de fronteiras geográficas no espaço territorial, mas também de fronteiras no tempo. Tudo é feito para aproximar o tempo mediante a aceleração ao índice limítrofe zero, pois, só mediante a aceleração de todos os processos é possível aumentar a produtividade: mais produtos na mesma unidade de tempo ou o mesmo conjunto de produtos em menos tempo (de trabalho), num tempo de trabalho mais comprimido. Esse é o segredo do aumento da riqueza das nações. (ALTVATER, 2010, p.100)

Altvater (2010) assinala que o regime do espaço e do tempo sofre uma transformação profunda mediante a aceleração de todos os processos na produção e reprodução, na comunicação e no transporte, no universo do trabalho, bem como no lazer e na recreação. Por isso, continua ele, a característica da globalização não é a expansão de espaços mediante a ampliação das fronteiras e a conquista de territórios, como nos tempos do colonialismo ou do imperialismo. Afigura-se a negação de todas as fronteiras externas da expansão capitalista. Por conseguinte, afirma que a globalização é, sobretudo, um processo de integração econômica mediante a desregulamentação dos mercados financeiros, a liberalização do comércio mundial e a privatização dos bens públicos. (ALTVATER, 2010, p.101)

Do ponto de vista do trabalho, o autor aponta como conseqüência do processo globalizatório a desregulamentação dessas relações, sua precarização e sua informalidade em todas as regiões do mundo, além da eliminação da proteção de todos os que não dispõem de patrimônio financeiro que lhes permita comprar benefícios sociais nos setores de saúde ou de educação, por exemplo, de ofertantes privados. (p.103). Tentaremos evidenciar este processo na Educação Física ao longo desse estudo.

Os Caminhos do Estudo

Este estudo tem como objeto a Avaliação Institucional da Educação Superior, com ênfase nas Instituições de Formação em Educação Física. Para melhor abordá-lo, localizamos as nossas reflexões em uma instituição de formação de profissionais de Educação Física, perspectivando as suas origens históricas. Estamos falando da Universidade, sobretudo da Universidade Pública, cujo modelo moderno rompeu com a unitariedade pretendida por sua congênere medieval, que outrora, submetida à autoridade da Igreja desde o século XIII tinha como missão a formação das elites culturais e a produção de conhecimento de alto nível, fosse em Bolonha, Paris, Oxford ou Salamanca. Segundo De Paula (2002), nesses tempos, conhecer, produzir conhecimentos e formar-se constituía um processo único. Modernamente, a Universidade tornou-se multifuncional sem que a multiplicidade de funções

significasse dissipação de sua importância. A instituição saiu da influência da Igreja e se tornou laicizada, iluminista, do Estado e da Razão.

Dois modelos de universidade estruturados no séc. XIX deixaram suas influências ao redor do mundo – o modelo napoleônico e o modelo *humboldtiano*. No caso brasileiro, a formação de duas das principais universidades na primeira metade do século XX deriva daqueles modelos: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os modelos francês ou napoleônico e o de Berlim ou *humboldtiano* constituíram a refundação da instituição “Universidade”. No caso francês, as suas bases foram montadas sobre uma nova concepção de saber, a do cartesianismo. Essa concepção configurava uma nova forma de ver e explicar o mundo com uma racionalidade onde o saber deveria ser produtivo e objetivo, e sua utilidade mensurável segundo aplicações práticas. Nesse sentido, a implementação da ideologia pragmática ou da utilidade se desdobra na criação de um novo tipo de Escolas Superiores, orientadas para atividades práticas e técnicas úteis. Esse modelo deveria produzir um saber útil e instrumentalizador do progresso sob a égide do poder do Estado.

O modelo alemão estabelecido a partir da fundação da Universidade de Berlim, em 1810, balizou o padrão sob os quais foram reformadas as demais universidades alemãs. Sua criação foi precedida por uma especulação teórica envolvendo filósofos como *Fichte*, *Schelling* e *Schleiermacher* e filólogos como Wolf e Guillermo de Humboldt, esse último, o verdadeiro fundador dessa universidade.

Humboldt, em texto de 1810, intitulado *Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim*, destacava a importância da pesquisa como função primordial da universidade, ao lado do ensino e concebendo o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e solitário na sua essência. Há, porém, uma concepção diversa, contrária ao utilitarismo das escolas especiais. Segundo De Paula (2002), Humboldt entendeu que a separação entre pesquisa útil e pesquisa pura seria fatal para a instituição universitária. Pretendeu, então, uma união entre a pesquisa útil e a pesquisa pura. Nesse modelo, é confiada à Universidade a prerrogativa do conhecimento como busca da verdade, sem desconsiderar a perspectiva prática. O conhecimento, a pesquisa e a teoria são fundamentais para a formação da autonomia humana, para a solução de problemas da vida prática e desenvolvimento da sociedade. A universidade afigura-se como

espaço privilegiado da atividade autônoma, da pesquisa e da formação para a liberdade e para a crítica. Concebe-se o caráter prático do conhecimento como advindo do saber englobante, unificado, totalizado, sistematizado, e não a fragmentação das especializações vista no modelo francês.

No modelo alemão não há a submissão da Universidade ao Estado. É o Estado que deve orientar-se com as verdades estabelecidas pelos caminhos reflexivos da razão. O conhecimento subordina a pragmática e não o contrário. Humboldt afirma que a intervenção do Estado é prejudicial. Apesar disso, advoga que os professores universitários devem ser nomeados pelo Estado. A aparente ambigüidade traduz uma tensão entre a interdependência de um e de outro, dado que sem o suporte do Estado a Universidade também não sobreviveria. No entanto, na visão dos pensadores alemães, apesar da tutela do Estado a universidade deve governar-se a si mesma. Deve mostrar abertamente o que é e o que quer. Deve afirmar a todo o momento o seu papel de busca da verdade, da liberdade do ensino e da pesquisa, independentemente das pressões externas que por ventura possam limitar sua autonomia.

Os Modelos Brasileiros

A universidade brasileira tem seu processo de desenvolvimento marcado por determinantes históricos e político-econômicos de ordem regional, nacional e internacional que se desenvolveram e influenciaram nossa sociedade. De Paula (2002) nos diz que esse processo esteve fortemente marcado pelas demandas do capitalismo dependente³. Por conseguinte, as próprias medidas que visavam o aumento da eficiência e racionalização do sistema universitário, negociadas entre as representações estudantis, de professores insatisfeitos com a estrutura tradicional desta universidade e o Ministério da Educação, foram atropeladas por setores do próprio governo que em conjunto com técnicos norte-americanos, implantaram, a partir dos anos de 1960, modificações no sistema universitário que a princípio

³ Conceito utilizado por Florestan Fernandes que considera os países subdesenvolvidos, periféricos à autocracia burguesa que governa os países imperialistas. Esse conceito será aprofundado em outra parte deste estudo.

pareciam atender, pelo menos em parte, às demandas das negociações há pouco citadas.

Nesse bloco de medidas constavam o fim do sistema de cátedra e a implantação do sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, além da carreira do magistério e da pós-graduação. Essas medidas aparentemente atendiam aos anseios da comunidade universitária, no entanto, foram implementadas numa chave conservadora que proscreeu aqueles que reivindicavam reformas de base e trilharam o caminho do modelo norte-americano que, em breves palavras, considera a universidade como uma gigantesca empresa destinada à prestação de serviços e à produção de conhecimentos técnicos e de especialistas. Para De Paula, essas concepções perduraram, com algumas modificações, nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX.

O disposto até aqui por De Paula, parece ser corroborado por Souza (2012) que, em recente tese de doutoramento, constatou a associação do governo brasileiro com a *USAID*⁴ em uma chave de hegemonia dessa última, com a orientação de ações em diversos campos de atuação sociais. Dessa forma, a autora nos indica que a perspectiva desse agente externo era a de formar recursos humanos como meio para o aumento da produção industrial e agrícola, em um entendimento pragmático de como deveria ser a formação profissional em nível superior nos países periféricos (SOUZA, 2012, p.53). Em complemento, aponta o enfoque ideológico em que as estratégias da *USAID* visavam garantir a vigência do sistema capitalista com a conseqüente transferência das concepções e organização social, política e econômica reinante nos Estados Unidos (SOUZA, 2012, p.54). Demonstra, ainda que, por meio de consultorias e treinamentos de pessoal brasileiro, consubstanciava-se, por um lado, a introdução dos pressupostos técnico-administrativos do sistema educacional dos Estados Unidos, e por outro, a participação da *USAID* nas decisões que se tomavam com relação aos destinos político-educacionais brasileiros. (SOUZA, 2012, p.57)

Por diversas razões, a reforma do ano de 1968 não logrou total êxito. As metas pretendidas de concentração na formação de estudantes nas áreas tecnológicas, por exemplo, ficaram muito abaixo do previsto em comparação com os

⁴ *United States Agency for International Development*, isto é, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

formandos nas ciências humanas, de sorte que em 1985 foi formada uma comissão por meio do Decreto 91.177 de 29 de março de 1985, que teve como missão propor uma nova política para o ensino superior. O relatório dessa comissão apontou a convicção generalizada de que o ensino superior não estava ajustado à realidade brasileira. Também considerou como inadequados, em quantidade e qualidade, os profissionais por ele formados. Acusou a pesquisa acadêmica de ser abstrata e desvinculada das necessidades das regiões em que as instituições estão localizadas, dentre outros. A autora depreende, a exemplo da Reforma de 1968, uma preocupação em ajustar a universidade de forma imediata e funcional às demandas do mercado de trabalho. Dentre outros fatos interessantes desse relatório, evidencia que o próprio conceito de universidade é reconsiderado deixando de conceber essa instituição como integradora dos diversos tipos de conhecimento no qual a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras assume papel privilegiado para a busca da totalidade do conhecimento. Tal concepção é tida, pela autora, como ultrapassada e obsoleta frente às novas demandas tecnológicas do capital e da especialização e fragmentação crescentes do conhecimento.

Pode-se afirmar que a Universidade brasileira sofre as influências das determinações políticas ao longo dos tempos, conforme a correlação de forças⁵ dos poderes nacional e internacional. Isso pode ser observado se compararmos as reformas ocorridas no sistema educacional superior brasileiro desde as décadas de 1930 do século passado, até as *nuances* experimentadas pelos vários sistemas de avaliação da educação superior propostos a partir da década de 1980 do século citado, até a atualidade como foi demonstrado por Lima (2004, p. 25-41) e De Paula (2004 p. 43-77). A determinação da origem da hegemonia que influencia a avaliação da educação superior brasileira pode dar visibilidade a este fenômeno.

Modelos de Avaliação

As tentativas mais recentes de avaliação das universidades brasileiras foram o Programa de Avaliação das Instituições Universitárias Brasileiras (PAUIB), o

⁵ Para maior aprofundamento desse conceito indicamos os textos de Vladimir Ilich Lênin como, por exemplo, *Esquerdismo, doença infantil do comunismo*. (LÊNIN, 1978)

Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O PAIUB se configurou como um movimento das universidades públicas brasileiras, no período de redemocratização do Brasil após o período de ditadura militar, no sentido de aumentar-lhes a transparência e fortalecer-lhes frente às contínuas ameaças de privatização. Concebido e executado pela comunidade acadêmica articulada à Secretaria de Ensino Superior do MEC, buscava uma forma de avaliação que fizesse justiça ao caráter singular do mundo acadêmico como espaço público e livre, reservado ao permanente avanço da arte e ciência segundo Ristoff (1997). O programa consistia de três fases básicas. Avaliação interna, avaliação externa e autoavaliação, tendo como princípios a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não premiação ou punição, a adesão voluntária, a legitimidade e a continuidade. Para Palharini (1999), o núcleo central dessa proposta estabelece que a avaliação seja um processo descentralizado, participativo, aberto e criativo, voltado para uma reflexão crítica e para a redefinição de grandes objetivos acadêmicos e institucionais em benefício da contínua melhoria da qualidade.

O Exame Nacional de Cursos (ENC) foi implantado pela Lei 9131/95, dois anos após a vigência do PAIUB, com a finalidade de verificar os conhecimentos e habilidades básicas adquiridas pelos alunos concluintes dos cursos com o intuito de aprimorá-los, identificando e corrigindo as deficiências. Politicamente imposto, sem a prévia consulta às universidades, ocasionou fortes reações da comunidade universitária. A principal reclamação era a de que a forma de avaliação desconsiderava as características regionais, as condições peculiares de trabalho de cada instituição, o respeito à autonomia, a missão e os objetivos educacionais. O ENC, nas palavras de Santos Filho (1999, p.20-21), se fundamentou numa concepção tecnocrática e fragmentada de educação superior, ao procurar soluções meramente técnicas

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10861 de 14/04/2004 e determinou o fim do ENC. Está fundamentado na promoção da melhoria da qualidade da educação superior, na orientação da expansão de sua oferta, no aumento permanente de sua eficácia institucional em sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, no

aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais⁶. No SINAES há três modalidades avaliativas: Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Temos como hipótese que a avaliação das Faculdades de Educação Física é parte da construção de um modelo de sociabilidade de novo tipo progressivamente estabelecido em nossa sociedade, cada vez mais consoante com os interesses do capital. A análise subsequente se insere em um esforço de compreensão dos modelos de avaliação aplicados aos cursos de formação de licenciados em Educação Física e seus determinantes globais oriundos do modo de produção capitalista.

A hipótese mencionada acima, assim como outras subsequentes estão situadas em um percurso profissional de trinta e cinco anos em instituições escolares, privada e pública, do ensino básico à pós-graduação. As problematizações que as envolvem advêm de inúmeras experiências com os alunos e professores das diversas instituições percorridas. Ao longo de três décadas foram sendo criadas as condições de problematização em movimento que nos levou a produzir uma dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no campo de confluência Trabalho e Educação, no qual investigamos as possibilidades de aplicação do conceito de Educação Politécnica na formação profissional de jovens do Ensino Médio. Pudemos observar empiricamente as possibilidades de sua influência na formação profissional tanto de jovens como de docentes e seu conseqüente desdobramento em suas intervenções sociais. Uma das constatações a que chegamos foi a de que essas possibilidades estão condicionadas à politização dos professores em geral e da própria educação como forma de conscientizar uma parcela considerável da população, foco preferencial do ideário burguês. Naquela oportunidade, chegamos à conclusão de que a comunidade em questão deveria tomar posição tendo como base o aprofundamento das discussões em relação ao Projeto Político Pedagógico que, dada a sua natureza de construção, permite colocar em pauta os modelos de educação para uma determinada sociedade, desvelando-lhe suas ideologias.

⁶ Estes termos já sinalizam pressupostos da Ideologia do Capital Social como veremos mais adiante.

Entretanto, com o acúmulo de reflexões, persistia a busca por respostas que não estavam contidas no âmbito daquela pesquisa. As razões pelas quais a educação e a sociedade trilham o caminho contínuo, do ponto de vista da hegemonia, de posições liberais, conservadoras precisava ser mais aprofundada e esclarecida. Por estas e outras razões, perquirimos as determinações históricas deste caminho, tendo como recorte a formação em Educação Física e seus sistemas de avaliação institucional, como veremos mais adiante.

A Educação Física no contexto das sociedades

A Educação Física tem em seu processo histórico de construção uma vinculação direta com o desenvolvimento do ser humano na razão direta com o processo de adequação deste Ser frente à evolução tecnológica, nos diversos espaços sociais, notadamente no mundo do trabalho. Como prática social expressa, desde tempos imemoriais, uma riqueza eivada de contradições. Antes mesmo de ser considerada como área de conhecimento, de estudo ou pesquisa, sempre esteve associada à vida em todos os tempos. Os gregos a consideravam em uníssono como educação intelectual e espiritual (OLIVEIRA, 1983). Muitos séculos depois, em função da crescente urbanização, modernização e avanço tecnológico, essa prática social adquire um cunho mais esportivo e não guerreiro, dado que sua função principal de preparação à guerra cedeu espaço para a preparação para o trabalho e para o lazer.

Ao perpassar o período do Renascimento, Oliveira (*op.cit.*) considera que nas primeiras produções que resultaram na moderna Educação Física até chegar a Locke e Rousseau⁷ no século XVIII, já se configurava um determinado nível de contradições cujos desdobramentos persistem ainda na atualidade. Historicamente, essas contradições configuram-se na dualidade corpo-mente e nos desdobramentos das concepções advindas desta mesma dualidade ao longo dos tempos. Referia-se

⁷ O autor aponta esses pensadores como os precursores de um antagonismo de idéias que se conserva até a atualidade. Ainda que concordassem com a Educação Física como elemento da educação, Locke a concebia com caráter disciplinar, com o uso da repressão e disciplina tendo como objetivo a formação do caráter. Rousseau, por seu turno, não acreditava que a educação tivesse como objetivo principal instruir, reprimir ou modelar o ser humano, mas sim, constituir um homem.

às concepções reinantes no panorama histórico da Educação Física, com as visões de Locke - como prática médico-disciplinadora, e a de Rousseau – como prática filosófico-sociológica de preparação para a vida.

No séc. XIX, segundo Soares (2002), entra em cena a utilização da Educação Física para a preparação de homens mais fortes e resistentes para operar as máquinas das novas indústrias, dado que havia a necessidade de trabalhar durante horas a fio em determinadas posições. Segundo a autora, foram observadas tentativas de prescrever o aperfeiçoamento do melhor gesto no trabalho e indicar melhores formas de se movimentar fora dele.

Nesses tempos, já se podia estabelecer uma clara diferença entre concepções de Educação Física vinculadas às concepções de sociedade. Temos, então, por um lado, a posição ligada ao positivismo de Comte, baseada em uma pretensa neutralidade científica e em sua análise fragmentada, e por outro a posição progressista em prol da omnilateralidade, ou seja, aquela que considera o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 1991. p. 78-79)

A essa dualidade foram aglutinadas outras concepções conforme o processo de desenvolvimento contínuo dessa prática social. Com o avanço e complexificação dos processos produtivos em geral, o trabalhador na atualidade já não precisava mais de um corpo tão forte e resistente. É de fácil constatação empírica a mediação que tem sido feita pela Educação Física sob o argumento de “inclusão social”, dado que a partir do trabalho realizado voluntariamente ou não, é possível produzir condições para a ascensão de contingentes populacionais desassistidos, ou ainda, salvá-los de uma vida delinqüente. Exemplo disso são os projetos voluntários que utilizam desportos como o *Badmington* e o Atletismo, dentre outros, na cidade do Rio de Janeiro, de ampla divulgação nos meios sociais de informações.

Nesse sentido, é que se erige a hipótese de que os cursos de graduação em Educação Física estão dirigidos para atender por um lado, as demandas mais imediatas do mercado produtivo e, por outro, a conformação de seus cursos às indicações dos atuais mecanismos de avaliação. As duas possibilidades não são excludentes.

Autores recentes demonstraram como a Educação Física e os Esportes são utilizados há muito tempo com fins que extrapolam a sua mera prática. Nesse

sentido, Nozaki e Penna (2007) apontam como essa utilização serviu de base para a propaganda ideológica entre os blocos capitalista do lado ocidental e socialista do Leste Europeu, em boa parte do século XX, comparando o desenvolvimento desta prática social ao desenvolvimento dos Estados-Nação de cada um destes blocos.

Na expressão dos autores, o século XXI apresenta-se com uma configuração geopolítica diferente do século anterior. Indicam que, além dessa dimensão de espetacularização da Educação Física, agora associada à venda de mercadorias vinculadas ou não aos motivos de sua prática, constata-se sua utilização pelos Estados para reconfigurar seu papel após a Guerra Fria⁸. Dessa forma, situam o processo de adaptação à mencionada globalização como parte da recomposição do capital em meio à crise econômica mundial e à tentativa de reação dos Estados Unidos para iniciar um processo de recolonização capitalista apoiado na contraofensiva aos ataques terroristas ao *World Trade Center*, em 2001.

No contexto dessa “recolonização” capitalista, os mesmos autores destacam os esforços internacionais, com base em ações da ONU, com o intuito de estabelecer consensos para o alívio da pobreza e promoção da paz entre os povos, nos marcos da recomposição do capital. Por conseguinte, após a reunião de líderes de 191 países membros, em setembro de 2000, em Nova Iorque, foram traçadas as *Metas do Milênio*, apontando como horizonte o ano de 2015, e o objetivo de garantir a qualidade de vida e a diminuição da pobreza. Assim, o Projeto do Milênio foi constituído na gestão do então Secretário-Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, em 2002, para desenvolver um plano de ação concreto com o sentido de reverter o quadro de pobreza, fome e doenças que afeta bilhões de pessoas no mundo. Como parte dessa ação, Annan reuniu uma Força Tarefa com a intenção de desenvolver o esporte no sistema das Nações Unidas, consubstanciado em um documento denominado *Relatório da Força Tarefa entre agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz* em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio (ONU, 2003)

Em linhas gerais o Projeto do Milênio aponta as inúmeras contribuições do esporte para a consecução das Metas de Desenvolvimento para o Milênio (MDM), no sentido de buscar harmonia, apesar da lógica exploradora e desumanizadora do modo de produção capitalista, através da condução das ações de cada indivíduo,

⁸ Período marcado pelas disputas estratégicas entre os Estados Unidos e a extinta União Soviética em uma guerra sem enfrentamentos propriamente físicos.

dentro de suas especificidades, o que geraria uma convivência mundialmente tolerante.

Segundo Nozaki e Penna (2007) o documento exalta aspectos individuais que desligam o sujeito como ser social e coletivo de sua história, reforçando a idéia de uma sociedade construída por sujeitos abstratos. O documento considera que por ser o esporte um meio eficaz para a mobilização social, é capaz de exercer influência sobre a saúde, reduzindo a probabilidade de doenças. Recomenda a exploração do potencial econômico do esporte para a geração de empregos e aponta outras importantes estratégias tais como a atração natural para a participação de *voluntários* e o apoio à preservação do ambiente limpo e saudável.

Nesse contexto, o esporte assume o papel da construção de consensos e tolerância entre diferenças de todos os tipos, sobretudo as étnicas e raciais, utilizando-se do princípio da igualdade, da participação e responsabilidade de cada indivíduo na conquista de benefícios para a sociedade. O esporte é tratado como um meio compensatório capaz de facilitar a inclusão, sobretudo dos pobres, mulheres, crianças e outros considerados incapazes.

O documento da ONU aponta a possibilidade de inclusão social abrangendo todos os tipos de esportes, da recreação à competição, visando o benefício de todos, em especial os social e economicamente excluídos. De igual modo, no Brasil, percebe-se haver consonância com as indicações da ONU através da Política Nacional do Esporte estabelecida no ano de 2004. O próprio Ministro dos Esportes afirmava que através da referida política seria capaz de incluir socialmente 32 milhões de crianças pobres, segundo Nozaki e Penna (2007), enfatizando a utilização dos esportes em sentido amplo.

Gostaríamos de ressaltar a vinculação dos cânones da ideologia do Capital Social nesse documento, dado que, o desenvolvimento da confiança, tolerância, cooperação e a participação do voluntariado harmonizam-se perfeitamente com o seu ideário, assim como da mesma forma, a responsabilização das atividades desportivas como fator de inclusão e desenvolvimento da cidadania. Consoante com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a citada utilização também será considerada significativa para a criação de empregos e o desenvolvimento industrial e comercial, uma vez que incentivará a produção de materiais esportivos em geral e a sua comercialização.

As indicações oficiais citadas são trabalhadas na formação profissional nos cursos de Educação Física em geral, e aludimos à hipótese de que tais delineamentos não ocorrem por acaso. Ao contrário, eles também têm sido induzidos por um sistema de avaliação (SINAES) que propõe um formato de sociabilidade de novo tipo tendo como pano de fundo os pressupostos da ideologia do Capital Social, como complemento da ideologia do Capital Humano (CH) como veremos a seguir.

Introduzindo a ideologia do Capital Humano (CH)

Nesta seção, faremos uma breve introdução das teorias citadas, uma vez que elas comporão um capítulo específico na discussão deste texto. A ideologia do CH, conforme Frigotto (1986) foi produzida para explicar os vínculos entre economia, trabalho, educação e desenvolvimento. Ideologicamente ela se constitui a partir do positivismo, e redonda baseado em seu estatuto teórico, numa teoria de desenvolvimento e numa teoria de educação. A primeira concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho e, por extensão, potencializadora de renda. A segunda vincula-se à primeira, na medida em que esta se reduz a uma questão técnica, com o objetivo de ajustá-la aos requisitos do mercado de trabalho. Uma das várias vertentes da ideologia do CH considera a vinculação direta entre educação, treinamento e produtividade, ou seja, quanto maior o nível de educação, maior a produtividade do trabalhador.

Frigotto nos adverte para a importância do entendimento dessa ideologia, dado que, desde a década de 1960 a política educacional brasileira está ancorada em seus pressupostos, pois, a lógica imanente ao modo de produção capitalista é a mercadorização de tudo e de todos com o fito de lucro, objetivando adequar a educação ao seu jugo. A educação é vista como fator determinante para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico, de um ponto de vista macroeconômico, e de outro, como fator explicativo das diferenças individuais de produtividade, renda, mobilidade social, de um ponto de vista microeconômico. Pela ótica do capital humano, todos os indivíduos são livres e iguais no mercado de

trocas e, portanto, podem vender e comprar o que quiserem, sendo o problema da desigualdade de responsabilidade do próprio indivíduo.

O termo *capital humano* vem sendo empregado constantemente em diferentes áreas do conhecimento científico, nos discursos políticos e no cotidiano dos indivíduos dos diversos segmentos da sociedade. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de capital humano corresponde ao de capacidade de trabalho (FRIGOTTO, 1986. p.41). A Teoria do Capital Humano comporta toda uma estrutura metodológica e investigativa que procura comprovar o processo de tomada de decisão do indivíduo na forma de investimento, principalmente em educação e treinamento.

Introduzindo a ideologia do Capital Social

Esta ideologia não é de entendimento uniforme entre os analistas e investigadores que a operam. Considerando a CEPAL (2001), podemos encontrar alguns eixos para melhor defini-la. Autores como Raul Atria (2001), José Antonio Ocampo (2001), Francis Fukuyama (2001), Bernardo Kliksberg (2001) dentre outros têm operado conceitos pertinentes a essa teoria e parece haver acordo na interpretação de que o Capital Social, em sentido amplo, é empregado em todas as situações em que as pessoas cooperam para atingir determinados objetivos comuns, sob um conjunto de normas e valores compartilhados.

Fukuyama considera que atualmente, muitos o ponderam como um componente fundamental, tanto para o desenvolvimento econômico, como para a estabilidade da democracia liberal. Em acréscimo, Ocampo assinala que essa perspectiva de desenvolvimento tende a se ordenar em torno de dois eixos complementares: a busca de um novo equilíbrio entre o mercado e o interesse público e a concepção das políticas públicas como forma de ações estatais, abrindo assim, novas oportunidades para a participação da sociedade. Esses autores nas discussões e debates, inclusive no âmbito da América Latina, têm dirigido suas

análises, ainda com base no ideário neoliberal mais ao modo da Teoria do Capital Humano e do Consenso de *Washington*⁹.

Ocorre que, sem sair do cenário neoliberal, os autores que defendem a ideologia do Capital Social como forma de articular o desenvolvimento, vale dizer, combater a pobreza através de redes de confiança e voluntariado dentre outras, condenam a perspectiva utilizada na década de 1980 com base no Consenso de Washington e o enfoque dominante nas instituições financeiras internacionais como caminho para atingir o desenvolvimento econômico, à margem dos Estados. Para esses, o relativo fracasso do Consenso de Washington se deu pelo fato de não se ter adotado o conceito de Capital social.

Aprofundando um pouco mais essa reflexão, Higgins (2005) investigou a ideologia do Capital Social e apontou alguns autores por ele chamados de seminiais, ou seja, os mais recorrentes na literatura sociológica com o objetivo de fazer uma leitura do capital social apresentando as diferenças e aproximações epistemológicas nas referências bibliográficas atuais sobre essa teoria, bem como a interseção entre Sociologia Econômica e Ciência Política, aproximando-a da Economia Política.

Robert Putnam (2005), com uma perspectiva institucionalista considera que o capital social depende dos fatores que garantem o desempenho de uma região e tem como base uma explicação sociocultural. Utiliza-se de uma “tautologia” na construção do conceito de Comunidade Cívica (confiança, normas de reciprocidade, participação cívica, igualdade política entre os cidadãos – conjunto de deveres e direitos).

Francis Fukuyama (2005), em uma perspectiva moralista, considera que o Capital Social é uma norma atuante e informal que promove a cooperação entre dois ou mais indivíduos, o que é visto como uma possibilidade de “outra” sociabilidade. Trabalha com o conceito de Raio de Confiança – círculo de pessoas onde as normas de cooperação são efetivas. Nesse sentido a função do capital social pode ser: econômica, com a redução de custos de transação (contratos, hierarquias, regras burocráticas); política, através da associação civil; com ações de fomento do Capital Social; religiosa; com instituições educativas; com bens públicos (teatros, museus, etc.) e cooperação social.

⁹ Denominação de um encontro realizado no ano de 1989 que reuniu, nesta cidade, funcionários do governo norte-americano, e representantes do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano para o Desenvolvimento, para analisar as políticas e reformas econômicas dos países da América Latina. Fonte: Batista (1994).

Alejandro Portes (2005) vê o capital social como solução para as classes populares através do acúmulo de vantagens coletivas (diminuição da corrupção e criminalidade e melhor governabilidade). Considera como fontes de capital social a solidariedade, a confiança e a reciprocidade.

James Coleman (2005), em uma perspectiva utilitarista, considera o capital Social como fonte de controle social. Faz uma analogia com os sistemas sociais que operam como: os jogos = comportamento sistêmico – individualização metodológica. Propõe uma Teoria da Ação Propositiva – do micro para o macro, os atores e as regras do jogo social são as explicações do comportamento dos sistemas sociais.

Mark Granovetter (2005) propõe o caminho de uma Terceira Via, buscando entender como as relações sociais incidem no comportamento econômico e nas instituições que a regulam. Considera os indivíduos atomizados tanto em um cenário de hipersocialização como em outro de hipossocialização. Em todos os casos, a ideologia do CS é vista como uma resposta à crise imposta pelo neoliberalismo clássico. Tem como objetivo, então, a educação para geração de emprego e renda em conformidade com os cânones do capital, portanto em bases conformistas.

Na virada do atual milênio, setores políticos e econômicos dominantes encontraram obstáculos para reproduzir em certa condição de legitimidade as políticas econômicas neoliberais de hipertrofia financeira e intensificação do pauperismo. A pobreza ganha o *status* de ameaça em nível mundial. O mundo se apresenta como um mundo livre e aberto às possibilidades produtivas e à acumulação de riquezas, sustentado por uma miséria crescente e pela degradação do meio ambiente em um ritmo acelerado e devastador. O pauperismo passa a ser visto como “pivô de uma série de outros problemas que reforçam a interdependência de todos os países e de todos os seres humanos”, tais como: a AIDS, o movimento de intensificação das migrações, o crescimento demográfico, a degradação do meio ambiente (MESTRUM, 2005, p. 248) e, mais adiante, como pivô do terrorismo. Após os atentados de 11 de setembro de 2001 a pobreza não só ameaça a estabilidade econômica dos países centrais como também a estabilidade política. Conforme adverte Fukuyama (2005, p. 40), “a pobreza é um campo fértil para a procriação do terrorismo”.

Objetivos e Considerações Metodológicas

O presente estudo pretende examinar e discutir a avaliação das instituições de formação em Educação Física sob as determinações do SINAES e sua vinculação com as Teorias do Capital Humano e do Capital Social. Especificamente pretende analisar o quadro atual da Educação Física frente às demandas do modo de produção capitalista; investigar e analisar as concepções de avaliação de dois cursos de formação em Educação Física, e as influências e determinações dos sistemas de Avaliação Institucional entre os anos de 2000 a 2007.

Nossa fundamentação estará ancorada nas bases do materialismo histórico e dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels¹⁰. Pelo exposto, nossa investigação assume duplo destaque. Primeiro, pelo posicionamento político que encerra e, segundo, por propor a investigação de um fenômeno em todas as suas determinações, com o fito a uma maior aproximação da realidade, em razão de que dada a sua complexidade e multideterminação, não nos é possível conhecê-la por completo. Com efeito, o uso das categorias do materialismo histórico e dialético será de fundamental importância, na medida da necessidade e do desenvolvimento

¹⁰ Que ofereceram à humanidade um substancial estudo sobre o Modo de Produção Capitalista e os autores que deram seguimento a este referencial. Cumpre-nos destacar que, a partir da exposição de sua principal obra, Marx (1983) desvela a partir da análise da mercadoria todo o mecanismo de funcionamento do modo de produção capitalista.

É importante dar visibilidade, baseado nas palavras deste importante autor, a importância do entendimento dos mecanismos sociais que permeiam a produção de mercadorias. O tempo de trabalho nelas cristalizado traduz a exploração da força de trabalho contida em sua produção. (p.48). Assim, o dispêndio do trabalho convertido na matéria prima que se converte em mercadoria foi a chave sobre a qual se construiu toda uma teoria científica explicando os meandros da sociedade burguesa.

No entanto, demonstra-nos o quanto a mercadoria assume um caráter místico, considerando o seu valor de troca, pois ela reflete aos homens as características sociais de seu próprio trabalho, como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a produção social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos.

Marx nos adverte que a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, não tem que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

E, que,...Aqui os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias provém, como a análise precedente já demonstrou, do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias. (p.71).

desse estudo. Nossas principais categorias metodológicas serão a totalidade, a contradição, a mediação, a hegemonia dentre outras.

O materialismo dialético está calcado na consideração segundo a qual, a realidade é intrinsecamente contraditória e existe em permanente movimento de transformação. Esse método traz como necessidade o modo de pensar essa transformação também de forma dialética. Sendo assim, nosso modo de existir consiste em plasmar o mundo à nossa feição, assim como, o modo de existir do mundo muda de acordo com nossa intervenção, transformando-nos e ao mundo em um movimento de permanente instabilidade (KONDER, 1989).

Outro autor, desta vez Karel Kosik (1976, p.225), fundado no pensamento de Marx, afirma que a atividade criativa do homem, a *práxis*, revela o segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade humano-social e que, portanto, compreende a realidade humana e não humana, a realidade em sua totalidade, categoria da qual já trataremos.

Voltamos a Konder, que nos diz que a dialética fundada sobre a *práxis* se tornou com Marx muito mais suscitadora de problemas do que uma eficiente fornecedora de respostas. O nível de operacionalização dessa categoria, embora importante, sofreu certo esgarçamento dadas as premências do momento histórico em que se deu. Estabeleceu-se através de Engels, a formalização de seu caráter materialista para que se evitasse a compreensão de que a ação humana fosse tida como desvinculada da natureza, como se o ser humano não tivesse um corpo com exigências próprias em interconexão com essa natureza.

Há pouco tocamos em uma categoria central em nosso trabalho, a da totalidade. Desta feita, apoiado em Kosik (ibidem), vê-se que ele a considerava em um movimento de compreensão da realidade em sua essência, revelando sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas necessárias em oposição ao empirismo que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. A partir da totalidade, compreende-se a dialética e a lei da causalidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção.

Para Kosik, a concepção de totalidade está inequivocamente atrelada a uma pergunta: O que é a realidade? Respondendo a isto, ele coloca que a realidade, como totalidade concreta, é um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de

autocriação, para além de um conjunto de fatos. Portanto, totalidade significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato pode vir a ser racionalmente compreendido.

Isso se afigura assaz importante, dado que quando se pretende compreender um determinado fenômeno nos deparamos com sua superficialidade, sua apresentação primeira, a qual o autor classifica como pseudoconcreticidade, porquanto a realidade não nos é apresentada de imediato. Ela nos é apresentada através de representações do senso comum, muitas vezes contraditórias entre si, ou seja, contraditório com o núcleo da coisa em si e com seu conceito correspondente.

O uso do dinheiro é um emblemático exemplo aduzido pelo autor. Mostra-nos que o homem usa o dinheiro e faz com este as transações mais complicadas sem saber exatamente o que é ele. Trata-se de uma *práxis* utilitária, fragmentada, baseada na divisão do trabalho, da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre tal *práxis* se constrói.

Segundo Kosik (1976, p.13-25) a pseudoconcreticidade se manifesta através da complexidade dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana que com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetra na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural. O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. Sendo assim, o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos aspectos e ângulos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário.

Lukács (1976), por sua vez, fundamentou a lógica sobre a universalidade, a particularidade e a singularidade. É no campo da particularidade que se situam as mediações, determinações sociais que nos permitem ir do singular ao universal, não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência, na concretização de suas múltiplas relações, como ser histórico-social.

Considerando a generalidade a primeira especificação das categorias simples, das abstrações mais gerais, a historicidade é, certamente, a que lhe segue. É a historicidade do particular, campo das mediações concretas, ontológicas que assegura validade à generalidade do conceito (CIAVATTA, 2001, p. 146).

O particular é o campo das mediações. A universalidade do conceito na sua generalidade, mediada pela particularidade de sua concretização em uma realidade

social, específica, que não pode ser abstraída no nível conceitual, é o fundamento de todo conhecimento que se pretende científico, isto é, construído como totalidade histórico-social. É da própria realidade, das condições estruturais e suas transformações históricas que a ciência deve extrair as leis que abracem a universalidade do processo, mas de tal modo que deste conjunto de leis se possa voltar, através de múltiplas mediações, aos fatos singulares da vida. (idem)

Essa pesquisa se inscreve em um viés qualitativo como parte de um processo permanentemente inacabado por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. Neste sentido, o recorte qualitativo não se preocupa com a representatividade numérica, mas com a compreensão de um grupo social. Esse enfoque preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. O viés qualitativo procura compreender a totalidade do fenômeno na busca do contexto em que esse fenômeno está inserido. Assume, então, um caráter exploratório e descritivo, uma vez que no primeiro caso, buscará proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas à torná-lo mais explícito através do levantamento bibliográfico e outros (GIL, 2007) e, no segundo, procurará descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Consideramos que qualidade e quantidade são partes da mesma unidade dialética. Consoante com o referencial teórico proposto os dados coletados serão analisados e confrontados no sentido de maior compreensão. As possibilidades de investigação de forma qualitativa/quantitativa de caráter interpretativo no tratamento do fenômeno social concreto para desvendar-lhes sua essência, para além da aparência, explicando-lhe sua origem, suas causas, suas relações, nos induzindo a um estudo de caráter histórico das instituições de formação em Educação Física e os reflexos da avaliação institucional nesta formação serão perseguidos. Pretende-se delimitar a tensão que ocorre entre o modelo avaliativo utilizado na Educação Física e o modelo adotado em um quadro mais complexo, considerando um contexto internacionalizado.

A Avaliação Institucional como Teoria

O tema da avaliação Institucional foi considerado inicialmente a partir dos estudos de Dias Sobrinho. Esse autor considera que o tema tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. No primeiro caso, dirimem-se de forma técnica e apenas roçam o conteúdo visível e superficial, enquanto que no outro, a questão de fundo político tem a ver com os destinos da Universidade e com o desenvolvimento da sociedade humana. Portanto, torna-se um campo de disputas que ultrapassa as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas, dado que alcançam o terreno político-filosófico.

Zacarias Gama na coordenação da pesquisa denominada Avaliação das Instituições Públicas de Ensino Superior: direções e interesses, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), têm conduzido de forma crítica reflexões e discussões sobre o tema da avaliação institucional considerando as ideologias do Capital Humano/Capital Social e os autores que as aprofundaram. As discussões em seu grupo de pesquisa suscitaram algumas suspeitas em relação a uma nova organização geopolítica que, de forma coordenada, teria uma proposta de avaliação superior articulando todas as instituições de ensino superior da União Européia, América Latina e Caribe. Suas hipóteses estão em processo de investigação, mas reforçam a necessidade de cuidados com as categorias, com o objetivo de obter as determinações mais simples deste complexo fenômeno.

Gama (2010), em síntese provisória, coloca que o SINAES como vimos, inscreve-se no âmbito das políticas de Estado. Ele acentua que as transformações em seu *corpus* em 2005 forçam a sua inflexão em direção ao controle permanente da vida universitária visando resultados esperados pelo mercado. Tais transformações que o inflexionam são sobretudo, decorrentes das disputas e alternâncias de grupos políticos no Ministério da Educação e das novas mediações neotecnicistas e neoinstitucionalistas. Assim, após três gestões ministeriais (Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad), o conjunto de normas atuais não apenas alteram as aparências interna e externa do SINAES, mas imprimem-lhe outras e novas finalidades, assim como novos instrumentos operativos.

Tomando o SINAES como um todo estruturado, a análise de Gama permite observar que, de fato, sua anatomia original, desenhada com grande influência do grupo de Dias Sobrinho, foi alterada passando a ser mediada por novos fenômenos que excluem o *homo academicus* de importantes processos de decisão em relação a si mesmo e à instituição como professor, pesquisador e sujeito com vontade própria. As novas mediações, para além disso, impõem-lhe uma curvatura de matiz conservador que expunge a participação democrática da comunidade acadêmica e a possibilidade de coletivos mais produtores e criativos. O SINAES, em sua versão alterada por diversas normativas ministeriais, passa a se alinhar às leis favoráveis ao desenvolvimento do individualismo, porém submetendo os indivíduos a rigorosa supervisão e monitoramento que acabam por engessar as suas subjetividades e torná-los “servos dos seus objetos” de pesquisa, ensino, extensão e gestão.

As mediações neotecnicistas, neoinstitucionalistas e aquelas provenientes da doutrina do capital social definitivamente, segundo Gama, alteram a essência original do SINAES, isto é, forçam sua transição de uma ordem de relações para outra, com fortes impactos sobre a vida dos professores, pesquisadores, estudantes e funcionários técnico-administrativos. As determinações provenientes do mercado passam a comandar a vida das instituições universitárias e dos seus sujeitos limitando e estreitando suas subjetividades e, portanto, o pensamento criativo e abrangente. Instrumentaliza-se a Universidade a partir do direcionamento para a centralidade em resultados nesses tempos de globalização. Aliás, Milton Santos (1998) a esse respeito, disse segundo Gama, que “a globalização agrava essa situação” favorecendo o surgimento de grupos de indivíduos competitivos, “bafejados pelo mercado” “que se instalam no mundo como atores centrais”, sem, entretanto, serem intelectuais. Santos os aponta como “inadministráveis”.

A constatação a que as análises de Gama e outros autores nos permitem chegar não é, contudo, uma simples abstração. Trata-se de um concreto pensado a ser exaustivamente investigado e analisado, considerando-se os movimentos dialéticos da realidade.

Alertamos aos leitores desse estudo que a opção seguida na confecção do presente texto pretendeu aprofundar, ao longo das seções, na medida de seu desenvolvimento, os temas anunciados nessa introdução. Deste modo, as diversas temáticas serão recorrentemente abordadas de forma a serem aprofundadas em cada momento de sua utilização.

1 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL: OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na introdução desse estudo procuramos dar ciência ao leitor, de forma mais ampla e sem grandes aprofundamentos, sobre os caminhos a serem percorridos por essa pesquisa. Desse momento em diante, voltaremos a abordar algumas daquelas temáticas com o aprofundamento possível aos limites desse texto. Consideramos importante, por exemplo, ampliar as bases teóricas e alguns dos autores com que arbitramos nos fundamentar. Consoante com esse pensamento, trazemos à baila outras questões concernentes ao materialismo histórico e dialético. Cumpre-nos insistir que o exercício para justificar o referencial teórico que dá suporte a esse caminho inicia-se com a assertiva de que mais do que um caminho sobre o qual se tenciona sustentar a análise de um determinado objeto, afigura-se uma concepção de mundo e de sociedade pela qual a justiça esteja ao alcance das massas trabalhadoras, que segundo Proudhon¹¹, em reflexão incorporada por Marx, nos disse que o proletariado é a classe mais explorada e, por isso mesmo, mais revolucionária, dado que de antemão, contrapõe-se a outra classe não como outra classe, mas como representante de toda a sociedade. Sobre ele, repousa o objetivo de abolir todas as formas de exploração e dominação (GORENDER, 1998). Sobretudo, como aquela que através de sua força de trabalho propicia a produção de sua existência e, conseqüentemente, a riqueza social.

1.1 Concepções Teóricas

Com efeito, acreditamos e trabalhamos no sentido de nos aproximarmos de uma formação social que contemple o respeito ao ser humano em todas as suas

¹¹ Pierre-Joseph Proudhon, Robert Owen, François-Charles Fourier e Claude Henry de Rouvroy, conhecido como Conde de Saint Simon compunham o chamado grupo dos socialistas utópicos, pensadores que caracterizaram a primeira fase da história do socialismo. Acreditavam na possibilidade de uma transformação social total, que compreendesse a eliminação do individualismo, da competição e da influência da propriedade privada, sem o reconhecimento da necessidade da luta de classes e do papel revolucionário do proletariado na realização dessa transição. Bottomore, (2001, p. 341).

dimensões. Em acordo com essa proposta, todos teriam acesso às condições de preparação para produzir sua existência na teia social em condições de igualdade principiando-se pelo acesso à educação omnilateral, proposta marxiana que frente à realidade da alienação humana evoca para o homem o desenvolvimento total completo, multilateral em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação, ainda no modo de produção capitalista. (MANACORDA, 1991, p. 78-79).

Em afinidade com esse caminho vincula-se a concepção de que, como afirmou Marx (2004), os poderes humanos e a sociedade humana são um fim absoluto em si mesmos. Para ele, viver bem é viver na realização livre e multifacetada das suas capacidades e em interação com semelhante autoexpressão por parte dos outros. De certo, para que se atinja esse estágio de desenvolvimento será necessário percorrer um longo caminho. Nele, a consideração de que os indivíduos antes de tudo tenham satisfeitos os quatro pressupostos apontados na Ideologia Alemã (1998), afiguram-se fundamentais. Esses indicam que toda a existência humana deve ancorar-se, em primeiro lugar, na satisfação das necessidades básicas da vida, como a alimentação, a moradia, o vestuário e algumas outras coisas.

Arriscamo-nos, em ousadia, a complementar e atualizar a expressão “outras coisas” de Marx no referido texto formulado por volta de 1846 do século XIX, aduzindo necessidades contemporâneas como o acesso à saúde, à educação, ao transporte, à energia elétrica e água potável, como pressupostos fundamentais para que se garanta a igualdade citada há pouco em razão do avanço técnico proporcionado pela ciência, sem o qual as condições dos trabalhadores nas relações de produção tornar-se-iam letra morta.

Por mais impressionante que possa parecer, na atualidade é de fácil constatação empírica, como ademais nos veículos de comunicação de massa, a morte de centenas de milhares de pessoas ao redor do mundo por inanição ou seu completo afastamento de um cotidiano humanamente aceitável, induzidas pelas precárias condições de manutenção da vida a que são submetidas, em razão da exclusão social provocada pelo *modus operandi* do capitalismo.

Retornando ao clássico, o segundo pressuposto é o de que após a satisfação das primeiras necessidades, e a conseqüente incorporação desse estágio, surgem novas necessidades sendo que a produção dessas afigura-se, segundo Marx, no

primeiro ato histórico. Segundo Aron (p.124), trata-se do limite da história humana, a partir da qual, criam-se necessidades mais sutis e mais ricas, produzidas pela própria ação de satisfação das necessidades animais.

Com efeito, *A Ideologia Alemã* é a obra que marca a transição do socialismo utópico, considerado por Marx uma fase inicial, ainda pouco desenvolvida da luta entre o proletariado e a burguesia, por acreditar na possibilidade de uma transformação social total, que compreendesse a eliminação do individualismo, da competição e da influência da propriedade privada sem o reconhecimento da necessidade da luta de classes e do papel revolucionário do proletariado na realização dessa transição, (BOTTOMORE, 2001, p. 340-341), e o socialismo científico desenvolvido por Marx e Engels, que por seu turno, indica uma concepção da história, onde os processos de transformação social se dão através do conflito entre os interesses das diferentes classes sociais. (MARCONDES; JAPIASSU, 1996, p. 177).

O terceiro pressuposto, que intervém no desenvolvimento histórico, é que os homens em processo de renovação de suas próprias vidas passam a criar outros homens, a se reproduzir. A relação entre homem e mulher, pais e filhos, que inicialmente é a única relação social, torna-se em seguida, uma relação subalterna quando as necessidades acrescidas geram novas relações sociais e o aumento da população gera novas necessidades. (GORENDER, 1998, p.23).

O quarto pressuposto é o de que a transformação dos meios de produção cria o que se pode chamar de forças produtivas, que implicam simultaneamente em uma relação dos homens entre si e uma relação dos homens com a natureza (ARON, 2005, p. 214). Marx e Engels, concluem então, que um modo de produção ou um determinado estágio industrial estão constantemente ligados a um modo de cooperação ou a um determinado estágio social, sendo o próprio modo de cooperação em si uma força produtiva. Por isso, segundo eles, a massa das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social e é preciso, portanto, estudar e elaborar incessantemente a história dos homens vinculada com a história da indústria e das trocas. (ARON, 2005, p. 214)

Segundo Aron, o quarto momento (pressuposto) sintetiza a confluência dos momentos precedentes e se formula da seguinte maneira: a ação dos homens sobre a natureza, para transformá-la e dela extrair os meios de existência é simultânea e necessariamente uma forma de cooperação dos homens entre si. (ARON, 2005, p.

215). Se nos detivermos nos termos dos pressupostos, observamos a aproximação com o processo de produção da existência através do trabalho. Quer do ponto de vista ontológico, quer do ponto de vista histórico, configura-se indiscutível a importância dessa categoria e dessa realidade.

No primeiro caso, do ponto de vista ontológico, aduzimos as contribuições de Lessa (2007, p. 25) que, explorando a obra de György Lukács, discorreu sobre tais questões. Em referência à obra desse pensador húngaro, Lessa aponta um processo de acumulação à base ontológica do incessante acréscimo de novos conhecimentos, ao longo do tempo, acerca da natureza e da sociedade. Por esse processo, os homens podem se elevar a uma consciência do seu em-si, do que de fato são, o que possibilita algo inédito: um ser que se reconheça na sua própria história, ou seja, um gênero que se reconheça enquanto gênero em processo de construção.

Desse modo, temos a esfera inorgânica, onde a essência é o incessante tornar-se outro mineral. Serve como exemplo, o do mineral e o seu tornar-se outro. A esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida, e tem como exemplo do autor o repor-se da goiabeira. A esfera da consciência ou ser social se particulariza pela incessante produção do novo, por meio da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada e teleologicamente posta.

Todas as esferas, apesar de distintas, estão em indissolúvel articulação, segundo o autor, dado que Lukács (1976, p.25) considerava essa articulação da máxima importância, pois, isso significa que o ser social pode existir e se reproduzir apenas em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza. Nesse sentido, a unidade última do ser não é destruída pela gênese e pelo desenvolvimento das três esferas ontológicas. Ocorre, ao contrário, que essa unidade é mantida em um patamar mais elevado, mais rico e articulado, tanto pelo fato de a reprodução social requerer uma permanente troca orgânica com o mundo natural, quanto pelo fato de que sem natureza, não pode haver ser social.

Lukács nos diz que

O homem, membro ativo da sociedade, motor das suas transformações e dos seus avanços, permanece em sentido biológico ineliminavelmente um ente natural: em sentido biológico, a sua consciência – não obstante todas

as mudanças de função mais decisivas no plano ontológico – está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica do seu corpo; dado o fato mais geral de tal ligação, a base biológica da vida permanece intacta também na sociedade. (LUKÁCS, 1976, p. 104)

Segundo Lessa, para Lukács, a categoria trabalho a pouco citada, é a forma originária do agir humano (p.36) e o fundamento ontológico das diferentes formas da *práxis* social, baseadas na prévia-ideação, isto é, a previsão das conseqüências de uma ação anteriormente planejada, ainda em abstrato, e a objetivação desta, (LUKÁCS, 1976, p. 37-38) onde uma posição teleológica se realiza no âmbito do ser material como nascimento de uma nova objetividade exteriorizada.

No segundo caso, do ponto de vista histórico, reputamos importante a lembrança de que, atualmente o trabalhador, como bem já observara Marx em seus Manuscritos de Paris¹², foi progressivamente estranhado de seu trabalho.

Diz-nos que,

o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. (LUKÁCS, 1976, p.80)

E, que,

na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho estão todas estas conseqüências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio. É do mesmo modo na religião. Quanto mais o homem põe Deus, tanto menos ele retém em si mesmo. O trabalhador encerra a sua vida no objeto, mas agora ela não pertence mais a ele, mais sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. (LUKÁCS, 1976, p.81)

¹² Apenas outra forma de denominar os Manuscritos Econômico-Filosóficos, escritos por Marx em 1844, na cidade de Paris, como um de seus textos preparatórios para a construção de outros mais importantes.

1.2 Economia Política

A concepção posta está no escopo da discussão da Economia Política que podemos traduzir como sinônimo de economia para indicar a área de conhecimento que estuda a alocação de recursos e a determinação da atividade econômica agregada. No contexto da tradição marxista relaciona-se com o conjunto de obras e com o corpo de conhecimentos produzidos por certos autores que estudaram a distribuição e a acumulação do excedente econômico, bem como, os problemas correlatos da determinação de preços, salários, emprego e da eficácia ou ineficácia de medidas políticas na promoção da acumulação.

Assim, Marx chamou sua obra de crítica da economia política porque nela demonstrava que as categorias básicas da economia política eram históricas e não universais. O que era puramente econômico tornava-se relativo à uma determinada época, particular e transitório. Ocorre que, a subsequente evolução da teoria econômica ignorou deliberadamente ou não, a crítica de Marx. Em Bottomore (2001, p.120), constatamos que a teoria econômica neoclássica desconheceu algumas vertentes da obra de Adam Smith¹³, mas tomou dele a teoria do comportamento individual e a defesa do livre comércio. Cita-nos que Marx tomou a teoria do progresso e a transformou no Materialismo Histórico¹⁴ e sua teoria do valor aguçou a contradição implícita na natureza dúplice do trabalho como medida e como fonte de valor. A crítica da Economia Política Clássica realizada por Marx possibilitou o conhecimento teórico da estrutura e da dinâmica econômica da sociedade burguesa.

Engels, definia a Economia Política, no sentido mais amplo como a ciência das leis que regem a produção e a troca dos meios materiais de subsistência da sociedade humana” (ENGELS, 1972, p.158). E, Lênin, colocava que “o objetivo da Economia Política não é simplesmente a produção, mas as relações sociais que

¹³ As vertentes da obra de Adam Smith são: 1- a teoria econômica do progresso histórico; 2- a teoria da acumulação e do crescimento econômico através da divisão do trabalho e da difusão das trocas; 3- a redefinição da riqueza como propriedade de mercadorias, e não apenas como tesouro, que deu início à crítica das políticas mercantis e à defesa do Livre comércio; 4- a teoria do comportamento individual que reconciliou a busca do interesse pessoal com o bem coletivo e deu um programa para o *laissez-faire* e o Estado não-intervencionista; e 5- a teoria do valor-trabalho, que colocava o trabalho como uma medida e, por vezes, como uma fonte, de valor. Bottomore (2001, p. 119)

¹⁴ Enfatizamos o Materialismo Histórico, desenvolvido por Marx e Engels, como uma concepção segundo a qual o conjunto da vida em sociedade, tanto nos aspectos espirituais quanto políticos, é determinado pela forma de produção da vida material.

existem entre os homens na produção, a estrutura social da produção. (LÊNIN, 1982, p.29)

Segundo Netto (2008), a Economia Política se erguia como fundante de uma teoria social, um elenco articulado de idéias que buscava oferecer uma visão do conjunto da vida social. Por isso, a natureza peculiar do material que a economia política aborda chama ao campo de batalha as paixões mais violentas, mesquinhas e odiosas do coração humano, as fúrias do interesse privado, cita o autor, baseado em Marx (1983. I, 1:13). Aborda, também, questões ligadas diretamente a interesses materiais (econômicos e sociais) e, face a eles, nos reforça que não há nem pode haver “neutralidade”: suas teses e conclusões estão sempre conectadas a interesses de grupos e classes sociais.

Define-a como parte das teorias que se voltam para a vida social muito mais que naquelas que têm por objeto a análise das realidades da natureza. Nesse caso, as controvérsias extrapolam as diferenças relativas a métodos, hipóteses e procedimentos de pesquisa. Trabalha-se com interesses muito determinados de classes e grupos sociais, por isso nunca existem formulações neutras, assépticas ou desinteressadas. Complementa, então, afirmando que à Economia Política interessava compreender o conjunto das relações sociais que estava surgindo na crise do *Antigo Regime* e nas questões que explicitaram de forma irrecusável as transformações em curso na sociedade, a partir da generalização das relações mercantis e de sua extensão ao mundo do trabalho. Os clássicos almejavam não constituir uma disciplina, porém, desejavam compreender o modo de funcionamento da sociedade que estava nascendo das entranhas do mundo feudal. Dessa forma, a Economia Política se erguia como fundante de uma teoria social, um elenco articulador de idéias que buscava oferecer uma visão de conjunto da vida social, com objetivos claros de intervenção política e social. (MACHADO, 1991, p. 16-17)

Machado (1991, p. 16-17) nos reporta que a partir de 1870, o capitalismo industrial experimentou mais uma transformação assumindo feições monopolistas com o crescimento da concentração e centralização dos capitais, o que propiciou o desenvolvimento do imperialismo para o qual se fizeram necessárias explorações neocoloniais em regiões pouco desenvolvidas. Essa nova fase da expansão permitiu à burguesia fazer algumas concessões a certos setores do proletariado, possibilitando de certa forma, neutralizar a luta operária em favor do socialismo. Tal

movimento contribuiu para o crescimento do aparelho estatal e reforçou as tendências reformistas do movimento operário, fortalecendo o poder burguês.

A decorrência desse processo em escala ampla influenciou a sociedade em geral e a Educação Física em particular, uma vez que essa prática social integra essa totalidade. Nesse sentido, reproduzem-se as mesmas mazelas reconhecidas amplamente na luta de classes e na divisão social do trabalho da área. Nozaki (2004, p.17) já nos alertou, baseado na própria Ideologia Alemã, que a manifestação entre os interesses de classe resulta na cisão entre os interesses comuns e os interesses particulares. Em adendo, nos advertiu ainda sobre o fato de que a produção das idéias, das representações e da consciência está, em princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio dos homens. Consta nessa obra marxiana que,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX, K.; ENGELS, F., 1983, P. 47)

Nesse sentido, ocorre a divisão social do trabalho que redundando na formação de classes, uma submetida à outra, o que resulta na alienação do trabalho humano, como escreveu Marx (2004) em seus Manuscritos quando disse que,

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. (MARX, 2004, p. 82)

Essa reflexão, como podemos observar, aplica-se não só à Educação Física, mas a todas as possibilidades da vida social. No caso em questão, já mencionamos na introdução desse estudo alguns dos usos que se fazem da Educação Física e dos esportes como possível tábua de salvação e ascensão social. De pronto, essas

ações são materializadas por parcelas de professores dessa área de conhecimento, acreditando nas possibilidades desta 'salvação'. Aprofundaremos esta e outras questões na seção 5.

1.3 A Avaliação Institucional e Educação Física

O tema da avaliação institucional tem despertado um crescente interesse por parte da Academia Brasileira e influenciado decisivamente os destinos da educação superior em nosso país. Fortemente balizada por organismos internacionais, como afirma Dias Sobrinho (2000), essa avaliação tem induzido as universidades para um caminho de dependência do mercado, uma vez que sua sobrevivência como instituição pública frente à escassez de recursos a que é imposta empurra-a a uma desenfreada competitividade com suas congêneres. Para ele, o procedimento de asfixia econômico-financeiro é deliberadamente provocado pelos governos obedientes aos ditames do Banco Mundial que são representantes destacados de um grupo de organismos internacionais, cujas diretrizes para a educação superior são, além das já aludidas, o estímulo e a ampliação de instituições privadas e a indução das universidades públicas a vincular seu funcionamento a financiamentos atrelados a índices de produtividade e critérios de eficiência, segundo as regras do mercado capitalista.

Segundo o autor, os instrumentos ideológicos da economia globalizada empurram a educação superior para produção de conhecimentos úteis e adequados ao *modus operandi* do mercado, mas também, induzem-na a fomentá-lo e consolidá-lo como valor central da vida humana. Para ele, as questões técnicas que envolvem esse fenômeno podem ser resolvidas dentro desse campo específico, não obstante, o que realmente importa são as questões de fundo que se vinculam com os destinos da universidade em si e com o desenvolvimento da sociedade humana. Temos, portanto, um cenário de disputas político-filosóficas de fundamental importância, pois, nos leva a um confronto entre aqueles que consideram a universidade como uma instituição privilegiada para a formação humana em seu sentido mais amplo, ou a preparação de quadros, tão somente, que atendam às demandas do mercado.

Destarte, baseando-se em diversos autores, Dias Sobrinho (2000) reconhece na avaliação institucional da educação superior um debate estrutural, ético e político de complexidade profunda, pelo valor das questões lançadas ao debate público para além dos muros da universidade, dado que as tomadas de decisões estarão sempre pautadas em julgamentos de valor e posicionamentos políticos. Como as avaliações se produzem em situações concretas, nesse momento intramuros, temos as disputas entre aqueles segmentos que podem considerar a mais importante a avaliação dos processos sociais, as relações de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento da pesquisa e a ação investigativa, quer dizer, a valorização do processo e seus significados, contra aqueles que valorizam, unicamente, os aspectos quantitativos de resultados ou os aspectos de orientação positivista e tecnicista que pensam e vivem a universidade como uma instituição a serviço do mercado, tendo como principal função a formação baseada na teoria do capital humano.

O final do parágrafo anterior já suscita as questões externas que influenciam o funcionamento da educação superior quando traz à discussão a vinculação da Universidade ao mercado. O autor explicita com propriedade, a intenção subjacente da asfixia financeira dessa instituição, em razão da adesão de governos que se submetem à hegemonia do Banco Mundial. Como já citamos, as diretrizes para a educação superior por parte desses organismos incentivam a diversidade das instituições de educação superior e a competitividade entre elas; estimula a ampliação e a expansão das instituições privadas; leva as universidades públicas a produzirem cada vez mais sua própria sobrevivência, através da venda de serviços e cobrança de taxas dos alunos; vincula os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade com base em termos mercadológicos, a partir de um cenário de economia globalizada.

Desse modo, a instituição universitária deve assumir segundo a ótica do Banco Mundial – braço operacional e instrumento ideológico da economia globalizada – a formação de pessoas competitivas, a produção de conhecimentos úteis e adequados à competitividade, como também, alimentar essa última como valor central da vida bem ao gosto da economia neoclássica. Além disso, essa instituição deve competir tanto com suas congêneres, quanto com as empresas, utilizando-se dos mesmos critérios de normas e de avaliação dessas. As considerações postas explicam o interesse de setores governamentais e dos meios

de comunicação em dar visibilidade à avaliação das universidades. Ato contínuo, insistem nos argumentos de que o ensino superior é ineficiente, pouco produtivo, dispendioso e com servidores em excesso.

Essa temática, em seus diversos matizes (institucional, educacional, de políticas públicas, etc.) tem sido objeto de diversos teóricos. José Dias Sobrinho e Zacarias Gama, dentre outros, produziram trabalhos explorando-a. Nesse trabalho, Gama, por um viés crítico, será explorado em acordo com os referenciais político-filosóficos basilares desse estudo. Tal escolha baseia-se em uma delimitação teórica conforme a trajetória desses pesquisadores, por entendermos que são suficientes para atender aos objetivos deste texto.

Dias Sobrinho, expoente teórico da área, considera que esse tema tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. No primeiro caso, dirimem-se de forma técnica e apenas roçam o conteúdo visível e superficial, enquanto que a outra, a questão de fundo político tem a ver com os destinos da Universidade e com o desenvolvimento da sociedade humana. Portanto, torna-se campo de disputas que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas, dado que alcançam o terreno político-filosófico.

Gama (2009) nos adverte, complementarmente ao já aqui exposto, e, com base na avaliação educacional da escola, a refletirmos sobre as questões essenciais da avaliação. Com efeito, o autor aborda a questão da avaliação educacional para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. Provoca-nos a superar a unilateralidade tanto da avaliação objetivista e subjetivista, respectivamente mais conhecidas como quantitativa e qualitativa, para chegar a um modelo que considera a totalidade histórica não como um todo acabado, permitindo assim, sua construção histórica, cujo desenvolvimento consiste, baseando-se em Kosik (1976), em submeter a si todos os elementos da sociedade.

Aí reside uma questão crucial muito bem apontada pelo autor: a concepção de fundo quando se pensa a avaliação. O problema é que a ela pressupõe uma concepção de mundo e de sociedade. Em consequência, quando se adere a um ou outro tipo de avaliação, adere-se, inevitavelmente a um posicionamento político-filosófico anterior. A despeito disso, Gama nos lembra sobre aspectos importantes constantes das formas de avaliar.

Outra obra importante no sentido de promover o alargamento da compreensão sobre essa temática, é *Modelos de Avaliação* que segundo Bonniol e Vial (2001) são os diversos enfoques de aplicação e, mesmo, diferentes abordagens nas ciências humanas e sociais frente às ciências da natureza. Para esses autores, a forma de avaliar do avaliador vincula-se a um saber anterior em relação à concepção de avaliação, para escolher, conduzir, analisar ou regular uma prática de avaliação e visualizar as diferentes correntes de avaliação, a fim de utilizar as ferramentas e os saberes produzidos.

Nas ciências da natureza o modelo se assemelha a uma maquete, um modelo reduzido da realidade. Interessa-se mais pelos procedimentos formais que pela modelação como processo. Essa modelação é um procedimento de generalização de resultados ou de previsão de acontecimentos. Desse modo, a elaboração de um modelo designa um método. Nas ciências humanas, a palavra modelo geralmente é utilizada como sinônimo de esquema, quer dizer, formaliza-se por meio de um esquema. Cria-se um modelo formal que se contrapõe aos modelos matemáticos, dado que, espacializa-se os conceitos ou as relações entre as noções que utilizamos para comunicar o essencial de uma análise. O esquema, nesse caso, tem o valor de resumo do discurso que o acompanha.

Nas palavras dos autores, na educação a palavra modelo é usada como formalização generalizadora, exemplar. A partir de uma situação estudada, atualizam-se as invariantes dessa situação que passam a se consideradas princípios gerais que permitem reconhecer ou preconizar outras situações do mesmo tipo. Fala-se então, da modelação de uma situação. Exibe-se uma estrutura de uma rede de elementos ligados de forma estável e que produzem uma função, realizando uma transformação: um conjunto regulamentado de encadeamentos. A noção de regulamentação, associada ao modelo, permite dar a esse a idéia de formatação. O sentido comum de 'modelo a imitar' é o denominador de todos os sentidos da palavra. Pensar em um modelo é, na avaliação, utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes. De todo modo, ter o modelo como referência não significa que ele é o único eternamente válido. A escolha não é inocente e denota o envolvimento do avaliador. Implica, certamente, a exclusão de outros modelos possíveis, disponíveis.

O modelo como registro ou moldagem do pensamento, como formatação conceitual é mais instável do que a teoria. Os autores nos dizem que nos inserimos

em um modelo se tivermos a consciência de escolhê-lo quando fazemos referência a uma teoria. A teoria é um marco visível, um ponto de apoio (referência) que possuímos, ou o resultado de certo tipo de trabalho de pesquisa (um corpo explicativo) sob a forma de leis válidas, de hipóteses ou de perguntas. A teoria sobre as práticas, como na avaliação, convence e propaga-se pela sua coerência. Seu poder baseia-se na conclusão de seus conceitos. A teoria social transforma-se em referência. Deve-se ter um número relativamente reduzido de noções organizadas entre si por vínculos estáveis que facilite sua utilização como ferramenta, grade de leitura ou grade de análises dos fenômenos.

1.4 Avaliação Institucional e Literatura da Educação Física

Consoante com o interesse aludido, empreenderemos nesse capítulo, um esforço no sentido de investigar e estabelecer o estado do conhecimento da Avaliação Institucional no Brasil. Faz-se necessário o estabelecimento das bases concretas dessa consciência, no sentido de nortear as ações investigativas em diversas áreas de pesquisa da Educação Física. Produzimos, então, um breve mapeamento das informações disponíveis em nível de doutorado nessa temática.

O objetivo desse mapeamento é o de discutir certa produção acadêmica, em um dado campo do conhecimento com vistas ao entendimento, de certo modo inventariante e descritivo dessa produção. Afigura-se como problema o desconhecimento da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação.

A compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, assim como uma ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações, e a determinação de lacunas ou vieses.

A indicação de catálogos como fontes da produção sobre a qual se quer pesquisar permitem o rastreamento do já construído, admitindo a recuperação de

determinados trabalhos, oferecendo a possibilidade do intercâmbio entre a produção construída e aquela que se quer construir. A busca por títulos ou resumos informa ao pesquisador a existência de tais pesquisas.

Gama (2007) investigando a geografia da produção científica sobre avaliação veiculada na *WEB* nos lembra a importância que esse tipo de mapeamento produz e chama nossa atenção não só pela quantidade veiculada, mas também, pela nossa ignorância a respeito do tema. No mapeamento feito, demonstrou a distribuição nacional de textos abordando essa temática, tendo os grandes centros econômico-financeiros do país como protagonistas dessa produção.

1.5 O Campo de Pesquisa

Os caminhos para obtenção dos dados desse texto foram o de investigar de forma virtual, ou seja, realizar uma pesquisa sitográfica na *WEB* identificando os estudos relevantes na área da avaliação institucional, com um recorte na educação superior. Inicialmente, nos propomos a considerar as produções de textos prontos, que resultaram de teses nos últimos cinco anos. Nem sempre fomos bem sucedidos nesse intento, posto que as produções não contemplavam a investigação dessa temática. Não encontramos um nível de produções, do ponto de vista quantitativo, muito significativo. Do ponto de vista sitográfico, consultamos: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google acadêmico, Portal do MEC, Banco de Teses da UFRJ, Unicamp, UFMG, UFPR, USP, UFRGS, PUC-SP, MG, PR, RS, RJ, Biblioteca Virtual de Educação, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Dos textos consultados destacam-se os seguintes:

Tabela 1 - Relação de artigos encontrados com o tema da Avaliação Institucional

N.	TÍTULO DO ARTIGO	PERIÓDICO	ANO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO
1	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UFPA	GT-11DA ANPED: POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	2008	ANPED

		SUPERIOR		
2	“SINAES” CONTRADITÓRIOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.	REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	2006	SÃO PAULO
3	PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO: UM RETRATO DA GESTÃO PÚBLICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	2010	RIO DE JANEIRO
4	O PDI COMO REFERENTE PARA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	REVISTA ENSAIO	2005	RIO DE JANEIRO
5	SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	CAD. CEDES	2005	CEDES
6	<i>ENFOQUES DA TEORIA INSTITUCIONAL NOS MODELOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL BRASILEIROS</i>	<i>REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CAMPINAS)</i>	2008	CAMPINAS
7	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E AS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO	<i>AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CAMPINAS)</i>	2009	CAMPINAS
8	O PROCESSO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO MULTIPLICADOR DE INICIATIVAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DOCENTE – 2ª PARTE*	<i>AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CAMPINAS)</i>	2004	CAMPINAS

Tabela 2 - Frequência dos Periódicos por Tema

TEMA	NÚMERO DO TÍTULO DO PERIÓDICO	FREQUÊNCIA	%
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR		4	57,1
AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO		1	14,3
TEORIA INSTITUCIONAL		1	14,3
AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO		1	14,3
TOTAL		7	100

De uma forma geral, as análises são pontuais. Em sua maioria, os estudos se concentram na análise de aspectos da avaliação institucional, em si mesma, sem considerar a totalidade da temática em que se insere. Não são consideradas as determinações envolvidas na avaliação do ensino superior. Não se percebe a trama de relações em que se baseia a evolução desse tema, bem como, suas inflexões

Assim, verificamos a necessidade de um aprofundamento maior nessa investigação com maior rigor no sentido de vinculá-lo às articulações que procedem de encontros, seminários e conferências intercontinentais, desvelando suas conseqüentes teorias de suporte, com a interferência das teorias do neoliberalismo e o concurso da teoria do capital social¹⁵. Com efeito, o uso das categorias desse método será de fundamental importância no percurso investigativo proposto, a saber: totalidade, contradição, mediação, práxis dentre outras.

Dos textos apresentados na tabela 1, ainda que nos afaste de nosso principal objetivo, qual seja o levantamento do estado do conhecimento dos textos de avaliação das instituições de Educação Física, pode-se perceber que em uma análise pouco aprofundada transitam por mediações neoinstitucionalistas¹⁶,

¹⁵ Na introdução deste texto, estabelecemos as bases da ideologia do Capital Social e voltaremos a explorá-lo mais amiúde na seção 5.

¹⁶ O neoinstitucionalismo como mediação assume três formas: histórica, de escolha racional e sociológico. Precipita-se contra os indivíduos isolados, considerando-os como egoístas e remetidos a si no interior das instituições.

neotecnicistas¹⁷ e do estado gerencial¹⁸. Optamos por mantê-los, para demonstrar a exigüidade de estudos nessa área, antes de mergulharmos no foco que nos interessa. Percorremos esse caminho da avaliação em geral, por entender que muitos pesquisadores, *stricto sensu*, desenvolvem suas pesquisas em programas que não são ligados diretamente à Educação Física.

No intento investigativo de mapear a produção no que se refere a Educação Física, empreendemos uma nova busca sitográfica. Desta feita, utilizamo-nos dos seguintes descritores: 'avaliação institucional da Educação Física' e 'avaliação institucional das faculdades de Educação Física'. Lançamo-nos aos seguintes *websites*: Google acadêmico, Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e a Biblioteca Virtual de Educação. Complementarmente, abordamos os bancos de teses e dissertações das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) entre os anos de 2006 até o mês de junho de 2012; Dentre as 41 teses encontradas, nenhuma abordou o tema da avaliação. No banco da faculdade de Educação Física desta mesma universidade, nada foi encontrado, possivelmente por não haver curso de doutorado.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), a mesma busca foi realizada entre os anos de 2004 a 2012. Também, nada foi encontrado. Nessa instituição, existe um curso de licenciatura em Educação Física, mas, nenhum curso em nível de *stricto sensu*. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) também conta com curso de licenciatura, sem no entanto, transitar no *stricto sensu*. Fechando as instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro, examinamos a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Nessa, dividimos a pesquisa em três momentos. O Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), o Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) e em sua Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Nos dois primeiros, nada foi encontrado. No último, considerando a análise de 2.275 títulos, entre os dias 8 e 9 de junho de 2012, também nenhum estudo foi localizado.

¹⁷ O neotecnicismo como mediação pauta-se pela busca da eficiência, pressupondo falta de controle, eficácia e racionalidade nas ações. O objetivo é o aumento da produtividade social, diretamente vinculada ao rendimento e capacidade de produção em bases capitalistas.

¹⁸ O estado gerencial tem base na proposta de administração pública gerencial com o sentido de superar as formas de patrimonialismo e de administração burocratizada, para fazer frente às demandas postas pela globalização da economia, tornando-se um Estado competitivo com instituições igualmente competitivas.

A esta altura, não contávamos com outra alternativa senão a de ampliar a busca para outras universidades. Consultamos, então, o *website* da Universidade de Campinas (UNICAMP), onde, considerando sua Biblioteca Digital nos sistemas Nou Rau e SBV, examinamos 2902 títulos. Da mesma forma, nada foi encontrado. Partimos para as Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Ibict-MCT), além dos *websites* Scielo, Cedes e Google Acadêmico. Em todos, não encontramos qualquer estudo que nos contemplasse.

Em uma derradeira tentativa, a partir do malogro da prospecção das fontes citadas, resolvemos investigar o principal órgão de pesquisa da Educação Física brasileira. Trata-se do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, com mais de 30 anos de atuação nessa área de conhecimento. Esse colégio promove um congresso nacional com periodicidade bi-anual e uma revista quadrimestral com importantes artigos e pesquisas. Respectivamente, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Assim, considerando os anais desse órgão, no período de 2007 em diante, com os mesmos descritores citados acima, encontramos um único estudo no Grupo de Trabalho Temático de número 6 (Formação Profissional e Mundo do Trabalho), da Doutora Denise Grosso da Fonseca, no evento de 2011, sob o título 'Avaliação da Instituição e Avaliação na Instituição: movimentos didático-pedagógicos', de clara inclinação analítica da influência do ENADE na formação em Educação Física.

TABELA 3 - Ferramentas e Descritores

FERRAMENTAS DE BUSCA	DESCRITORES
Google acadêmico	Avaliação Institucional da Educação Física e Avaliação Institucional das Instituições de Educação Física
Scielo	Idem
Cedes	Idem
Min. Ciência e Tecnologia	Idem

Tabela 4 – *Websites* não ligados as IES Consultadas

Descritores	Websites	Nº de Trabalhos na Temática
Avaliação Institucional da Educação Física e Avaliação Institucional das Inst. de Educação Física	SciELO	Nenhum
Idem	Cedes	Nenhum
Idem	CBCE	1 Trabalho no CBCE
Idem	Google acadêmico	Nenhum
Idem	BDTD IBCT MCI	Nenhum
Idem	Conbrace anais	Nenhum
Idem	B.V.E	Nenhum

Tabela 5 – *Websites* de Universidades

DESCRITORES	UNIVERSIDADES	Nº De Trab. Na Temática
Avaliação Institucional da Educação Física e Avaliação Institucional das Faculdades de Educação Física	UFRJ (Fac. De Educação e Fac. De Educação Física), UFF (Fac. De Educação e Fac. De Educação Física), UFRRJ, UERJ (Proped, PPFH, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), UNICAMP (Nou Rau e SBV), USP, UFMG E UFRGS.	Nenhum

Os dados analisados até o presente momento ainda não nos permitem compreender o quadro de forma clara. As razões pelas quais não há estudos e pesquisas investigando e perspectivando a análise dessa lacuna na Educação Física brasileira não são claras. Persistiremos no caminho de ‘cercar’ essa temática a fim de tentarmos identificar o que determina tal carência. Para tanto, aprofundaremos com a ajuda do método dialético, a investigação dessa prática social no sentido de atingirmos nosso intento.

Possivelmente, ao analisá-la nos depararemos com as determinações da avaliação institucional da Educação Física, no cômputo geral da avaliação institucional da educação superior o que nos dará pistas para compreendermos esse quadro em sua totalidade.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA – ASPECTOS DE SUA HISTÓRIA

A compreensão dos processos constitutivos da Educação Física brasileira, nos ajuda a compreender as questões que se lhe colocam na atualidade em relação à formação profissional e as contradições que a acompanham ao longo de sua história. Diversos e importantes autores debruçaram-se na pesquisa dessa temática com o sentido de identificar-lhe as suas origens e determinações a fim de facilitar o entendimento de seu percurso na contemporaneidade¹⁹. Desse modo, o resgate das raízes históricas dessa prática social podem, de certo modo, facilitar-nos o entendimento das questões que hoje se lhe apresentam. Nesse sentido, empreenderemos o resgate de fatos e informações históricas com o auxílio de importantes pesquisadores da área, com o intuito de facilitar ao leitor a gama de complexidade que a caracteriza.

As concepções aludidas permeiam a história dessa prática social. Historicamente, trabalhou-se com as concepções que vinculam a Educação Física e os esportes tanto à preparação para o trabalho – no passado, para a defesa da pátria – quanto para o entretenimento e busca da melhor aptidão física e manutenção da saúde. Apresentaremos a visão de alguns autores como Carmen Soares, Vitor Marinho de Oliveira, Manacorda e outros.

2.1 Concepções de Educação Física

Remontamos, pois, a duas concepções dessa temática. Considerando a Europa do século XIX, Soares (2002) expõe duas vertentes. Uma ligada ao lúdico, ao circo com suas práticas corporais e outra, ligada às pesquisas realizadas por médicos franceses e suas prescrições. Como afirma a autora, nas duas últimas décadas do século XIX coexistiam essas vertentes com a predominância da

¹⁹ Para aprofundamento desta temática recomendamos também André Malina e Sebastiana Cesário (2009), Valter Bracht(2003), Vicente Molina Neto e Rosane Maria Kreuzburg Molina (2003). CORRIGIR, Márcia Chávez Gamboa e Silvio Sanchez Gamboa (2011), Alfredo Gomes de Faria Júnior (1992), Ademir Gebara (##), Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Micheli Ortega Escobar (1992), Maria Cecília de Paula Silva (2009)

segunda. As atividades corporais ligadas ao circo, livres, artísticas, de grande fascínio despertavam sentimentos confusos como o de liberdade por um lado e ausência de utilidade de seus movimentos por outro, e encantavam parcelas de todas as classes sociais. Porém, já tomava vulto a concepção de que o movimento fora do trabalho deveria ser conduzido de forma a torná-lo mais produtivo, sem a preocupação de ludicidade e alegria.

Os médicos franceses capitaneavam, como em alguns países europeus, à exceção da Inglaterra²⁰, estudos e pesquisas alçando a ginástica ao nível de conteúdo básico, nos moldes definidos pela cultura grega, ligada as idéias de saúde, beleza e força. Nesse sentido, ela aparece como prática nacional e científica, útil, por um lado, para diferenciá-la dos militares e da população civil e, por outro, para apartá-la em definitivo das práticas e vínculos populares. Por esse caminho, a ginástica deveria ser pensada pelo aparato científico, explicada e sistematizada, tornando-se obrigatória para a sociedade em geral e praticada regularmente em todos os currículos escolares. Enraizados na anatomia e fisiologia, os conhecimentos foram gradualmente desenvolvidos até chegar a uma “teoria geral da ginástica” que, com meticolosos e detalhados estudos propuseram-se a aperfeiçoar o gesto no trabalho. Desse modo, a ginástica é eleita como elemento privilegiado para treinar o gesto harmônico mais econômico.

A autora registra que os “médicos-cientistas”, afinados com o Estado constituído, exortavam à moral de classe burguesa afirmando o culto à saúde, ao corpo e à pátria. A ginástica passa a ser apresentada como produto acabado e comprovadamente científico propondo-se a indicar de modo cientificamente correto do menor gesto do trabalhador em atividade produtiva até a mais ousada acrobacia, ou ainda, a melhor forma de viver. Temos, então, a utilização do exercício físico sistematizado com uso direto na potencialização da capacidade física do trabalhador.

O Movimento Ginástico Europeu foi uma tendência que se caracterizou como o primeiro esboço a partir da qual partiu as teorias ocidentais da hoje denominada Educação Física que deram suporte ao pensamento moderno em relação às

²⁰ A Inglaterra consolidou a utilização das práticas corporais através do jogo esportivo.

práticas corporais e redundaram em Métodos como o Alemão, o Francês e o Sueco. Esses exerceram grande influência na Educação Física brasileira²¹.

Constata-se de início, que as questões que envolvem essa prática foram se complexificando já a partir daquele momento conforme a funcionalidade esperada em uma sociedade burguesa. Podemos utilizar a figura de um poliedro para representar essa prática social que convencionamos chamar de Educação Física. São muitas faces, e, uma delas, é a da proximidade da Educação Física na área da saúde, que exploraremos em outro momento desse texto.

2.1.1 Influências Europeias na Educação Física Brasileira

Ao deslocarmos nossa atenção para o Brasil em fins do século XIX e início do século XX, na montagem de nosso poliedro, recorreremos ao Professor Lino Castellani Filho, em seu *Educação Física no Brasil, a história que não se conta*, que nos dá pistas da influência das instituições militares em sua prática. Exemplos disso são a criação da Academia Real Militar, em 1810, e a introdução da ginástica alemã, em 1860, além da fundação por uma missão militar francesa, em 1907, do embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, mas há outros. Citamos ainda, baseados na mesma obra, a portaria do Ministério da Guerra, em 1922, criando o Centro Militar de Educação Física cujo objetivo era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas. Esse Centro formou os primeiros professores civis de Educação Física.

Castellani Filho preocupa-se em dar visibilidade a essa influência e tem entre seus motivos a demonstração do vigor da filosofia positivista difundida por três instituições militares da época: a Escola Militar, o Colégio Militar e a Escola Naval. Por conseguinte, a conhecida expressão “ordem e progresso”, e “segurança e desenvolvimento” na atualidade não são ocorrências do acaso. Dessa forma, demonstra a responsabilidade imputada a Educação Física brasileira desde o século XIX para forjar o indivíduo forte e saudável, necessário ao processo de

²¹ Para maiores informações sugerimos MARINHO, Inezil Penna. História da educação física e dos desportos no Brasil. Rio de Janeiro, DEF-MEC, 1952-3, 4v. e FARIA JR, Alfredo Gomes. Introdução à Didática da Educação Física. Brasília, MEC, 1972.

desenvolvimento do país. Pode-se perceber que as semelhanças com os movimentos em torno da ginástica do século XIX, na Europa, não são mera coincidência.

Com efeito, o então Ministério da Guerra, além de determinar a prática da Educação Física para todos os residentes no Brasil, dando-lhe caráter de obrigatoriedade em estabelecimentos de ensino a partir dos seis anos de idade. Cria o Conselho Superior de Educação Física com sede nesse mesmo ministério, para exercer a função de centralizar e fiscalizar todas as atividades referentes aos desportos e à Educação Física no país. Cria, também, o Método Nacional de Educação Física que seria adotado em todo o território brasileiro. No entanto, enquanto o Método Nacional não fosse criado, o Método Francês seria utilizado sob o título de Regulamento Geral de Educação Física.

Nas primeiras décadas do século XX, o Método Francês ganhou força e, com as constantes reformas educacionais que se produziram no país, buscou-se a sua aplicação nas escolas com caráter obrigatório. Tanto se vislumbrava o fortalecimento físico daqueles que viriam a ser “doutores”, quanto o aprimoramento racial e do robustecimento do povo. A Educação Física abarcava, além das preocupações eugênicas, a preocupação em preparar a população contra um duplo perigo: os políticos internos, representados pelos movimentos políticos condenados pelos militares e os representados pela iminência da II Guerra Mundial. Assim, a defesa da pátria, dos pontos de vista interno e externo, e a produção de um trabalhador forte para um processo de industrialização completavam esse quadro.

O professor Vinicius Ruas Ferreira da Silva em texto intitulado *A Influência dos Militares Positivistas no Desenvolvimento da Educação Física no Brasil (1998)*, reforça e aprofunda algumas questões levantadas por Castellani Filho. Nesse texto, Silva (1998, p. 121) analisa e destaca a citada influência dos militares nas raízes da Educação Física, porém o faz enfatizando o prestígio da missão francesa no Brasil e a herança do método francês da Escola Militar de *Joinville-le-Pont*²². Segundo o autor, essa escola tornou-se um centro de excelência no treinamento e formação de atletas de alto nível para competirem em olimpíadas e campeonatos mundiais, como também, na pesquisa de pós-graduação formando técnicos e professores altamente especializados, doutores e mestres.

²² Instituto de Ginástica do Exército, localizada em uma comuna francesa na região administrativa da Ilha-de-França no departamento de *Val-de-Marne* no subúrbio de Paris.

Silva nos lembra que os professores civis da Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD, egressos da Escola de Educação Física do Exército, não conseguiram se desligar do regime militar e transformá-la numa disciplina civil. Esse é apenas um motivo apontado pelo autor para que a Educação Física brasileira tenha se tornado paramilitar, mecanicista, antipedagógica, de improvisação oportunista ou para algum tipo de promoção de governos ditatoriais. Por isso, os primeiros professores formados em cursos rápidos, ou sargentos, ministravam as aulas nos colégios com as mesmas características da ginástica militar, incluindo a organização dos planos de aula, voz de comando, etc.

A tentativa de Silva se inscreve no esforço para compreensão da identidade da Educação Física como disciplina universitária, e relembra-nos sobre a influência do Positivismo francês dos militares brasileiros do século XIX que continuou com os interventores do movimento tenentista e os militares envolvidos nos mais altos postos de direção. Endereça como gerador desse movimento, o General brasileiro Benjamim Constant Botelho de Magalhães, conhecido positivista.

O autor destaca a influência da cultura e civilização francesas tanto entre os militares quanto entre os intelectuais. Afirma que pelos idos de 1888 o Rio de Janeiro chegou a ser considerado “a Paris dos trópicos”. Nesses tempos, “uma chuva de novas idéias”, continua o autor, em conjunto com descobrimentos científicos e tecnológicos, impregnava o cotidiano intelectual e científico brasileiro, muitas vezes, com coexistência antagônica. Dessa forma, teorias como o monismo evolucionista de Haeckel, o materialismo de Buchner, o individualismo de Stuart Mill, o positivismo dissidente de Littré, o positivismo ortodoxo de Pierre Lafitte, as concepções políticas e sociais aplicadas à Psicologia de Le Bon, os programas liberal-democráticos de Tocqueville, o socialismo mutualista-anárquico de Proudhon, além da influência dos primeiros socialistas utópicos franceses como Fourier, Saint-Simon, Louis Blanc, alguns deles já citados nesse trabalho. Todos ajudaram a compor esse complexo e heterogêneo quadro. O autor aponta ainda, Liam Descartes e os enciclopedistas Condorcet, Turgot, Kant, Hume, Diderot, Montesquieu, além da revolta comunista na Segunda República Francesa, o Manifesto do Partido Comunista de Marx e Engels e a fundação da Primeira Internacional dos trabalhadores, sem esquecer finalmente, do massacre da Comuna de Paris em 1871.

De forma interessante, Silva (1998) nos indica que os acontecimentos históricos que antecederam a derrubada da monarquia e a “elevação” da República que resultou na indicação de Benjamim Constant como ministro provocou mudanças significativas. Dentre suas ações ministeriais mandou estudar e promover a reforma do ensino em todos os níveis e dos códigos militares que, ficaram tão enraizados na Educação Física brasileira, que refletiu a influência dos militares, direta ou indiretamente, até a década de 1990. Uma de suas medidas consistia em refundar o plano de estudos especiais obrigando a que todos os que quisessem entrar nas Escolas Superiores devessem ter noções gerais de todas as ciências consideradas pelo Positivismo, como a matemática, a biologia, a astronomia, a sociologia, a física, a química e a Moral.

Conta-nos o autor que em 1890, Benjamim Constant, como o Ministro da Instrução Pública, empreendeu uma reforma que alcançou da educação primária até o ensino superior, artístico e técnico, onde se incluíam os exercícios físicos. Essa reorganização teve como base a doutrina positivista, fato que gerou críticas violentas de diversos intelectuais. Na linha do pensamento positivista, o autor cita um documento datado de 1905, atribuído ao Dr. Jorge de Moraes, deputado da província do Amazonas, segundo o qual o Professor de Educação Física deveria ser um engenheiro biológico, pois a seu ver, “nem o químico, nem o biologista, nem o próprio médico poderiam ser professores de Educação Física sem o tirocínio especializado”. Essa é uma das questões que atravessavam a Educação Física com enfoque baseado na teoria do conhecimento da época, o movimento positivista.

Com a reforma do ensino promovida, em 1890, realizada por Benjamim Constant, os militares mantiveram e reproduziram a Educação Física por décadas. Em 1907, foi contratada uma missão militar francesa para ministrar instrução à Força Pública do Estado de São Paulo. A partir das instruções dessa missão, no ensino da esgrima, foi criada a Escola de Educação Física, a mais antiga no gênero do Brasil, fundada em 1909. Essa escola diplomou os primeiros professores de ginástica que passaram a ministrar aulas nas escolas primárias pelo método francês.

Silva nos conta, a propósito da influência dos militares na Educação Física brasileira, que o movimento denominado Tenentismo, eclodido em 1922, sobreviveu à Revolução de 1930 e se dividiu em dois grupos. O primeiro aderente ao comunismo com destaque para Luis Carlos Prestes e Magalhães Barata. O segundo se simpatiza com o fascismo e assume o poder durante o Estado Novo. Isso

resultou na assunção do poder por tenentes-interventores no lugar de Governadores legitimamente eleitos que deram suporte à ditadura no plano da contextualização do desenvolvimento industrial e de um governo de progresso com uma raça forte e eugenicamente bela. Para isso, utilizou-se dos ensinamentos modificados do Método Francês, da já citada Escola de Joinville-le-Pont, transmitidos pelo comandante Pierre Segur, além do Positivismo Castilhistista²³ dos tenentes, herdados de Benjamim Constant.

Após a Primeira Guerra Mundial, uma segunda missão francesa chega ao Brasil e aqui permanece por 40 anos, tendo como responsável pela instrução pública o comandante Pierre Segur. O propósito no foco nessas informações objetiva dar visibilidade ao fato de que a maioria dos tenentes mencionados, membros da “aliança do tenentismo” do Governo Vargas, eram os tenentes simpatizantes ou positivistas que foram alunos de Educação Física de Pierre Segur. Silva nos diz que se estabeleceu o encontro de duas escolas francesas: a do positivismo filosófico e o do Método Francês de Educação Física, também positivista, tendo como um dos seus principais organizadores Georges Demy, o primeiro a estudar cientificamente o movimento humano. Note-se que alguns dos tenentes interventores assumiram postos-chave na Educação Física brasileira, como o tenente João Barbosa Leite, diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde e Inácio de Freitas Rolim, que foi o primeiro diretor da Escola de Educação Física e Desportos (ENEFD) da Universidade do Brasil, criada em 17 de abril de 1939, em pleno Estado Novo.

Ressalte-se ainda que, em abril de 1931, o ensino secundário sofreu grande reforma estabelecendo a obrigatoriedade dos exercícios de Educação Física para todas as categorias de ensino. O Método Francês é adotado oficialmente nos programas de Educação Física. Com o golpe do Estado Novo de 1937 a Constituição passa a assegurar a obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis, dentre outras medidas.

A criação da ENEFD, como mencionada a pouco, foi assinada pelo então Ministro Gustavo Capanema e sancionada pelo Presidente Getúlio Vargas no Decreto nº 1212/1939. Esse mesmo ministro manteve por mais de dez anos uma equipe considerada a reunião das melhores mentes do país, dentre artistas e

²³ Júlio Prates de Castilho foi político e presidente do Estado do Rio Grande do Sul que instituiu a primeira Constituição de um Estado Positivista que influenciou Getúlio Vargas. (Silva, 1998)

intelectuais, como Rodrigo de Melo Franco, Afonso Arinos, Carlos Drummond de Andrade, Augusto Meyer, Mario de Andrade, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Cândido Portinari, Villa-Lobos, Celso Antônio, Cecília Meirelles, Manoel Bandeira, Peregrino Junior e Caio Azevedo do Amaral. Os dois últimos viriam a ser diretores da ENEFD.

Gustavo Capanema cria a divisão de Educação Física e introduz na constituição o Artigo 131 que proibia a instalação de novos colégios sem área regulamentar para a prática da Educação Física, além de outras providências como a instituição da ENEFD na Universidade do Brasil; a criação do Conselho Nacional dos Desportos; dos Diretórios Acadêmicos; das Associações Atléticas; da União Nacional dos Estudantes (UNE); da Confederação Brasileira de Desportos Universitários; da inspeção de academias e colégios por professores formados pelas Escolas de Educação Física e habilitados para tal; da equiparação dos professores de Educação Física com os demais professores dentre muitas outras medidas.

A pesquisadora Ângela Celeste Barreto de Azevedo (2013) entrevistou alguns dos primeiros professores da ENEFD e confirma informações aqui relatadas por Castellani Filho e Silva. Conta-nos, baseada naquelas falas, que já existia anteriormente gestões a partir da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) de fundar uma Escola de Educação Física civil, fato que foi confirmado pela professora Maria Lenk como o primeiro em nível universitário. Azevedo (2010) confirma a obrigatoriedade da utilização do Método Francês, como já demonstrara Castellani Filho (2003) em razão de um anteprojeto de Lei do General Nestor S. dos Passos que assim obrigava enquanto não fosse criado o Método Nacional de Educação Física.

Azevedo observa que grande parte do corpo docente da ENEFD foi formado por concluintes do curso regular ou o Curso de Emergência da EsEFEx. (p.76). Também observa o Artigo 22 da LDB nº 4024 de 1961, em relação a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

2.1.2 Concepções Médicas na Educação Física

Em mais uma das faces de nossa figura geométrica, o poliedro, expomos a participação dos médicos nesse processo, em associação com os já citados

militares. A eles, segundo Castellani Filho (2003), pode-se vincular à Educação Física a educação do físico e da saúde corporal baseados em uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higienista. Nos diz que esse segmento profissional, arvorou-se a responsabilidade de definir os padrões de conduta física, moral e intelectual da família brasileira, tendo como uma de suas mais fortes vertentes a higienista.

Consoante com a visão das precárias condições dos adultos e de que as famílias se tornavam incapazes de cuidar de suas crianças, a higiene impôs à família uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual baseada nos preceitos sanitários da época. O autor cita uma obra denominada *Ordem Médica e Norma Familiar* de Jurandir Freire Costa (1983), demonstrando que se constituíram como algum dos objetivos pretendidos na época, o de assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentar a reprodução e a longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública. Afigura-se, assim, mais uma das facetas assumidas pela Educação Física brasileira. Não é nossa intenção aprofundar em demasia cada uma destas facetas do poliedro. Tão somente, pretendemos demonstrar a complexidade que caracteriza a Educação Física Brasileira até chegarmos ao nosso objeto de estudo.

Observe-se que as influências aludidas até aqui persistiram ao longo do século XX, com a acentuação de seu uso ideológico no mundo e no Brasil, notadamente pelos governos militares que tanta presença marcou até fins da década de 1970, e início da década de 1980 ou como afirma Silva, até a década de 1990. Saltamos, então, ao início dos anos de 1980 que por todo o quadro apresentado foi radicalmente politizado em um movimento crítico crescente dessa prática social.

2.1.3 Concepções Políticas na Educação Física

Apresentamos como exemplo do exposto na seção acima, uma obra que registrou esse período. Trata-se de Oliveira (2005), que após trilhar o percurso histórico anterior a esse, observa o período de redemocratização da Educação Física Brasileira, assim como, a passagem da década de 1970 para a de 1980. Esse

período afirmou a concepção da educação física como prática social com implicações políticas. Segundo o autor, não havia esse olhar na década anterior, dado que as influências médico-militares haviam criado uma falsa idéia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de educação física preocupações eminentemente técnicas. Possivelmente, até os dias atuais, seja de fácil constatação empírica a constatação de parcelas do professorado com essa mesma visão da Educação Física.

Em fins dessa década e princípio da seguinte, a sociedade brasileira experimentou um forte processo crítico de redemocratização que se refletiu em todas as áreas de atuação social, na educação em geral e na Educação Física em particular. Desse modo, passaram a coexistir uma corrente que advogava a manutenção de uma Educação Física meramente tecnicista e neutra, que buscava um ser dócil e adaptado a ordem oficial, com caráter reprodutivista não se preocupando em questionar a sociedade que lhe dá origem. A isso o autor classificou como uma pedagogia do consenso.

Em contraposição a essa corrente, ganhou força uma geração de professores e pesquisadores que passou a denunciar aquele estado de coisas, contra o conservadorismo citado, em favor de uma perspectiva crítico social. Os adeptos dessa tendência denunciam a pedagogia do consenso como responsável pelo aprisionamento dos professores de educação física ao imobilismo político. Por conseguinte, a denominada pedagogia do conflito dirigia-se no caminho da problematização das práticas corporais como prática social transformadora, envolvendo o indivíduo, a escola e a sociedade, afirmando a educação física como educação e, portanto, devendo ser discutida no bojo, na totalidade da sociedade, com sua historicidade e contradições pela contestação da ordem estabelecida, se necessário.

De todo modo, ratificando as posições de Oliveira (2005) em relação à Educação Física, citamos Sander (1984) em uma perspectiva mais ampla, que considerava as concepções do consenso e do conflito, que reputamos muito significativas na discussão da sociedade brasileira. Sander situa a perspectiva do consenso inspirada no positivismo, cujos conceitos funcionalistas são amplamente utilizados nos estudos superiores de educação em todo o mundo. A perspectiva do conflito, por seu turno, está enraizada, segundo o autor, no marxismo e, em menor escala, no existencialismo e no anarquismo. Utiliza o método dialético com toda a

força de análise das realidades, a partir dos fenômenos do poder e da mudança social.

2.1.4 Educação Física e Globalização

No final da década de 1990, diversos autores discutiram os efeitos da globalização na Educação Física e nos esportes. De acordo com a operacionalidade do Modo de Produção Capitalista, Müller (1997) observa a ilusão causada por esse fenômeno de que todos com ela ganhariam, e diz que na verdade, poucos a desfrutam. Referindo-se ao esporte, o autor observa a crença na funcionalização do corpo como prática mundial, revestida, contudo, com o brilho e o glamour dos bens de consumo. Nesse sentido, sintoniza o movimento da globalização, sobretudo como globalização de mercadorias, onde os corpos se incluem, colocando as preocupações sociais e culturais em segundo plano. Assim, ficam bastante comprometidas as teses que enaltecem o esporte como veículo de integração dos povos, da solidariedade, do empenho social e etc. Para o autor, o esporte passou ao longo do séc. XX em um movimento adaptativo em sua expansão mundial, possibilitando um processo de recriação e reintegração. A globalização no esporte ao redor do mundo deu visibilidade a determinadas modalidades, como também, a uma intensa movimentação de atletas em seu ciclo realizador.

Uwe (1997) vincula a sistematização do uso de marcas do esporte e no esporte ao Comitê Olímpico Internacional (COI). Indica o destaque, via globalização, das pessoas que praticam o esporte como profissão, os clubes profissionais que negociam nos campeonatos internacionais, o produto de entretenimento e as firmas transnacionais que vendem os artigos esportivos ou usam o esporte como meio de propaganda. Com isso, se colocam em condições de satisfazer a procura de seus produtos. Registra que antes dos clubes dependerem das marcas de patrocínio para manter suas atividades e pagar seus atletas eram os sócios dos clubes que pagando suas mensalidades o faziam.

Ainda tendo como pano de fundo a globalização, Pires (1997) aborda o fenômeno da cultura esportiva como exemplo de como os interesses do capital globalizado podem vir a determinar mudanças nas práticas culturais socialmente

construídas, com o objetivo de torná-las mercadorias. A partir daí, situa-se o professor de Educação Física, que usa o conteúdo pedagógico do esporte como fonte principal de intervenção, com necessidade de ter garantidas informações na formação acadêmica que permitam uma exploração crítica no tema da cultura esportiva com seus alunos. Pires ainda tece, com o apoio de outros importantes pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática, reflexões sobre as experiências teóricas e práticas deste fenômeno ao redor do mundo para então, apontar uma concepção global para sua realização. Afirma a idéia de que para a implementação do mercado consumidor em escala planetária, são necessárias estratégias de unificação de comportamentos, hábitos, gostos e valores o que nos traz a questão da cultura. Discorre sobre esse tema e conclui que qualquer reflexão sobre o fenômeno da globalização não pode desconsiderar a análise da comunicação de massa.

Em busca do desvelo da influência da globalização na Educação Física, Nerys Silva (1997) analisa a influência da cultura do trabalho em consonância com a reestruturação produtiva, sobre as políticas educacionais e os impactos na organização do trabalho escolar. Nesse sentido, revela a simultaneidade em que ocorrem as modificações legislativas pertinentes à educação no Brasil, na América Latina, nos Estados Unidos e na Europa com suas respectivas reformas do ensino. Nesse sentido, focalizamos as aproximações feitas pelo autor entre as reformas educacionais ocorridas no Brasil (LDB 9394/96) e o mesmo movimento na Inglaterra, ocorrido em 1988. Essas reformas levaram a Educação Física a estabelecer um currículo mais relacionado à saúde, a aptidão física e aos jogos, tendo nas medidas e testes de aptidão física a referência para a avaliação. Como conteúdos curriculares básicos que dão suporte a essa visão, o autor aponta a *performance*, a aquisição de habilidades, a apreciação intelectual e estética, a habilidade social, a prática segura de atividade física, além de aspectos ligados à meritocracia, ao individualismo e à competitividade.

Nerys Silva conclui que a nova cultura do trabalho provocou mudanças nas políticas educacionais em três elementos: descentralização do sistema educacional, construção do novo paradigma e a recuperação de um espaço de legitimidade para o Estado Nacional. Citamos apenas a primeira, segundo o autor, que é identificada no âmbito de uma economia transnacionalizada (referindo-se ao Brasil e a América Latina) em que as políticas do Estado, de acordo com as configurações das forças

hegemônicas na sua relação com os grupos antagônicos, utilizam-se de caráter centralizador ou descentralizador, conforme os interesses em jogo no desenvolvimento em determinado setor de atividade.

Contraditoriamente, nas escolas básicas brasileiras, praticam-se em geral, dois tempos de aula por semana, nem sempre geminados, para atingir todos aqueles objetivos. Como as instituições de formação em Educação Física trabalham as questões ligadas às influências macro-políticas em seus cursos de formação, se é que trabalham, afigura-se uma questão para a qual dirigiremos energia em sua elucidação.

Em recente pesquisa em nível de doutorado, a pesquisadora Adriana Machado Penna procurou demonstrar as vinculações do esporte moderno com o modo de produção capitalista em tempos de imperialismo. Para ela, a utilização do esporte assume algumas facetas bem típicas do seu uso com fins ideológicos e mercantilistas bem ao gosto do Modo de Produção Capitalista, uma vez que o adapta à condição de mercadoria em atendimento aos interesses do estado, a individualidade burguesa e à criação indiscriminada de novas necessidades de consumo.

A utilização do esporte com o manto da suposta neutralidade eleva-o à condição de mito e do sagrado, mascarando a reprodução dos mesmos interesses e sentimentos da classe que o sacraliza. Segundo a autora, o esporte fica condicionado às dimensões universais, sem posicionar-se frente às divergências raciais, étnicas, religiosas, políticas, ideológicas e sexuais²⁴, ou mesmo, ao antagonismo existente entre as classes²⁵. Forja-se, assim, um misto de apelo ideológico à classe dominante, como responsável pela universalização da paz burguesa entre os povos e como o fator de desenvolvimento econômico.

No primeiro caso, Penna (2011) expõe as vinculações dessa prática à busca por consenso às idéias de tolerância frente às questões de diferença de classe e suas contradições. Para ela, baseado em parâmetros efêmeros e transitórios, criam-se novos rótulos da realidade social que passam a nomear e reforçar a idéia do que se encontra à margem do padronizado, permitindo a imposição de circunstâncias materiais estabelecidos pelo sistema.

²⁴ Inclusão de responsabilidade do autor.

²⁵ Utilizam- no mesmo, como se fosse tábua salvadora e de ascensão de classe.

Desse modo, pela via da negação das características da cultura e da história, contra um padrão produzido e disseminado pela ideologia dominante e pela crescente alienação humana impõem-se como verdade, por exemplo, a promoção da paz no mundo. Penna nos diz que esse aparente consenso esconde a necessidade de enfraquecimento e, se possível, do aniquilamento total da luta entre as classes antagônicas. Com efeito, aponta o documento da Organização das Nações Unidas, publicado em 2003 com a denominação de “*Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio*”, como de fundamental importância para a compreensão da utilização do esporte como projeto de dominação de classe na atualidade. Esse documento buscou analisar “a contribuição potencial que o esporte pode oferecer para a realização das “Metas de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas (ONU, 2003)²⁶”. Além disso, o documento oferece uma perspectiva geral do “crescente papel das atividades esportivas em muitos programas das Nações Unidas”, propondo-lhes métodos mais eficientes para a utilização do esporte. Nesse sentido, podemos atrelar a última meta, ao documento do Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz.

Percebe-se, inclusive, que os objetivos vão muito além dos aspectos econômicos, objetivando também a interface do esporte com a saúde, a educação o desenvolvimento sustentável, a paz, a comunicação, as parcerias, o HIV/AIDS. Talvez por isso, Penna insista em afirmar que as estratégias sucintamente aqui descritas, traduzem a forma mais avançada de conformação da sociedade, considerando os aspectos ideológicos, políticos e econômicos aliados ao esporte contemporâneo, em favor da efetivação dos interesses imperialistas e sua relação com as ações das Nações Unidas. Para a autora, afigura-se um marco que aponta uma nova função social delegada ao esporte.

Entendemos e concordamos com o posicionamento da autora. A nosso ver, em princípio, não constatamos nenhum problema em associar a Educação Física e o Esporte a todas as áreas elencadas nos documentos citados. Evidenciamos, contudo, que todo esse quadro encontra-se sob a égide do *modus operandi* do capital, em sua metamorfose incessante. Por conseguinte, quanto ao uso que se faz

²⁶ As citadas metas são: redução da pobreza, atingir o ensino básico universal, igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres, reduzir a mortalidade na infância, melhorar a saúde materna, combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças, garantir a sustentabilidade ambiental e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

do esporte, em comparação, evocamos uma possível aproximação com o que está escrito no XIII capítulo d'O Capital, referente à maquinaria, onde Marx nos diz que a forma como as máquinas eram utilizadas para explorar o trabalhador é que era o problema e, não elas mesmas. Por isso, a maneira como a Educação Física e o esporte são trabalhados nas escolas e os objetivos que a eles se atribuem afiguram-se as questões a serem discutidas.

2.1.5 Educação Física e Mercado

No segundo caso, quanto à utilização econômica e mercadológica do esporte, o documento afirma que essa ação assume importância na geração e contribuição para o desenvolvimento local. Penna (2007) indica que o relatório chama atenção para o fato de que o esporte é tão importante para o desenvolvimento humano, quanto o é para o desenvolvimento da economia, considerando sua influência na fabricação de produtos esportivos²⁷, “a promoção de grandes eventos”, a ampliação do setor de serviços além do grande interesse que desperta nas corporações midiáticas. É notória a influência dessas corporações na vida esportiva com limites geográficos longínquos.²⁸ Algumas das justificativas, segundo a autora, são justamente a criação de oportunidades de emprego, o estímulo ao consumo de produtos e serviços e, no caso dos grandes eventos, como um grande carreador de gastos públicos e privados na infra-estrutura em diversos níveis.

Em um terreno de atuação profissional tão diverso, como constatado em seu desenrolar histórico, surgiram disputas que levaram a uma normatização de sua prática. Dessa forma, documentos emanados dos órgãos responsáveis pela

²⁷ Em artigo publicado no Jornal O Globo, no dia 15/11/14, o presidente da Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR), Vicente Neto, corrobora essa posição elencando o maior evento do ciclismo da América Latina, o *Tour* do Rio, mais a realização recente da Copa do Mundo de Futebol e a Olimpíada de 2016 como responsáveis pela crescente exposição da cidade para o mundo. Com isso, calcula os gastos dos turistas no país em US\$ 1,6 bilhão de dólares. Animado para promover eventos congêneres, o executivo vaticina que a Copa do Mundo de Futebol proporcionou negócios equivalentes a US\$ 5,95 bilhões de dólares.

²⁸ Empiricamente, pode-se constatar, por exemplo, o noticiário virtual (Portal Terra) informando sobre a interferência da Rede Globo de Televisão e do canal fechado Fox Sports, na determinação de datas e horários de realização de jogos, tanto da Copa Libertadores quanto do Campeonato Carioca de Futebol, entre os dias 15 e 22 de abril de 2013.

normatização que em menor ou maior grau tiveram e tem o objetivo de dirimir, a partir da interferência do Estado, questões que foram se interpondo na materialidade de sua prática cotidiana deram origem a uma série de resoluções emanadas pelo Conselho Nacional de Educação. Antes mesmo, o então Conselho Federal de Educação exarou a Resolução 03 de 16/06/1987 que tinha como cerne fixar os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física, considerando o bacharelado e a licenciatura. Até então, a formação era feita sob o título de Licenciatura Plena. Para que não parem dúvidas sobre essa temática, faremos uma breve digressão, com vistas a elucidar as questões que envolvem a licenciatura e o bacharelado.

2.1.6 Educação Física e Concepções de Formação

Os professores Mendes e Prudente (2011), discutiram essa questão propondo-se a interpretar como as Diretrizes Curriculares Nacionais eram trabalhadas em um grupo de instituições privadas. Analisaram a documentação pertinente e entrevistaram indivíduos dessas instituições na tentativa de determinar esse movimento. A partir da análise entre os defensores e os detratores dessa fragmentação, concluem que as instituições de ensino não fizeram mudanças significativas nos currículos de seus cursos, procurando adaptá-los à legislação com as adequações necessárias ao oferecimento das duas habilitações.

Seguindo a mesma discussão, da Silva (2011), propõe a comparação entre essas habilitações em uma instituição do Estado da Bahia e outra do Estado de Santa Catarina. Analisa a legislação pertinente e os percentuais de aproximação ou distanciamento das disciplinas oferecidas nas duas habilitações. O autor concluiu que as grades curriculares são muito próximas, levando-o a acreditar em perfis idênticos. Segundo ele, tal assertiva demonstra a dificuldade das IES de formação de professores de Educação Física em definir com clareza as concepções, objetivos e perfis de cada habilitação. Conclui, então, que no âmbito amostral de sua análise percebe-se algumas implicações negativas em razão dessa fragmentação o que concorre para o surgimento de confusões na identidade do profissional formado e na própria imagem da Educação Física perante a sociedade.

Cruz (2011), aborda a dualidade citada pelos autores acima de forma mais crítica considerando o período de 1987-2007, em articulação com os estudos do campo Trabalho-Educação, que tem como referencial o materialismo histórico, com foco na formação humana. Em consideração a esse eixo, buscou respostas para questões como: o que estaria em disputa no atual padrão de acumulação capitalista? e, quais as determinações para a formação de professores de Educação Física tendo como base a centralidade do trabalho na formação humana, dentre outras. A autora também coloca em tela a questão da localização dos cursos de Educação Física na área da saúde, na maioria dos casos contrariamente a algumas instituições que os localiza na área da educação ou outras. Sua escolha, como de resto, a do próprio autor desse estudo é a da concepção de formação do Professor de Educação Física que tem como pano de fundo a formação omnilateral, baseados na premissa do trabalho como elemento fundante do ser social. No entanto, focaliza o embate entre os que defendem esta concepção, e aqueles que defendem um modo de total adequação da formação profissional aos ditames do mercado, no contexto da crise de acumulação capitalista, que impõe novos marcos regulatórios combinando a desregulamentação do mercado de trabalho e a intensificação da concorrência intercapitalista. Afirma ainda, que a expressão desse quadro se materializa no setor de serviços, na indústria de entretenimento, no setor de material esportivo, no *fitness*, na nutrição e na divulgação do empreendedorismo como forma de expansão do mercado de trabalho para a área de atuação não formal da Educação Física (clubes, academias, etc.)

2.1.7 Educação Física e Regulamentação da Profissão

Essa última reflexão, segundo Cruz (2011) embora não fosse nova, sofreu um recrudescimento a partir da aprovação da Lei 9696/98 que regulamentou a profissão. A instituição dessa lei criou um forte movimento de resistência a essa regulamentação. Dois movimentos organizados que representam essa oposição são o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física (MNCR) e o Movimento da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (MEEEF). Pelo lado da inflexão capitalista termina por compor o quadro apresentando os

planos governamentais consubstanciados no SINAES e REUNI e na reforma universitária, dentre outros.

A autora destaca que persiste nos textos legais da atualidade a fragmentação, com nova roupagem, atribuída por outros autores entre a formação nas duas habilitações, de seus objetos de estudo. Indica como principais beneficiários com a aludida fragmentação da profissão os setores mais conservadores encabeçados pelo sistema CONFEF/CREF²⁹, que se embasam na ciência positivista restringindo a Educação Física à área da saúde/biológica, desconsiderando os avanços nos campos das ciências sociais e humanas.

Acusa esse sistema de pintar com cores vivas o termo “flexibilização” no âmbito da profissão e reitera a acusação ao citado sistema considerando o seu crescimento mediante a coação dos profissionais de Educação Física, sob pena de ter seus postos de trabalho ameaçados, facilitando-lhes a precarização. Finalmente, posiciona-se pela superação do modelo licenciatura e bacharelado em favor de um modelo denominado Licenciatura Ampliada, que não significa a junção das habilitações anteriores, mas sim, a consideração da realidade concreta assentada no Modo de Produção Capitalista aplicável em todos os espaços possíveis embasada, porém, na formação de professores de Educação Física preocupados em atender a formação humana com foco na omnilateralidade e não no mercado de trabalho, que é parte dessa realidade.

Em retorno de nossa digressão, voltamos a explorar de forma breve a legislação citada pelos autores que discutiram as habilitações de formação. A resolução CFE/MEC 03/87 foi revogada pela lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, complementadas por uma série de normativas que passamos a comentar brevemente. Exemplo disso é a resolução nº 1/2002, exarada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, o curso de licenciatura de graduação plena, onde obviamente se inclui a Educação Física.

Em 2004, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação produziu o Parecer 58/2004, tendo como base uma série de documentos e, considerando a Educação Física alocada na área de saúde. Contou ainda, com

²⁹ Conselho Federal de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física.

base na participação de uma série de órgãos representativos oficiais, com assessoria de órgãos como o Conselho Nacional de Saúde e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades, dentre outros, que discutiram o Parecer 58 dirimindo as possíveis dúvidas em relação ao currículo dos cursos de graduação em Educação Física. Os questionamentos apontados surgiram em razão de um intenso processo de discussão envolvendo dirigentes e entidades representativas da Educação Física em todo o país que culminaram com o pedido de não publicação de uma resolução para que se pudesse reincidir a discussão em caráter nacional acerca desse documento, ao cabo do qual se chegou a um acordo sobre as diretrizes.

Isso não impediu naturalmente que dúvidas acontecessem na forma utilizada para a emissão de registros profissionais pelo sistema CONFEF/CREFS, uma vez que esses órgãos entendiam que os citados registros seriam expedidos com a denominação de licenciado, bacharelado ou graduado na interpretação do Parecer CNE/CES/MEC 400/2005. Consultado, o CNE reafirmou que após a promulgação da LDB 9394/96 que só há cursos de graduação plena. No caso da Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, subordinadas à Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as DCN para a formação de Professor da Educação Básica em Nível Superior. Em posicionamento análogo, o Conselho entendeu, com base no ordenamento legal brasileiro vigente, a inconstitucionalidade dos procedimentos adotados pelo sistema CONFEF/CREFs na fiscalização da profissão.

O exposto até o presente momento tem o objetivo de, em termos sucintos, demonstrar o percurso histórico dessa prática social dando visibilidade a suas questões internas. Percebe-se que, através dos tempos, a Educação Física e os esportes historicamente sempre foram utilizados de forma a extrapolar seus próprios objetivos para dar suporte e legitimação a estruturas de poder e de governo com os mais diferentes objetivos. Evidentemente, isso se materializa em maior ou menor grau na história da constituição e atuação dos objetos empíricos que compõem essa pesquisa, quais sejam, a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Instituto de Educação Física (IEF) da Universidade Federal Fluminense (UFF), que passamos a explorar.

2.2 A ENEFD da UFRJ

Em termos históricos, o curso da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ tem importância destacada no cenário nacional. Segundo os dados que compõem o *website* da instituição apresenta-se como o primeiro curso de formação em nível superior no país, desde a Universidade do Brasil (UB). De fato, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), foi criada pelo Decreto-Lei 1212 de 17 de abril de 1939, com o objetivo de ser a Escola-Padrão na formação em Educação Física no Brasil. Seu espaço de funcionamento, segundo Silva (1998), foi o Instituto dos Surdos Mudos, para as aulas teóricas e o Fluminense Futebol Clube para as aulas práticas, ambos na zona sul da capital carioca. Os outros cursos existentes não contavam com a certificação universitária.

Os princípios indicados pelo citado Decreto responsabilizavam a ENEFD pelas funções de: formar profissionais para a área de Educação Física; imprimir unidade teórica e prática ao ensino na área de Educação Física no país; difundir conhecimentos ligados à área e realizar pesquisas. Os dados pesquisados nos informam que inicialmente foi dirigida por militares, fato confirmado por Silva (1998). Segundo ele, de 1939 a 1947, todos os diretores foram militares. Outros dois diretores que se destacaram na direção da ENEFD, foram os médicos Peregrino Júnior e Waldemar Areno. A partir do ano de 1946, período em que ocorreu uma constituinte, a instituição passou a ser mais presente no contexto universitário e no cenário nacional.

Consoante com a preocupação de materializar o objetivo da Escola-Padrão, a Escola passou por uma série de adequações, tendo enviado seus professores para atualização na Europa e Estados Unidos. Produziu a Revista *Arquivos da ENEFD*, primeiro periódico na Educação Física brasileira com caráter eminentemente científico e promoveu alguns eventos científicos. Desse momento em diante, passou a ocupar o espaço pretendido de Escola-Padrão nacional, provocando a indução na formação profissional da área em todo o território nacional, uma vez que seus professores tinham presença constante como conferencistas ao redor do país. Adicionalmente, muitos alunos de todas as partes do território nacional tinham como compromisso organizar essa área de conhecimento regionalmente, a partir de sua formação na ENEFD.

Em 1951, a Escola esteve instalada no *Campus* da Praia Vermelha e, no final da década de 1960, transferiu-se para a ilha do Fundão onde se encontra até a presente data. Na reforma da educação superior de 1968, a ENEFD deixa de ser a Escola-Padrão e passa a ser a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No ano de 2004, após um movimento de discussão interna iniciado em 1998 e com influências das discussões da Comissão de Especialistas de Ensino da Educação Física no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), a EEFD, através de uma comissão interna proposta pelo Diretor Geral e acatada pela Congregação da Instituição, instituiu a formação em nível de Licenciatura e Bacharelado.

2.3 O Instituto de Educação Física da UFF

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense foi antecedido por um longo período de 30 anos, durante o qual essa instituição já desenvolvia atividades de prática desportiva, à época, obrigatória a todos os alunos matriculados em seus cursos de graduação. Pode-se explicar essa situação evocando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024 de 1961, que em seu Artigo 22º, determinava a obrigatoriedade da prática da disciplina de Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. O artigo 2º do Decreto-lei 69450 de 1971, tornava obrigatória essa prática em todos os graus de qualquer sistema de ensino.

Segundo Castro (2005), a experiência no trato com os estudantes universitários, que em sua grande maioria chegava à universidade com poucos conhecimentos de práticas físicas e, sem grande interesse pelo desporto de competição em nível mais alto foi a base em cima da qual, pouco a pouco, construiu-se e acumulou-se reflexões para o repensar de conceitos e práticas no sentido de propor uma outra concepção de Educação Física, tendo como base o conceito da inclusão.

Castro (2005) nos reporta que, ainda sob a direção do Professor Alfredo Gomes de Faria Jr, nos idos de 1975-1976 foi iniciado esse trabalho. A partir das

discussões do grupo de professores, considerava-se que já havia muitas escolas de formação de professores de Educação Física, e ao mesmo tempo, que eram percebidas carências na oferta de cursos de pós-graduação. Esse fato impedia o prosseguimento de estudos dos graduandos em nível de *lato sensu* que optassem por esse caminho. Apesar de uma série de questões na formação e qualificação dos quadros e na estruturação administrativa do grupo, inclusive, perante as instâncias constituídas da própria universidade, algum tempo se passou.

Após um período de qualificação, com vistas a atender as turmas no nível citado foi aberta, em 1991, a primeira turma na área da Educação Física Escolar, com um curso intitulado “Pesquisa em Sala de Aula”. A proposta inicial era a de articular as questões do ensino e os primeiros passos para a pesquisa. Alguns anos após, os professores constataram que não estavam conseguindo atingir seus objetivos, dado que muitos de seus formandos utilizavam o curso como etapa preparatória no percurso do nível *stricto sensu*. Em acordo com o objetivo de dirigir a formação para a prática da escola, promoveu adequações no curso de forma a atender aos anseios do ensino por entender que a grande produção que se materializava, não se dirigia à escola. O curso passou a denominar-se Especialização em Educação Física Escolar tendo formado até o presente momento, cerca de 20 turmas.

No curso dessas experiências e reflexões o grupo entendeu que a Educação Física carecia de um conceito que a caracterizasse. Segundo ele, essa carência provocava uma identificação com práticas que a compunham como a ginástica, os jogos, os esportes etc., tornando-as independentes, justificando-se por si mesmas e baseadas em argumentos míticos ou falaciosos. A proposta apresentada pelo grupo era a de uma concepção de Educação Física que considerasse um corpo inserido no mundo, com ações e sentimentos em todas as suas dimensões societárias, para além do esporte. Perseguiam, portanto, o propósito de torná-la mais participativa, evitando a dicotomização comum entre corpo e mente, e concorrendo para que fosse trabalhada de forma menos alienante e menos contaminada pelo consumismo. Propuseram-se a desencorajar a tutela e o comando dos movimentos e a buscar a integralidade do currículo e a interdisciplinaridade da proposta.

Declararam também, ênfase especial na preparação de seus graduandos para atuarem no ensino fundamental e médio, sem prejuízo dos demais níveis e modalidades de ensino abrigados pela Educação Física nos espaços formais e não-

formais. Percebe-se a preocupação em garantir o princípio da articulação da teoria com a prática no processo ensino-aprendizagem e a integração dos saberes científico-tecnológicos dos conhecimentos específicos e dos saberes tácitos advindos das práticas sociais e das experiências profissionais com foco nos desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho.

As dimensões abordadas pelo curso de Licenciatura em Educação Física da UFF, segundo o documento, estão comprometidas com as mudanças e transformações societárias e estão divididas em: ético-política, político-pedagógica, epistemológica e estético-cultural. Em síntese, indicam o caminho da formação de um graduando que aprenda a: pensar, refletir, analisar e discutir as formas de compreensão da realidade; tornar sua prática pedagógica um objeto constante de investigação e assumir sua prática como um processo desprovido de preconceitos e predisposto à construção de uma interpretação aberta às diferenças e de respeito e tolerância nas relações humanas.

Toda a problemática historicamente vivida se reflete no itinerário formativo daqueles que o percorrem nos bancos universitários. Em que medida as instituições formadoras de Professores de Educação Física incorpora ou não todo esse ideário e as determinações emanadas direta ou indiretamente pelos organismos supranacionais na preparação de seus estudantes é um dos objetivos que pretendemos investigar.

Em continuidade à nossa investigação, faremos incursões nos aspectos teóricos e políticos que determinaram a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o resgate histórico pertinente iniciado nos idos da década de 1960 com importantes significados para a historiografia da educação brasileira.

3 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO SINAES: AS DIMENSÕES AVALIATIVAS

A avaliação da Educação Superior é um fenômeno complexo. Nessa parte do texto exploraremos alguns aspectos desse interessante fenômeno. Os instrumentos a que o título faz referência são partes integrantes de uma longa história no curso da qual a avaliação da educação superior brasileira percorreu e tem percorrido na busca por uma aludida qualidade.

A teia de eventos que explicam esse processo no Brasil é rica em seus aspectos políticos, acadêmicos e econômicos. Para entendê-la faz-se necessário um breve retorno a determinados acontecimentos da historiografia brasileira até chegarmos à atualidade. Desse modo, tentaremos reproduzir esse resgate antes de alcançarmos o momento vigente da avaliação da educação superior, o SINAES, e suas atuais propostas regulatórias. Para tanto, utilizar-nos-emos de documentos oficiais e reflexões de alguns dos autores que têm na avaliação da educação superior seu objeto de estudo.

Abordaremos, pois, artigo publicado pela Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria intitulado A Avaliação do Ensino Superior. Esse texto nos remete à informação de que já em 1965 como parte das ações do governo militar que se estabeleceu no ano anterior, o MEC encomendou a Rudolf Atcon³⁰ um estudo avaliativo com a proposta de sintonizar a universidade brasileira aos anseios do governo. O documento foi denominado Relatório Atcon. (edição 2000 – v. 25 – nº 02)

No texto desse periódico no auge da agitação estudantil, em 1968, o governo militar criou uma Comissão Especial com o objetivo de diagnosticar o setor estudantil e propor medidas afinadas com suas diretrizes. O resultado dos trabalhos dessa comissão ficou conhecido como Relatório Meira Mattos, apresentado em abril de 1968. Evidenciou-se a concentração de seus esforços em pontos críticos como produtividade, eficácia, renovação, progresso, autoridade, responsabilidade e liberdade. Para esse periódico, o Relatório Meira Mattos apenas reforçava a perspectiva teórico-metodológica do Relatório Atcon.

³⁰ Integrante da AID.

Citando Fávero (1991), o periódico atribui ao Relatório mencionado e as orientações da *AID* influência decisiva na reforma universitária expressa na lei 5540/1968 e toda legislação correlata ao governo militar que propalava a educação “como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional, beneficiando a longo prazo igualmente a todos.”

Fernandes (1975) corrobora com essa perspectiva quando nos diz que a pressão de tendências modernizadoras no próprio país, dos Estados Unidos e de Organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, além da rebelião estudantil crescente, levou os conservadores a liderar politicamente a reforma universitária.

Nos anos de 1973-1974, o MEC através do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) com o apoio técnico da Universidade Federal da Bahia (UFBA), segundo Cunha (1988), realizou um diagnóstico da implantação da Reforma Universitária. Em 1976, o MEC através da SESu, promoveu um seminário na Universidade de Campinas como parte de um movimento disseminador de métodos e técnicas de pesquisa institucional norte-americanos que enfatizavam questões referentes à eficiência administrativa e custos.

3.1 O PARU

Esse periódico assinala a necessidade oficial da idéia de avaliação daquele momento. Em junho de 1982 o Conselho Federal de Educação aprovou proposta da Câmara de Ensino Superior para o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Com caráter diagnóstico, o programa não teve sua existência prolongada devido a disputas internas no MEC. Ainda assim, o PARU influenciou as questões de avaliação em razão das amplas discussões que provocara e da diversidade de instituições envolvidas. Cunha (1997) recuperando a lógica do processo da avaliação da educação superior no Brasil nos lembra que o contexto político do início da década de 1980 apresentava o esgotamento do regime militar e a ascensão das organizações sociais e políticas que tendiam à democratização da sociedade e do Estado. Segundo esse autor, o biênio 82/83 foi especialmente importante no

processo de transição para a democracia face as eleições diretas para o governo dos Estados, fato que não ocorria desde 1965.

Barreyro e Rothen (2008) assinalam que em junho de 1983, por iniciativa do CFE, os desdobramentos das discussões decorrentes das greves das universidades federais e a experiência da CAPES na avaliação da pós-graduação levou Edson Machado de Souza, seu então diretor geral e membro do CFE a propor o PARU. Os autores alegam que dada a ligação de seus membros denominado Grupo Gestor com a CAPES, o documento produzido teve características de pesquisa e diagnóstico. Foram propostas como estratégias de execução as áreas de gestão das instituições de educação superior e do processo de produção e disseminação do conhecimento. Outros temas a serem pesquisados foram a qualidade do ensino, a ênfase dada à formação do cidadão e do profissional, a relação da pesquisa com o ensino, bem como sua vinculação às necessidades sociais e empresariais, a extensão e a prestação de serviços e a assistência comunitária e as atividades administrativas e sua influência no ensino e na pesquisa.

É importante lembrar que seu Grupo Gestor deu destaque à Avaliação, tendo a avaliação interna como procedimento privilegiado. O PARU não chegou a apresentar resultados, pois foi desativado um ano depois do início de seus trabalhos dadas as disputas internas no MEC.

3.2 A CNRES

A Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, instituída pelo Presidente José Sarney e seu então Ministro da Educação, Marco Maciel, após a desativação do PARU, nomeou os membros dessa comissão em março de 1985, com 24 membros onde se destacava a heterogeneidade de sua composição.

Em 29 de março de 1985, no contexto político da instituição da Nova República, o Vice-Presidente José Sarney assumiu o poder ante a morte do Presidente eleito Tancredo Neves, em momento político de transição do regime militar para o estado democrático de direito. Nesse panorama foi instituída a Comissão Nacional Para a Reformulação da Educação Superior, pelo Decreto 91177. O Presidente em exercício atendeu as demandas das entidades docentes e

instituiu uma comissão composta por 24 membros. Ocorre que a citada comissão havia sido composta de forma heterogênea com atuação e posições públicas assumidas divergentes.

3.3 O GERES

Em fevereiro de 1986 o então Ministro Marco Maciel criou o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), composto por cinco membros. Com base no Relatório citado e contribuições enviadas por associações e pessoas, o GERES elaborou um anteprojeto de lei de reformulação voltado apenas para as IES federais. O texto foi severamente criticado pelos movimentos de professores, funcionários e estudantes, além dos sindicatos, por diversas razões. Diante das críticas, o Presidente da República, em um contexto político conturbado com a atuação da Assembléia Nacional Constituinte, retirou do Congresso Nacional o anteprojeto de lei, embora o espírito do texto tenha permanecido como política geral do governo para o ensino superior.

Nesse cenário, a avaliação de algumas universidades deslançou com a materialização de iniciativas próprias e diferentes procedimentos. Mesmo com a aprovação do MEC a essas iniciativas, o ministério promoveu o Encontro Internacional sobre Avaliação da Educação Superior, em setembro de 1987, com a participação de técnicos governamentais e professores universitários da Inglaterra, França, Canadá e Japão.

Segundo Cunha (1997), o que era projeto no Governo Sarney tornou-se política de Estado no governo de seu sucessor, Fernando Collor de Mello, em março de 1990. Nesses termos, foram implementadas medidas drásticas de redução do tamanho do aparelho do Estado, em flagrante adoção do ideário neoliberal.

No tocante à educação superior, o Plano Setorial de Educação 1991-1995 condicionava, por exemplo, a autonomia universitária ao desempenho das instituições. Esse fato levou a uma reação generalizada à avaliação institucional que já se iniciava em algumas importantes universidades públicas.

No bojo dessas medidas situava-se a interferência do Banco Mundial com a idéia de que as universidades federais tinham excesso de pessoal e priorizavam as

atividades-meio em detrimento das atividades-fim com o qual o então Ministro da Educação Carlos Chiarelli demonstrava total concordância.

3.4 O PAIUB

Na década de 1990, o contexto de pressões e tendências internacionais de avaliação institucional mobilizou algumas universidades brasileiras para a realização de projetos nessa área. As discussões no interior das universidades e nas reuniões das associações e fóruns de dirigentes ligados ao Ensino Superior se intensificaram e a temática da avaliação institucional foi ganhando consistência e as experiências bem sucedidas se acumulando. Entre as primeiras experiências positivas de avaliação institucional, nesse período, está o projeto da Universidade de Campinas (UNICAMP) que serviu de subsídio para outros encaminhamentos avaliativos.

Em julho de 1993, o MEC criou a Comissão Nacional de Avaliação Institucional e seu Comitê Assessor correspondente constituído por representantes de toda a comunidade universitária nacional que vieram a implementar o PAIUB. O papel do MEC, via SESu, foi o de articulador e financiador, mas não de condutor do processo segundo o periódico consultado.

O documento produzido pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, em 1993, com orientações gerais aos procedimentos avaliativos, reconhece a Universidade como a responsável pela disseminação do saber na busca das verdades científicas, no sentido de atender as necessidades básicas da sociedade. Indica, também, a necessidade de garantir um padrão de qualidade de seus serviços advogando que o processo de avaliação deve atender a uma tripla exigência: um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 1993).

O documento da CONAV considera a educação como um bem público uma vez que seus benefícios atendem a toda a sociedade. Por conseguinte, a avaliação feita de forma sistemática propiciaria o aprimoramento da realização de uma atividade e evitaria que a rotina descaracterizasse os objetivos e finalidades dessa mesma atividade. Demonstra a preocupação com o processo de executar um

balanço e o da identificação de rumos e valores diferentes, sempre tendo como pano de fundo a qualidade em composição com um fluxo contínuo e aberto onde todos os setores da universidade e os que o compõem tomam parte do repensar os objetivos, modos de atuação e resultados de sua atividade, em busca da melhoria da instituição como um todo. Por isso, foram previstos o uso de indicadores clássicos, de ordem quantitativa e qualitativa.

Sua estruturação obedeceu basicamente a duas partes. A que tem como subtítulo a Avaliação Institucional que se subdivide em cinco itens: Fundamentação; Princípios; Objetivos; Características; Desenvolvimento da Proposta e Indicadores institucionais de avaliação. A outra parte tem como subtítulo a Avaliação do Ensino de Graduação e se subdivide em três itens: os Aspectos Gerais, a Metodologia e o Desenvolvimento, com detalhamentos, procedimentos e orientações gerais e proposta de indicadores institucionais de avaliação. Importa-nos dar visibilidade a alguns aspectos desse documento no sentido de expor a sua construção e influência sobre a educação superior. Exploraremos os itens referentes à primeira parte.

No segmento referente à Avaliação Institucional vale ressaltar a indicação de que, para garantir o desempenho das atividades da Universidade, com bom padrão de qualidade para a sociedade dever-se-ia atender a uma tripla exigência: um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (*accountability*).

Em seus Princípios, o documento de 1993 recomendava que todas as parcelas envolvidas no processo deveriam estar conscientes ou aceitar a necessidade dessa avaliação além de reconhecer a legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados e, finalmente, comprometer-se na sua execução e implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional.

Com relação aos Objetivos, o mesmo documento indica que a avaliação de desempenho da Universidade Brasileira é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio - político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais, traduzidos em compromissos científicos e sociais assegurariam a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade.

A partir desse objetivo geral de avaliação é possível destacar os seguintes objetivos específicos:

- impulsionar o processo criativo de autocrítica da instituição como evidência da vontade política de auto - avaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária;
- prestar contas à sociedade;

As ações devem estar em consonância com as demandas científicas e sociais da atualidade, a saber:

- conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se inter-relacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;
- (re) estabelecer compromissos com a sociedade explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permitam o constante re-ordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;
- repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;
- estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes.

No item seguinte, o das Características, aponta-se as que têm importância na consideração dos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades da universidade, tais como as atividades fins e as atividades meio e a necessidade da intensa participação de seus membros. Para prevenir e evitar a possibilidade de ações corporativas, o documento propõe uma sistemática de avaliação interna e externa. Incentiva a integração de esforços e experiências já existentes e exorta um processo avaliativo contínuo e sistemático como forma de atingir um permanente aperfeiçoamento, reflexão e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica.

No quesito Desenvolvimento da proposta, adverte-se que a avaliação deve ser realizada por etapas com desenvolvimento simultâneo, interdependentes e complementares, dado que envolve campos distintos como o da produção acadêmica, da administração, do ensino e extensão. Por isso, coloca ênfase na

avaliação do ensino de graduação, ainda que incluindo nos instrumentos e indicadores aspectos relativos ao conjunto da instituição. Justifica esse caminho por considerar a abrangência desse universo dentro da instituição e seus grandes efeitos multiplicadores, além dos desdobramentos na sociedade. No último quesito da primeira parte o dos Indicadores, há comentários sobre o seu processo de fixação.

Rothen (2005) observou que o conjunto de experiências que inspirou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) tinha como um dos objetivos conciliar a avaliação interna com a externa tendo como princípio o papel da avaliação eminentemente democrático e emancipatório³¹. A intenção precípua destes objetivos seria a articulação de uma série de princípios onde a universidade deveria ter um projeto que contemplasse a preocupação com a qualidade e que suas ações fossem baseadas na ética e no compromisso social. A concepção geral do PAIUB pressupunha que a avaliação das IES deveria situar a universidade contemporânea em um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, utilizando-a tanto para o planejamento e gestão universitária quanto para o processo de prestação de contas à sociedade. O autor ressalta que essa proposta não implicava uma avaliação iniciada fora dos muros da universidade, ao contrário, a autonomia universitária era preservada. Ainda que inserida em uma política de Estado, a adesão ao programa era voluntária. Lembra-nos que, a despeito desta proposta não ter sido formalmente extinta, foi relegada a um plano secundário e abandonada em definitivo quando da adoção do Exame Nacional de Cursos (Provão) em 1997.

De acordo com a proposta do PAIUB,

A avaliação de desempenho da Universidade Brasileira é uma forma de rever e aperfeiçoar a projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade. (PAIUB, 1993)

³¹ A esse respeito, Cunha (1997) relata que no curto período de exercício da presidência da república por Itamar Franco, após o impeachment de Fernando Collor de Mello, discutia-se, entre outras medidas, a autonomia universitária e a distribuição de recursos destinados as instituições federais de ensino superior. Nesses termos, a avaliação institucional das universidades foi objeto de um programa de incentivo do MEC. Ante muitas críticas de docentes e funcionários, acordou-se entre as universidades, especialmente as federais, o estímulo à autoavaliação. Nesse momento foi criada uma Comissão Nacional de Avaliação com a participação de todos os segmentos profissionais.

Os princípios do PAIUB para a atividade acadêmica eram a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; o reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; e o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional.

3.4.1 O PAIUB 2000

Palharini (1999) em texto intitulado *PAIUB 2000 – Trajetória da qualidade*, expõe o resultado do trabalho feito pelo Comitê Assessor do PAIUB, em 8 de novembro de 1999, composto por nomes indicados por Pró-Reitores de Graduação, de Extensão, ANDIFES, ABRUEM, Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, INEP, USP, todos coordenados pela SESu-MEC. Palharini teve como intenção, por um lado, examinar os processos avaliativos ocorridos nesse período e, por outro, incorporar nesse escopo, a legislação que impôs novas características ao processo, face aos Decretos nº 2026, de 10 de outubro de 1996, e nº 2306, de 19 de agosto de 1997, e da Portaria MEC nº 302, de 07 de abril de 1998 que, em síntese, estabeleceram o Exame Nacional de Cursos, a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação e as avaliações conduzidas pelas Comissões de Especialistas de Ensino da SESu para autorizações e reconhecimento de cursos e para credenciamento e credenciamento das IES.

Repetiam-se os ditames do documento original da CONAV que enfatizava o respeito à identidade institucional, constatava-se a adesão crescente de IES ao sistema e reconhecia a necessidade de seu aperfeiçoamento em relação à definição da metodologia e dos procedimentos a serem utilizados, em função da diversidade constatada até aquele momento. Por isso, o Comitê Assessor do PAIUB (1999) propôs uma reestruturação sem desconsiderar os pressupostos do documento de 1993. Não obstante, formulou-se uma nova Matriz de Avaliação Institucional que em linhas gerais, além de atender às orientações originais do Programa incorporou, de forma potencializada, o respeito à identidade institucional pela via da adoção do

Projeto Pedagógico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional como referências fundamentais.

O documento de 1999 expressou a partir desse posicionamento o caráter multidimensional do conceito de qualidade, tendo como eixo norteador, a dupla consideração da análise das relações de custo e benefício, e eficiência e eficácia da avaliação. Por um lado, considera-as impróprias na redução da avaliação a estas variáveis, mas, por outro, considera-as como sinalizadoras do desempenho do projeto institucional, além do caráter da transparência transmitido ao processo. Enfatiza o caráter de inseparabilidade entre a qualidade e a quantidade motivo pelo qual compreende a qualidade de uma instituição como atributo que se manifesta em todas as faces do inter-relacionamento de suas ações, bem como, nos resultados efetivos que elas produzem quando referenciados nos objetivos éticos, sócio-políticos e pedagógicos que a conduzem.

O documento propunha, ainda, um maior controle da direção e da sistematização de todo o processo de avaliação. Nessa medida, estabeleceu alguns eixos fundamentais como as relações com a sociedade, a produção do conhecimento, as relações institucionais e as estratégias de ação correspondentes. Outros eixos considerados foram as etapas de avaliação interna, ou auto-avaliação, avaliação externa e reavaliação, bem como, pela revisão do Projeto Pedagógico Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional. O processo de avaliação seria feito internamente para depois ser avaliado pela comissão externa. Ter-se-ia ao final, um documento produzido internamente e as visitas externas aos locais a serem avaliados. O confronto dessas três fases resultaria em um parecer acompanhado de um conceito. O documento discrimina os conceitos a serem utilizados na avaliação em relação a unidade/universidade, do mesmo modo que, o detalhamento dos dados institucionais correspondentes (critérios de mérito, marcadores, indicadores) para estabelecer-se as relações possíveis entre estas variáveis e os eixos centrais já aqui citados.

No entanto, pouco tempo depois esse mesmo autor publicou outro texto, em 2002, explicitando de forma mais profunda questões importantes sobre as mudanças e as posições diversas dos atores envolvidos nesse programa. Assim, esclarece e apresenta argumentos que comparam a proposta original e suas modificações. Como membro do Comitê Assessor, a partir de agosto de 1999, indicado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD,

participou da produção do relatório de avaliação dos Encontros Regionais (Comitê Assessor, 1999), do plano de trabalho 1999-2000 (Comitê Assessor, 1999), do esboço da distribuição das tarefas de construção da proposta (Comitê Assessor, 1999), das anotações realizadas por ocasião dos Encontros Regionais do PAIUB (no ano de 1999, nas cidades de Rio de Janeiro, Pelotas e Belém), assim como, nas discussões tidas com outros membros do Comitê, participantes dos Encontros realizados em Recife e São Paulo, que produziu análises em relação ao processo.

Esse autor considerou que a emergência da proposta do PAIUB 2000 provocou algumas críticas a respeito da sua pertinência, do seu significado e da sua adequação como tática de resistência. Para alguns, mais identificados com a proposta original, ela carecia de legitimidade por ter sido construída exclusivamente no Comitê Assessor. Para outros, ela descaracterizava a proposta original por sugerir uma metodologia mais definida e/ou por incluir nos seus procedimentos conceitos às dimensões institucionais avaliadas. Para um terceiro grupo, ela comporia uma estratégia equivocada de resistência às investidas do MEC para acabar com o PAIUB.

O autor compreendeu que a ação de revisão do PAIUB, pelo Comitê Assessor foi a forma possível de contrapor-se a outras iniciativas que se desenhavam inclusive entre seus membros, sem que ocorresse uma descaracterização absoluta dos fundamentos e princípios que consubstanciavam a proposta original. Essa compreensão se fundamentou na percepção de que tanto entre alguns membros do Comitê quanto na Coordenação do Programa (MEC) considerava-se necessária a implementação da avaliação externa conduzida por um organismo independente.

Argumentou, portanto, que essa possível descaracterização da proposta original se manifestava na razoável acolhida por parte de alguns membros do Comitê com relação a uma metodologia que previa a combinação matemática de variáveis relativas ao desempenho dos cursos de graduação e outras relativas ao desempenho dos departamentos. O resultado dessa combinação posicionaria de um modo mais preciso um curso no conjunto da IES e poderia posicionar, também, uma IES no conjunto do Sistema de Ensino Superior. Para essa combinação utilizar-se-iam procedimentos de análise multivariada já testados com relativo sucesso em uma universidade federal. Para sua adoção era necessário um posicionamento do Comitê quanto ao conjunto de variáveis a serem consideradas e a definição respectiva de pesos que refletissem sua importância no cenário acadêmico. Adicionalmente,

manifestava-se no privilegiamento da avaliação externa conduzida por agentes externos, escolhidos sem a sua participação, e com referenciais e/ou parâmetros universais.

Além desse aspecto, adverte que já havia um razoável consenso entre os membros do Comitê no que tange ao descrédito do Programa no âmbito do MEC, bem como o desinteresse pela sua continuidade entre a maioria dos ocupantes de cargos de destaque naquele Ministério. Também eram freqüentes as referências a gestação de uma espécie de agência de avaliação ou de “agências de credenciamento”. Conseqüentemente disseminava-se a idéia entre os membros do Comitê de que urgia tomar alguma providência para fortalecer o PAIUB, ou, convertê-lo numa espécie de agência de credenciamento, com hegemonia das Universidades, dada a legitimidade de que já dispunha.

O documento expõe que considerando os questionamentos que recaíam sobre o Programa em função do caráter restrito de sua implementação até aquele momento, evidenciava-se para os membros do Comitê a urgência de fortalecê-lo. Ressalta que, embora houvesse concordância a este respeito, o mesmo não acontecia quanto as propostas que eram debatidas. Propunha-se a retomada do financiamento para a avaliação externa conduzida pelas IFES, a reestruturação do Comitê, envolvendo pessoas identificadas com a avaliação e o PAIUB e seminários das comissões de avaliação visando construir alternativas para esse fortalecimento.

Entretanto, essas propostas não prosperavam ou por encontrar resistências na Coordenação do Programa, ou pelas divergências entre os Membros do Comitê. É nesse contexto de tensões que viria a ser construída a alternativa do PAIUB 2000. Considerando o cenário das políticas de avaliação, Palharini nos conta que os desdobramentos que se seguiram à eleição de Fernando Henrique em 1994 implicaram na aprovação de uma LDB que trata da avaliação de um modo geral e na criação do Conselho Nacional de Educação com a incumbência de analisar e emitir pareceres sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior.

Cabe ressaltar continua ele, no entanto, que o detalhamento das questões relativas à avaliação foi dado por instrumentos jurídico-legais emanados do poder executivo, inclusive antes da promulgação da referida LDB, como se pode verificar através da Portaria n.º 1885/94. Essa portaria descreve os objetivos básicos de um sistema de avaliação e ressalta os benefícios de sua respectiva institucionalização como um processo permanente em todos os níveis de ensino, tratando inclusive da

estrutura física, dos recursos humanos, da eficiência do sistema e da qualidade do ensino oferecido.

Segundo o autor esses desdobramentos incluíram o encaminhamento, por parte do governo, de dois instrumentos de avaliação. O ENC e a avaliação de cursos por comissões de especialistas implantados através da Medida Provisória 1018, de 08/06/95. A avaliação institucional seria parte do sistema de credenciamento e credenciamento a ser devidamente articulada posteriormente, com os instrumentos anteriormente citados. Deve-se sublinhar, no entanto, a presença de um dispositivo estabelecendo a necessidade de um projeto institucional que considerasse a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão como referencial da avaliação, tendo como base o documento do (MEC, 1996).

3.5 Quadro comparativo entre as propostas de avaliação

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)

3.6 O ENC

Em 10/10/96 a comunidade acadêmica é surpreendida pelo Decreto 2026 estabelecendo os “procedimentos de avaliação” assinado pelo Presidente da República na presença dos reitores. Os dirigentes, no entanto, no ato da assinatura desconheciam seu conteúdo e objetivos. Estabelecia-se um amplo programa de avaliação que não fazia nenhuma referência explícita ao PAIUB, então em curso. O conteúdo desse Decreto especificava os procedimentos de avaliação do desempenho individual das IFES em ensino, pesquisa e extensão, a avaliação das condições de oferta do ensino de graduação nas diferentes IES, pelos resultados dos Exames Nacionais e pela avaliação da pós-graduação por área de conhecimento. E, por fim o desempenho global, isto é, o sistema sendo avaliado por região, unidade da federação, área de conhecimento, tipo e natureza das IES.

A responsabilidade pelo estabelecimento desses indicadores foi atribuída à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional - SEDIAE, e incluíam: taxas de escolarização bruta e líquida, taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso, taxas de evasão e produtividade; tempo médio para conclusão dos cursos; índices de qualificação do corpo docente; relação média aluno por docente; tamanho médio das turmas; participação da despesa com ensino superior nas despesas

públicas com educação; despesas públicas por aluno; despesa aluno em relação ao PIB – sistema público e privado e a proporção de despesa pública com professores.

O Decreto previa ainda a avaliação individual das IFES e a designação de uma comissão externa pela SESu, a quem caberia avaliar a administração geral, a acadêmica, o grau de integração social das IFES e a produtividade dos docentes qualificados em relação ao seu regime de trabalho. Também deveria ser considerada a auto-avaliação das IES, a avaliação da comissão de especialistas, os exames nacionais, as avaliações da CAPES e os indicadores SEDIAE. Só mais tarde o MEC, através da Portaria 302, iria estabelecer o PAIUB como seu referencial para o processo de avaliação institucional.

Na sequência do Decreto 2026 outras medidas de ordem complementar foram estabelecidas, inclusive agredindo o preceito constitucional da autonomia, como é o caso da Portaria interministerial nº 880, de 30/07/97. Através desta, fica constituída uma comissão interministerial com a finalidade de definir e propor:

- a) procedimentos, critérios, parâmetros e indicadores de qualidade para orientar a análise dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e Psicologia;
- b) parâmetros e indicadores de qualidade, integrados à avaliação de mérito acadêmico e necessidades de perfil profissional, utilizados pelas comissões de especialistas do ensino na área de saúde.

Concomitantemente a essa comissão interministerial o MEC estabelece, em 22 de agosto de 1997 a Portaria 972, a qual oficializa e estabelece sua forma de constituição, além das atribuições das “Comissões de Especialistas”. Segundo o autor, fica patente que o Estado brasileiro estava estabelecendo seu sistema de regulação das IES, através do Decreto 2026 e da Medida Provisória que instituiu o ENC (FRANCO E FRIGOTTO, 1997). À produção do conhecimento seria reservado lugar apenas nas instituições que fossem consideradas de excelência conforme se depreende das portarias 2040 e 2041, de outubro de 1997, que tratam do credenciamento e descredenciamento de instituições.

Na medida em que esse conjunto de normas dava nitidez e concretude às políticas oficiais para a regulação do sistema de ensino superior através da disseminação do ENC e da Avaliação das Condições de Oferta evidenciava-se a incongruência com a proposta do PAIUB, e, conseqüentemente, o seu respectivo esvaziamento como instrumento de política para a avaliação. Esse esvaziamento se

manifestava, também, em aspectos mais elementares tais como as precárias condições materiais e de recursos humanos para que a secretaria do programa pudesse vir a dar cabo das tarefas que lhe eram previstas.

Cabe ressaltar que mesmo assim era crescente e expressivo o número de IES aderentes ao Programa. Essa adesão, no entanto, não significava que o PAIUB estivesse necessariamente verticalizando suas experiências de avaliação. Possivelmente em muitas instituições ele se caracterizava mais como uma formalidade cumprida. Alguns estudos como o de Trigueiro (1998) e Palharini (2001) apontaram para o caráter restrito de sua abrangência e profundidade, embora algumas IES tivessem avançado de forma sistemática e mais aprofundada nesse período. O autor nos lembra que apesar de poucos estudos abrangentes terem sido conduzidos nesse período ficava evidente nos Encontros de 98 e 99 que o PAIUB avançava mais na área de graduação, especialmente na avaliação de disciplinas e na consolidação de indicadores.

Por outro lado, em função das políticas de avaliação que já ganhavam concretude plena em 1998, mas utilizando argumentos relacionados a não evolução do Programa, o financiamento é interrompido nesse mesmo ano. Estabelece-se uma grande dúvida, e mesmo, insegurança sobre sua continuidade, especialmente entre as Comissões de Avaliação existentes. O Comitê Assessor dessa época (com hegemonia dos “libertários”, segundo expressão da Coordenação) é progressivamente substituído por indicados que não tinham com o Programa original um vínculo mais orgânico. Mesmo considerando pertinente a crítica relacionada às dificuldades observadas para a evolução do Programa, o esvaziamento à que o mesmo é submetido tendeu mais a compor a estratégia de fortalecimento das políticas de avaliação já em curso, inclusive com receptividade nos *mídia*. Mantê-lo ou fortalecê-lo seria incongruente com as políticas em curso segundo (LEITE, 1997; SGUISSARDI, 1997; CATTANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001). Seus fundamentos configuravam-se como incompatíveis com aqueles relacionados as modalidades implementadas como o ENC e a Avaliação das Condições de Oferta, e, posteriormente a GED.

Cabe sublinhar que por essa época já tomava forma as novas regras para o financiamento das IFES as quais privilegiavam a produtividade da universidade do ponto de vista do número de alunos e formandos. Para o autor, ficou evidente o questionamento da manutenção de um modelo cujos pilares estavam sendo

contestados dentro do próprio sistema como demonstram, por exemplo, a troca dos membros organicamente ligados à proposta original do Comitê e o esvaziamento por inanição do órgão citado.

3.7 SINAPES

O documento intitulado SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO E PROGRESSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR publicado pela Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2003) tornou possível entender o início desse ciclo evolutivo e produziu reflexões em relação a todo esse processo. Emitiu uma breve apreciação do início dos sistemas de avaliação desde o início da década de 1990 e comentou sobre a vigência do PAIUB ante a implantação do ENC na gestão do Ministro Paulo Renato, que ficou conhecido como Provão. Em articulação com esse último, utilizou a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), transformado depois em Avaliação das Condições de Ensino (ACE). O primeiro avalia os alunos e o outro a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as instalações dos cursos.

Ocorre que, segundo esse documento (BRASIL, 2003), apesar da disseminação da cultura da avaliação os instrumentos ENC e ACE foram trabalhados de forma estanque e a avaliação terminou basicamente restrita à primeira, ou seja, o ENC. Isso prejudicou a construção de uma visão sistêmica do processo que pudesse combinar os resultados dos dois instrumentos: o chamado Provão e as Condições de Ensino. O documento argumenta que o fato social resultante do impacto da divulgação das notas do ENC ofuscou o funcionamento da ACE. Motivada pela força social adquirida pelo Provão, a avaliação se tornou incompleta e determinou a necessidade de criação de uma nova sistemática da avaliação do ensino superior partindo dos dois instrumentos citados. Esse sistema seria construído a partir dos dois isolados citados há pouco e acrescido da combinação do exame dos alunos e da avaliação dos professores da graduação, contida na ACE.

Para tanto, previu-se a incorporação de outros dois aspectos da atividade acadêmica: a capacidade institucional e a responsabilidade do curso para com a

sociedade. Adicionar-se-ia outros dois aspectos da atividade acadêmica no sentido de captar as características desse nível de ensino: a capacidade institucional e a responsabilidade do curso com a sociedade. Outro elemento incorporado nesse novo sistema foi o do estabelecimento do compromisso da instituição e do curso com a superação de seus problemas e limitações para assegurar a qualidade do ensino. O até aqui exposto afigura-se como a base do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior que construiu para cada um dos itens – o processo de ensino, o processo de aprendizagem, a capacidade institucional e a responsabilidade do curso – um indicador parcial que compôs o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES).

3.8 Preâmbulo do SINAES

Efetivamente, no início do governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi instalada uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) para elaborar uma nova proposta de avaliação. Ristoff e Giolo (2006) nos contam que o SINAES surgiu de uma proposta assumida pelo Programa de Governo de Lula, no contexto eleitoral de 2002. Tratava-se da proposta de número 12 do referido programa para a Educação Superior que contemplava a revisão do ENC e a implantação de um sistema nacional de avaliação institucional a partir, inclusive, da experiência do PAIUB.

Segundo os autores, os elaboradores do programa de governo tinham em mente o corpo legal regulador da educação superior brasileira, encabeçada pela Constituição Federal, em seu artigo 209, do Conselho Nacional de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do Plano Nacional de Educação. Em princípios de 2004 foi promulgada a Lei 10861 que implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Mesmo com a realização do Exame Nacional de Cursos (Provão), na segunda metade da década de 1990, ainda não havia consenso sobre para quê, o quê e como avaliar. Rothen (2005) observa, no entanto, que apesar da lei 10861 ter se originado do trabalho da CEA, ficaram patentes a hipótese de duas importantes diferenças. A proposta da Comissão Especial entendia que a função preponderante

da avaliação era a formativa, ao passo que, o legislador que produziu a referida lei apontou a predominância do controle. Essa perspectiva, segundo o autor, caminha no sentido do parâmetro da eficiência envolvendo custo e benefício, metas e resultados quantitativos, além da qualidade.

O autor depreende que a redução da avaliação à autorização do funcionamento das instituições foi fruto da concepção de Estado Avaliador adotado pelo MEC em razão de uma estratégia de implantar um sistema de avaliação que não tivesse a preocupação em discutir o modelo de universidade, mas tão somente, avaliar e estimular a concorrência entre as IES, a partir da divulgação de rankings. O texto conclui que, à época do governo Lula não parecia haver consenso em relação a que função a avaliação deveria atender.

Recentemente, Dias Sobrinho (2010) analisou o período que compreendeu o “Provão” até o advento do Sinaes. Em sua análise apresentou a Avaliação como a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais, capaz de produzir mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

Segundo ele, a avaliação assume duas idéias centrais:

- 1- avaliação e transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos, e;
- 2- todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação fazem parte de um modo particular, porém, com enorme relevância das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento em âmbito global.

Dias sobrinho (2010) justifica a dificuldade do atendimento das demandas da Educação Superior em razão da grande quantidade de contradições e conflitos relacionados as diversas concepções de mundo, aos interesses dos indivíduos e a diferentes grupos sociais. Segundo ele, essas contradições tendem a agravar-se na razão direta da crescente importância da economia global e dos altos níveis de individualismo e competitividade alcançados pela sociedade em geral. A Educação Superior encontra-se inevitavelmente mergulhada nesse processo. Esse cenário, segundo o autor, propiciou inúmeros modelos de organizações e formatos

institucionais sem levar em conta as diferentes concepções de formação e vinculações ideológicas dos segmentos envolvidos, produzindo uma gama enorme de valores e interesses conflituosos, ou não. Consoante com essa visão estabeleceu-se um cenário multifacetado comportando instituições públicas e privadas de diferentes tamanhos, modalidades de financiamento, públicos, religiosos ou privados, vinculados a projetos regionais ou transnacionais, etc.

Dias Sobrinho observa que a expansão acelerada da educação superior observada nesse período provocou uma forte mudança qualitativa e colocou em posição de fragmentação os antigos objetivos comuns da Educação Superior. Desse modo, afirma que com o novo panorama muitas das finalidades passaram a se vincular aos objetivos dos grupos envolvidos e aos interesses particulares.

Dessa forma, a educação superior é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico em detrimento do conhecimento universal e da justiça social. *In continuum* o autor aponta que, do ponto de vista dos alunos as mudanças que ocorreram provocaram, por um lado, a democratização do acesso a partir da aplicação de políticas públicas setoriais ou outras, e, por outro, enfatizaram os graves problemas de atendimento a esse crescente quantitativo no enfrentamento dos sérios problemas em razão das deficiências acadêmicas trazidas por esses, além de problemas econômicos dos citados alunos e da infra-estrutura dos estabelecimentos. Esse último, pelo fato de que os sistemas não estavam preparados para a eclosão de demanda em todos os sentidos.

O desdobramento desse cenário levou a iniciativa privada a promover uma escalada capitalista com estímulo governamental e passou a tratar o estudante como cliente, sob a preponderância da lógica da competitividade, da relação custo-benefício, do lucro, da venda de serviços e etc. Como corolário desse processo, o autor aponta que a partir de 1996, a Educação Superior produziu algumas transformações. Destacamos apenas algumas. O aumento do prestígio das ciências aplicadas e tecnologias, que produzem o chamado “conhecimento útil” de interesse mercadológico, a crescente desvalorização das humanidades, a improvisação do corpo docente e a desprofissionalização do magistério superior, o deslocamento da autonomia dos fins para os meios e da universidade para as agências de controle ministeriais, o crescente controle dos fins e a flexibilização dos meios e diversificação das fontes de financiamento.

Dias Sobrinho observa que esse fenômeno não é uma exclusividade brasileira e localiza esse direcionamento nos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Observa ainda, que esse processo ocorreu com o concurso da avaliação em acordo com as mudanças contextuais apontadas. Por conseguinte, a Educação Superior é levada pelos mecanismos avaliativos a cumprir um papel em sua funcionalização econômica. Em relação às IFES, o autor observa que entre o ano de 1995 e 2002 o nível de investimento foi escasso, com respaldo da administração central, notadamente do Ministério da Educação e Cultura. A racionalidade economicista e tecnocrática que se estabeleceu na educação superior, segundo o autor, guardam referência nos organismos e agências multilaterais citados há pouco. De uma avaliação que deveria ser técnica e objetiva, restaram informações contaminadas por subjetivismos e interesses outros.

Nesse percurso, os exames gerais se afirmaram, tão somente, como instrumento de controle e reforma, com a dimensão do primeiro se sobrepondo à pedagógica. Nessa medida, o ENC foi criado em 1995 e gradualmente assumiu esse papel a partir de 1996 até 2003. O Censo de Educação Superior e a Avaliação das condições de Ensino (ACE), apesar de serem os outros instrumentos que deveriam atuar em conjunto com o ENC, tiveram naquele momento importância secundária.

Sob os auspícios do modelo proposto pela OCDE, o decreto 2026/96 privilegiava indicadores como taxas brutas e líquidas de matrícula, disponibilidade de vagas para novos alunos, taxa de evasão e de aprovação, tempo médio de conclusão de curso, níveis de qualificação docente, razão aluno/professor, tamanho médio das turmas, custo por aluno e o percentual dos custos da educação superior. Todos esses resultados formavam embasamento para a produção de atos regulatórios de credenciamento, reconhecimentos e reconhecimentos de cursos.

Em que pese a resistência estudantil apresentada pelos estudantes no início de sua aplicação, o “Provão” se consolidou de forma gradativa tornando-se do ponto de vista público, identificado como único instrumento de avaliação nacional. Não obstante, nos diz o autor que as provas aplicadas no período de 1996-2003 não indicavam a objetividade esperada como fonte segura para embasar as políticas de avaliação com a conseqüente melhoria da qualidade e o aumento da eficiência do sistema. Diversas imperfeições em sua concepção desnudavam problemas na

avaliação da aprendizagem, na comparação entre cursos e mesmo na qualidade dos cursos. Por essas e outras falhas de padrões básicos de comparação era aplicada apenas uma única prova aos alunos concluintes, não permitindo qualquer conclusão sobre o impacto dos cursos no desempenho dos citados alunos.

Dias sobrinho elenca uma extensa lista de equívocos do ENC para sua derrocada. Consideramos importante dar visibilidade a elas no sentido de um possível futuro cotejo com outras fases do processo de avaliação. Assim, são apontados os seguintes equívocos de caráter conceitual, técnico e político, além de deficiências de outros tipos: restringir o fenômeno da avaliação a alguns instrumentos de medição; reduzir a aprendizagem a desempenho e a educação a ensino; restringir os fins de formação integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional; confundir desempenho de estudante com qualidade de cursos; não construir um sistema integrado nem estabelecer os critérios de qualidade; não respeitar a autonomia didático-pedagógica; desconsiderar elementos importantes de valor e de mérito das instituições, para além do desempenho estudantil em uma prova; não oferecer elementos seguros para os atos decisórios das instâncias administrativas centrais e, tampouco, oferecer informações confiáveis à sociedade; abafar a auto-avaliação nas instituições; favorecer a expansão privada e o enfraquecimento dos sentidos público e social da educação; ser um instrumento autoritário, imposto de cima para baixo sem discussão na sociedade e participação da comunidade acadêmico-científica.

3.9 O SINAES

Após o elencar de tantos problemas Dias Sobrinho nos informa sobre as condições propícias para uma mudança em favor de um sistema que permitisse à comunidade da educação superior participação democrática e outro sistema de avaliação. Esse sistema começou a ser gestado no ano de 2003, no governo Luiz Inácio Lula da Silva. De fato, no curso desse ano essa proposta foi discutida pela Comissão Especial de Avaliação, criada pela SESu, que resultou na criação da Lei 10.861, em 14 de abril de 2004, o SINAES.

Ressaltamos, então, que o Sinaes, segundo o autor, em razão dos problemas constatados no ENC (Provão), como por exemplo, seu caráter estático e fragmentário, baseou-se em uma concepção de avaliação e educação global e integradora na busca de um sistema nacional de avaliação. A proposta indicava a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação. Perpassada pela idéia de sistema, articulando a avaliação e a regulação, apresentando-se como política de Estado e não de governo.

Um dos aspectos fundamentais do Sinaes, apontado pelo autor, tendo como pano de fundo a visão sistêmica era a articulação entre avaliação e regulação. O sistema pretendeu mudar o paradigma da avaliação como totalidade institucional, recuperando o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade com a prevalência da educação como bem e direito humano social e dever do Estado, independentemente de a oferta ser mantida ou não pelo Estado ou iniciativa privada. Essa perspectiva é contrária à concepção da educação como mercadoria.

Outro elemento importante é o do enfoque da avaliação como estrutura complexa compreendendo um conjunto integrado de dimensões, funções e finalidades de ensino, pesquisa e vinculação com a sociedade. Segundo ele, a análise das partes deve levar à compreensão do todo, assim como, o caminho recíproco.

Por esse caminho, o sistema tinha como proposta a avaliação institucional interna e externa como eixo central da avaliação envolvendo todos os partícipes do fenômeno. As dimensões a serem consideradas, são: 1- Missão e plano de desenvolvimento institucional; 2- políticas relacionadas ao ensino, pesquisa, cursos de graduação, pós-graduação e extensão; 3- responsabilidade social da instituição; 4- comunicação com a sociedade; 5- política de pessoal; 6- administração e organização institucional; 7- infra-estrutura física; 8- planejamento e avaliação; 9- políticas de atendimento aos estudantes; 10- sustentabilidade financeira.

Explicando mais detalhadamente o percurso avaliativo, Dias sobrinho nos coloca que o conjunto dos procedimentos de avaliação interna e externa deveria produzir um conjunto de pareceres e informações a respeito de cada instituição ou curso, a ser submetido a parecer conclusivo da Comissão Nacional de Avaliação da

Educação Superior (CONAES) e, posteriormente, às instâncias de regulação. Essa comissão foi instituída pelo MEC para coordenar e supervisionar o sistema de avaliação, propiciando-lhe unidade e qualidade. Os procedimentos e instrumentos utilizados pelo sistema são a avaliação dos Cursos de Graduação (ACE), o Cadastro e o Censo, o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). O autor, a título de resgate histórico, observa que em sua formulação original o Sinaes propunha a aplicação de um instrumento amplo e integrador no lugar de um exame ou prova através da avaliação integrada do desenvolvimento educacional e da inovação da área – PAIDEIA. No entanto, a proposta não foi bem entendida e, assim, amplamente recusada dando lugar ao ENADE.

A proposta original do Sinaes acolheu princípios e compromissos caros à comunidade acadêmica, como já descrevemos há pouco. Porém, segundo Dias Sobrinho em 2008, o próprio MEC inflexionou alguns entendimentos sob a justificativa de falta de objetividade para caber em escalas objetivas até o momento em que alguns de seus princípios terem sido paulatinamente descartados. Destacamos com Dias Sobrinho (2010) a não consolidação da dimensão interna e a limitação da avaliação meramente aos cursos. Nessa linha, o Sinaes foi levado a um estágio de burocratização e tornou pouco relevante o papel das CPAs e, adicionalmente, abafou as reflexões dos professores, estudantes e funcionários. Dessa forma, o Sinaes perdeu muito de seu sentido de sistema.

Observa ainda que, nos últimos anos a avaliação perdeu seu caráter educativo de diagnóstico e melhora relacionando-se mais com metas políticas e econômicas dos governos, adquirindo a função de controlar a eficiência e a produtividade das instituições educacionais. A avaliação torna-se um fim em si mesma. O exame é tomado como a finalidade da aprendizagem.

3.10 O INSAES

Atualmente, no governo da Presidenta Dilma Roussef, tramita no Legislativo uma proposta que altera do ponto de vista organizacional a avaliação da educação superior brasileira. Com efeito, o texto do Projeto de Lei 4372 de 2012, objeto desta adaptação apresenta uma longa exposição de motivos com ênfase na obrigação

legal do MEC da regulação e supervisão de cerca de 2670 instituições de educação superior e 40.748 cursos de graduação nas modalidades presencial e à distância. Essas justificativas fundamentam a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação Superior (INSAES). Este órgão será responsável, nos termos do Projeto, pelas atividades referentes à avaliação e supervisão das instituições de educação superior e cursos de graduação no Sistema Federal de Ensino, assim como, pela certificação das entidades beneficentes que atuem na área de educação superior e básica.

Pelo documento o Instituto assumiria as atribuições da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e as avaliações *in loco* das instituições federais e privadas de educação superior e de seus cursos de graduação que atualmente, estão sob a responsabilidade do INEP. Justifica-se a junção em um único órgão das atividades de avaliação e regulação em razão da possibilidade de otimização de recursos e integração de processos, mas também, pelo fato de que em acordo com o SINAES, a avaliação institucional externa constitui referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior para a emissão dos atos regulatórios de autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições.

A criação do Instituto foi uma proposta consignada pela Ministra de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão, pelo Ministro de Estado da Educação e pelo Ministro de Estado da Fazenda que apresentaram como justificativa a

“atualização das estruturas de gestão, processos e sistemas de informação, para que se obtenha efetividade nas ações destinadas à qualidade *vis-à-vis* a ampliação quantitativa da rede de instituições de ensino e cursos por ela oferecidos e às necessidades da população e objetivos estratégicos do governo federal o que implica na necessidade de uma ampliação significativa dos recursos humanos e financeiros disponíveis para o cumprimento das atribuições institucionais de avaliação, regulação e supervisão da educação superior”

O formato proposto para esse órgão criou a suspeição de que sua atuação seria semelhante às agências reguladoras que atuam no país. O Observatório Universitário (2012) insinua a possibilidade de uma tentativa para instaurar uma agência reguladora para o ensino superior brasileiro nos moldes de outras existentes, como as da Agência Nacional de Saúde (ANS), Agência Nacional do Petróleo (ANP), Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC) dentre muitas outras.

O modelo proposto aproxima-se ou difere das chamadas “Agências Reguladoras”, não apenas por causa de suas atribuições majoritariamente regulatórias e de fiscalização ou supervisão refletidas em seu desenho institucional, mas também porque seu quadro de pessoal, que ocupa quase 50% do Projeto de Lei, se ajusta aos termos da Lei 10871/2004 que dispõe sobre a criação de carreiras e organização dos cargos efetivos das autarquias especiais denominadas agências reguladoras.

Segundo Dempsey (1989), do ponto de vista teórico, essas agências nasceram em um ambiente de *market failure*³², mas também de *Regularory Failure* e visaram assegurar a competitividade de setores da economia, diminuir custos de transação inerentes à provisão de bens públicos, reduzir assimetrias de informação entre agentes econômicos, combater externalidades negativas advindas das interações econômicas, universalizar serviços e promover interesses dos consumidores (PRZEWORSKI, 1998)

Segundo o artigo, não existe regulação neutra, nem regulação inocente. Muitos regulados buscarão normas regulatórias para protegê-los da competição, diminuir seus custos de transação, criar barreiras de entradas em seu setor de atuação, protegê-los de demandas do público, etc. Por conseguinte, nem toda regulação é a favor do interesse público ou da promoção do mercado competitivo. Assim, o aparato regulatório pode se constituir em um selvagem campo de luta de interesses e tanto pode estar voltado para o público quanto para a preservação de privilégios.

Tendo sido criadas no âmbito da Reforma do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso, as agências reguladoras contam com um arcabouço jurídico que as confere independência. As que são caracterizadas como especiais, o são porque além da denominação legal também possuem maiores prerrogativas que as autarquias simples.

A criação das Agências ocorreu sob diretrizes amplamente difundidas no contexto internacional de retirada do poder público da produção direta de bens e serviços, criação de marcos regulatórios para os setores privatizados ou liberalizados e implementação de reformas gerenciais na administração pública

³² Mercado e falhas regulatórias analisam os problemas da divulgação dos relatórios financeiros e recomenda um pacote de reformas.

tendo como uma das justificativas a mudança do padrão burocrático para o padrão gerencial.

É importante destacar que o fato diferenciador da Agência Reguladora é o grau de autonomia, o modo de nomeação de seus dirigentes, além de sua estrutura diretiva ser colegiada. A proposta do PL 4372/2012 define o INSAES como autarquia, com as atribuições inerentes às agências (regular, fiscalizar, controlar, aplicar sanções), assim como a capacidade de autofinanciamento, mediante a imposição de Taxas de Avaliação e de Supervisão, além das multas.

O instituto proposto carece, de outro lado, do requisito mais elementar das agências que é a aprovação prévia de sua direção pelo Senado Federal de maneira que seja garantida a necessária independência do Poder Executivo. O PL não indica como seriam nomeados seus dirigentes ou o prazo dos mandatos.

O artigo assinala a inflexão em direção às funções de Regulação e Supervisão propostas para o INSAES em comparação aos órgãos do MEC com funções congêneres, da ordem de aproximadamente 1500% em relação ao ano de 2009. Ainda que não explicita esses termos expõem-se diversos elementos e características que aproximam esta proposta de Instituto das citadas Agências.

Em exercício de comparação entre a proposta do INSAES e as agências reguladoras existentes, o artigo aponta algumas das características dessas últimas. Segundo eles, as Agências Reguladoras têm como características múltiplas faces de atuação. Elas atuam sobre setores vitais da economia, a partir de diferentes estatutos jurídicos e arranjos institucionais. Cita como exemplos, atribuições típicas do poder Executivo, como a concessão e fiscalização de atividades e direitos econômicos, do poder Legislativo, como edição de normas, regras e procedimentos com força legal sob o setor de sua atuação e do poder Judiciário, ao julgar, impor penalidades, interpretar contratos e obrigações entre agentes econômicos, citado por Wald e Moraes (1999)

Seguindo a comparação entre as características das Agências Reguladoras existentes e o INSAES, todas se afiguram equivalentes (regime colegiado, funções de regulação, normatização, controle e fiscalização), à exceção da aprovação de sua diretoria pelo Senado Federal. Conclui e ratifica a suspeita de que o INSAES apresenta-se como Agência Reguladora Atípica.

O INSAES nasce como uma agência reguladora atípica na medida em que prevê a criação de cargos técnicos e apresenta a estruturação e função de uma

agência, porém não prevê a autonomia que as agências demandam. Além disso, seus diretores são nomeados sem a chancela do Legislativo e não há meio de interlocução com as Instituições de ensino superior reguladas. A aprovação deste instituto deverá ocorrer no curso do ano de 2014, no Congresso Nacional.

4 AS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO E DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

O processo de efetivação da avaliação da educação superior tem como uma das mais importantes etapas a avaliação interna conduzida pela Comissão Própria de Avaliação, como já citado na parte do texto em que exploramos o SINAES. Em 2005, a Universidade Federal Fluminense publicou em seu *website* o relatório que expressou sua auto-avaliação. A metodologia utilizada seguiu o mesmo caminho das ocorridas nas demais instituições ao redor do país no cumprimento dos dispositivos legais. Nessa perspectiva cabe-nos mencionar os seus primeiros movimentos. Por conseguinte, o boletim da CPA UFF divulgou um seminário para sensibilização da comunidade para a auto-avaliação em 13 de junho desse ano. Em 31/08/2006, a CPA UFF nomeada no dia seis do mesmo mês, apresentou relatório que foi protocolado no INEP.

4.1 A CPA DA UFF

No exame do documento intitulado *PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UFF* pode-se perceber os indícios de que já no ano de 1980 foi feito um movimento nessa direção quando da implantação da avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos. Contudo, essa ação esteve vinculada à progressão por mérito na carreira. No ano de 1996, uma proposta de avaliação baseada nos princípios do PAIUB foi implementada. É importante destacar que o documento observa a necessidade do desenvolvimento desse processo de avaliação, uma vez que a instituição acusava a falta de um projeto político-acadêmico e pedagógico em seu interior e pela dispersão física de suas unidades, fato que provocava dificuldades à sua integração. Seria necessário, portanto, um processo de reconhecimento. Esse exercício foi realizado à luz da lei 10861 de 14/04/04 que instituiu o SINAES.

A partir da legislação citada surgiu a obrigatoriedade da constituição de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), como já descrito. O cronograma inicial da

UFF previu o desenvolvimento dos trabalhos de outubro de 2005 a junho de 2006. A ata da segunda reunião da Comissão Própria de Avaliação da UFF, entre outras coisas, destacava as necessidades apontadas por um de seus integrantes³³, o Professor Francisco de Assis Palharini. Ele apontou a falta de sensibilização da comunidade como principal entrave aos trabalhos da comissão.

Destarte, o documento afirma que as iniciativas implementadas em outros momentos deveriam convergir às novas circunstâncias e exigência legal. Naquele momento demonstrava-se disposição de romper com as amarras normativas no sentido de construir um instrumento para que a Universidade realizasse um diagnóstico para alcançar a elaboração de uma reflexão interna, submetida ao crivo do olhar externo e em diálogo com a sociedade civil.

A CPA-UFF apresentou como objetivos:

- Sensibilizar a comunidade para a importância da avaliação institucional e sua integração com a missão da universidade;
- sistematizar e analisar os dados institucionais, produzindo informação fidedigna capaz de subsidiar o planejamento e a gestão institucional;
- construir uma metodologia que sedimente a cultura da avaliação em todos os segmentos da comunidade; e
- dar visibilidade à atuação da Universidade, incrementado seu diálogo com a sociedade civil.

A metodologia empregada visava o respeito às peculiaridades e especificidades de cada unidade universitária e baseava-se em quatro princípios: a participação de todos os diferentes segmentos da comunidade, além da sociedade civil; a transparência em todas as suas atividades, assegurando-se a mais ampla publicidade em todos os seus procedimentos; a globalidade de resultados, com seus diagnósticos e recomendações concentrando-se na totalidade da instituição, em diálogo com o seu PDI e o seu planejamento estratégico; e a gradualidade expressa em uma prática construída sob a lógica do tempo diferido, com a incorporação gradual de novas dimensões avaliativas.

³³ Que também foi o Presidente da antiga CPAUFF (antiga Comissão de Avaliação) nos tempos do PAIUB

Para promover a avaliação proposta, em relação às dez dimensões avaliativas constantes da legislação cada unidade da universidade deveria constituir uma Comissão de Avaliação de Unidade (CAU), e tantas subcomissões quantas fossem necessárias a partir da quantidade e complexidade do trabalho em seu âmbito. Essas comissões eram indicadas pelo colegiado da unidade, porém, assegurava a representação mínima de um docente, um discente e um técnico-administrativo, além de poder incluir membros da sociedade civil como representantes de conselhos, ordens, sindicatos e associações. Também eram responsáveis pela liderança do processo em todas as suas fases e pela redação da versão preliminar do Relatório de Avaliação Interna a ser apresentado para a avaliação externa, além de sua versão definitiva. A orientação era a de que os relatórios fossem construídos de forma livre, sem amarras, pautados apenas pelas dimensões da lei, em todos os aspectos pertinentes à Unidade e, por fim, a produção de um relatório discutido com toda a unidade, sendo depois apresentado ao respectivo colegiado e encaminhado à CPA-UFF para emissão de parecer com sugestões para o aperfeiçoamento do progresso acadêmico e pedagógico da unidade, caso necessário.

Além dos parâmetros descritos até aqui, vale ressaltar que o documento apontava outros balizamentos na construção daquele olhar interno. São eles, o de não perder de vista que o parâmetro considerado para a análise interna é a própria unidade, sua evolução histórica, os objetivos que ela própria traçou para si e, em segundo, o de manter atenção à articulação necessária entre os olhares interno e externo como partes de um processo.

Nesse momento, o documento previa a composição de comissões que contassem com pelo menos dois profissionais de reconhecida competência em suas respectivas áreas de atuação sugeridas pela CAU e, necessariamente, aprovados pela CPA UFF. Em Junho de 2006, um ano após o início dos trabalhos foi disponibilizado publicamente um extenso relatório das 8 CPAs da UFF. Esse relatório contabiliza os resultados das CPAs e chegou a 740 páginas.

Com o propósito de oferecer uma visão mais ampla de parte desse processo, introduziremos algumas informações extraídas do *website* do Sistema de Avaliação Institucional até a atualidade. Os dados estão organizados em três blocos temáticos. O de discentes, docentes e egressos. Optamos por explorar os dois primeiros. Cada qual conta com três subitens.

O da Auto-Avaliação, Avaliação de Disciplina e Avaliação Institucional. Desta feita, optamos por trabalhar com o primeiro e o terceiro item de cada bloco, ou seja, a Auto-Avaliação e a Avaliação Institucional. Ressalte-se que cada um desses blocos oferece informações separadas da comunidade da universidade e do departamento ou curso que se quer averiguar e, no caso dos alunos, no curso em questão.

Pode-se perceber, em uma comparação inicial, a distância entre o número de participantes do quadro geral da universidade e os casos em particular (o departamento ou o curso de Educação Física). Assim, no bloco da Avaliação Institucional Geral de Docentes, conforme demonstra a tabela, o número de pessoas respondentes oscilou entre sessenta e sete a duzentas e nove, considerando os anos de 2010 a 2013, oferecidos pelo *website*. No mesmo período, não mais do que oito pessoas participaram das indagações da Avaliação Institucional de Docentes no Departamento de Educação Física e Desportos, como podemos perceber na tabela 6.

Tabela 6 – Avaliação Institucional de Docentes Geral e GEF³⁴

ANO	SEMESTRE	Nº TOTAL DE DOCENTES	Nº DE PESSOAS - GEF
2010	2	195	2
2011	1	137	2
2011	2	67	NÃO HOUE
2012	1	133	3
2012	2	203	1
2013	1	156	NÃO HOUE
2013	2	209	HÃO HOUE

Fonte: *Website* da UFF

Na tabela abaixo (7), verifica-se a mesma diferença ocorrida no quadro docente da tabela anterior. Note-se um grau acentuado de desinteresse dos discentes da Educação Física frente aos quantitativos gerais discentes da universidade no quesito avaliação institucional. Nesse caso, foi possível a verificação entre os anos de 2010 a 2014.

³⁴ Departamento de Educação Física e Desportos

Tabela 7 – Avaliação Institucional Geral de Discentes e da Educação Física

ANO	SEMESTRE	Nº TOTAL DA UFF	Nº DE PESSOAS
2010	2	1849	7
2011	1	1194	4
2011	2	691	2
2012	1	1106	4
2012	2	1211	4
2013	1	1416	6
2013	2	1117	4
2014	1	485	4

Fonte: *Website* da UFF

Pode-se constatar que apenas trinta e cinco estudantes da Educação Física participaram do processo no período citado, enquanto que no âmbito da universidade participaram nove mil seiscentos e nove alunos.

Na tabela 8, em relação a autoavaliação de docentes a mesma dinâmica pode ser percebida entre o total geral da universidade e o departamento.

Tabela 8 – Auto avaliação geral de docentes e do GEF

ANO	SEMESTRE	Nº TOTAL DA UFF	Nº DE PESSOAS
2010	2	256	4
2011	1	204	3
2011	2	90	Não houve
2012	1	176	3
2012	2	260	1
2013	1	199	Não houve
2013	2	255	Não houve
2014	1	40	Não houve

Fonte: *Website* da UFF

A tabela 9 perspectiva a autoavaliação geral e dos discentes da UFF.

Tabela 9 – Auto avaliação Geral de Discentes e da Educação Física

ANO	SEMESTRE	Nº TOTAL DA UFF	Nº DE PESSOAS EDUCAÇÃO FÍSICA
2010	2	2083	13
2011	1	1482	9
2011	2	941	3
2012	1	1411	5
2012	2	1344	5
2013	1	1694	7
2013	2	1263	7
2014	1	942	1

Fonte: *Website* da UFF

Na tabela 10 procuramos comparar a participação dos docentes no processo de avaliação institucional ou autoavaliação de alguns cursos tradicionais dessa universidade com a mesma lógica das tabelas anteriores, não necessariamente em todos os quesitos. O Departamento de Direito Público, por exemplo, no período de 2010 a 2014, enquanto que no total da universidade houve a participação de 1175 professores.

Tabela 10 – Avaliação Institucional Docente Geral e do Departamento de Direito Público

ANO	SEMESTRE	Nº TOTAL DA UFF	Nº DE PESSOAS DO DIREITO
2010	2	195	1
2011	1	137	1
2011	2	67	2
2012	1	133	4
2012	2	203	1
2013	1	156	1
2013	2	209	1
2014	1	75	1

Fonte: *Website* da UFF

Conservando a mesma lógica no quesito autoavaliação discente do curso de Direito, temos que na tabela 11 cerca de dez mil e setecentos estudantes da

universidade responderam ao evento enquanto apenas quinhentos e vinte e quatro do curso participaram do certame.

Tabela 11 – Auto-Avaliação Discente Geral e do Direito

ANO	SEMESTRE	Nº TOTAL DA UFF	Nº DE PESSOAS
2010	2	719	111
2011	1	2512	74
2011	2	1482	45
2012	1	941	84
2012	2	1411	60
2013	1	1344	71
2013	2	1263	53
2014	1	1054	26

Fonte: *Website* da UFF

A próxima tabela ilustra a participação do curso de Engenharia no quesito auto-avaliação docente. Percebemos, então, uma baixa participação do citado curso no quesito geral e no particular.

Tabela 12 – Avaliação Institucional de Docentes Geral e de Engenharia

ANO	SEMESTRE	Nº TOTAL DA UFF	Nº DE PESSOAS
2009	1	Não houve	Não houve
2009	2	Não houve	Não houve
2010	1	195	Não houve
2010	2	137	1
2011	1	67	2
2011	2	133	2
2012	1	203	1
2012	2	156	Não houve
2013	1	209	4
2013	2	Não houve	255
2014	1	Não houve	Não houve

Fonte: *Website* da UFF

Desta feita, exploramos o curso de Medicina no aspecto da avaliação institucional. Não nos parece diferente das tabelas observadas nos cursos anteriores.

Tabela 13 – Avaliação Institucional Discente Geral e de Medicina

ANO	SEMESTRE	Nº TOTAL DA UFF	Nº DE PESSOAS
2009	1	-	35
2009	2	-	15
2010	1	-	54
2010	2	1849	-
2011	1	1194	15
2011	2	691	12
2012	1	1106	22
2012	2	1211	38
2013	1	1416	18
2013	2	1117	9
2014	1	485	-

Fonte: *Website* da UFF

De forma geral, podemos constatar que não há uma significativa diferença no nível de participação dos professores dos cursos consultados. Esse fenômeno merece atenção e investigação especiais para desvelar suas determinações.

4.2 CPA DA UFRJ

O documento por nós utilizado da UFRJ para consulta foi concebido com formato diferente do explorado na seção anterior. No relatório de autoavaliação dessa universidade conseguimos ter acesso, em seu *website*, de notícias acerca da comunicação da matrícula de cerca de cinquenta mil alunos de graduação distribuídos em cerca de mais de 150 cursos. Os dados constantes desse relatório incluem as coletas do ano de 2000 a 2011, e adotam como principais fontes os

Indicadores de Gestão e os dados do Censo do Ensino Superior, dentre outros documentos internos.

Segundo o documento citado, essa instituição criada em 1920 tem como missão proporcionar à sociedade brasileira os meios para dominar, ampliar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Dentre seus 11 objetivos permanentes, destacamos a educação superior, pública, gratuita e universal, o conhecimento e a busca de soluções para os problemas da sociedade humana como um todo, e especialmente os da sociedade brasileira.

Dentre os 10 princípios que regem sua vida universitária, destacamos a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, a liberdade de cátedra e liberdade de expressão para todos os membros da comunidade universitária e a gratuidade do ensino em todos os níveis. Esse relatório teve como base o PDI 2006-2011 em suas vertentes principais: estrutura e gestão acadêmicas, estrutura e gestão administrativas e decisórias, planejamento, finanças e patrimônio.

As considerações finais do documento composto de 218 páginas, com alto grau de detalhamento, tencionam dar visibilidade além de suas realizações, ao reconhecimento das dificuldades e problemas que a impede de cumprir sua missão institucional e tornar-se uma verdadeira “construtora de futuros”. Assinala que isso ocorre tendo como base as políticas governamentais equivocadas ou os problemas em sua própria constituição. Enumera uma série de questões a serem superadas. Dentre elas aduzimos: as restrições à plena aplicação do princípio da autonomia universitária, a insuficiência de recursos orçamentários destinados ao custeio e à manutenção de instalações e equipamentos, a desvalorização do Estado, a desqualificação do serviço público e a perda da importância social dos servidores, a organização federativa, com unidades quase autárquicas, desprovidas de estruturas integrativas que as capacitem a atuar coordenadamente, o caráter instrumental e profissionalizante do ensino, destinado a outorgar diplomas para o exercício de profissões, sem que as ciências básicas possam cumprir seu papel essencial na formação dos jovens estudantes; as limitações a efetiva gratuidade do ensino, pela inexistência de instrumentos que garantam a estudantes capazes, porém desprovidos de recursos, condições para dedicar-se exclusivamente aos estudos, dentre outros.

O relatório conclui que a combinação desses problemas é responsável pela formação, no interior da UFRJ, de uma cultura universitária marcada pelo patrimonialismo e pela valorização da fragmentação. Aponta como perspectiva para o PDI que cobrirá o período de 2012 a 2020 a superação definitiva desses problemas.

O relatório de auto-avaliação dessa universidade referente ao ano de 2013 foi composto por 198 páginas. Em linhas gerais, teve sua linha de confecção repetindo a conformidade do relatório do ano anterior e trilhou basicamente os mesmos caminhos de seu congênere citado, chegando às mesmas conclusões.

A avaliação institucional como um todo tem sido discutida nesse trabalho em um esforço de compreensão dessa importante fase de todo o processo avaliativo da educação superior. Para refletir sobre os dados apresentados utilizaremos a produção de alguns pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática, considerando inclusive, suas inserções em processos de auto-avaliação.

Desde os tempos do PAIUB, a idéia do desenvolvimento de estratégias que pudessem auxiliar no autoconhecimento das instituições foi alçada como caminho para o aperfeiçoamento. Observa-se que um de seus princípios mais importantes é o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução para a implementação de medidas que propiciem a melhora do desempenho institucional.

Em um de seus objetivos específicos, consta a tarefa de “impulsionar um processo criativo de auto-crítica da instituição, como evidência da vontade política de autoavaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;” (p.5) O documento explicita claramente que a avaliação global, deve ser contemplada no âmbito da IES, por outras informações substanciais. (p.7).

Conforme a metodologia expressa

“A avaliação interna é concebida como retrospectiva crítica, socialmente contextualizada do trabalho realizado pela Instituição, com participação de professores, alunos e funcionários, cotejando o diagnóstico técnico com os resultados da auto-avaliação, gerando um projeto de desenvolvimento acadêmico com o qual a comunidade universitária se sinta identificada e comprometida.” (p.8)

Para dar consequência prática a essa metodologia foi necessária a criação de um sistema de coleta de informações descentralizado, ágil e preciso, com dados que permitissem promover análise diagnóstica, de controle e auto-conhecimento. Consoante com essa necessidade o documento propôs, então, a constituição de uma Comissão de Avaliação para coordenar os trabalhos a critério de cada IES. Contando com uma composição diversificada dos segmentos acadêmicos, de especialistas, de setores profissionais e sociais, preservada a deliberação de suas instâncias superiores, essa comissão deve garantir a indissociabilidade da ação da Universidade.

Nessa perspectiva, a avaliação interna consiste em um movimento de reflexão de cada instituição sobre suas diversas dimensões, em um processo de autoavaliação. Daí, a partir de um conjunto de indicadores e inferências, analisar-se-iam os dados, qualificando-os e gerando relatórios que refletissem tal percepção. (p.10) Os três conjuntos de elementos para esta avaliação, são sucintamente: condições, processos e resultados. No primeiro, contemplam-se o corpo docente, o corpo técnico-administrativo, a infra-estrutura, a organização do currículo, o perfil profissional e um longo conjunto de outros itens. No segundo, indica-se a formação interdisciplinar, a institucionalização, a qualificação do corpo docente, o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão dentre outros; por último, o terceiro que abarca a capacitação global dos alunos concluintes, a atualização e relevância técnica-científica dos conteúdos, a adequação do currículo às necessidades futuras e a análise comparativa entre cursos da mesma área com outros cursos da mesma ou de outras instituições, dentre outros. Há, ainda, a avaliação de disciplina, do desempenho docente, do estudante, do desempenho técnico-administrativo e da gestão universitária. (p.11)

Dilvo Ristoff (1994), em palestra proferida para reitores e dirigentes acadêmicos, afirmou que por ocasião da construção do documento final em julho de 1993, chegou-se a ter setenta e uma universidades que submeteram projetos de avaliação para a Secretaria de Ensino Superior (SESU). Destacou, ainda, os princípios norteadores desse processo avaliativo como a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não premiação ou punição, a adesão voluntária, a legitimidade e a continuidade (p.2).

No documento intitulado PAIUB 2000, produzido em defesa da continuidade desse processo e já visto no capítulo anterior, percebe-se a preocupação de ratificar

o documento de 1993. Não obstante, ante os novos movimentos materializados pelos Decretos 2026 de 10/10/1996 e 2306 de 19/08/1997, e ainda, pela Portaria MEC nº 302 de 7/04/1998 que instituíram o sistema de Avaliação do Ensino Superior, detalhando-o e normatizando-o, o processo ganha novos contornos. Advogava, no entanto, pela característica diferenciadora do Programa qual seja a de englobar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão das IES, em todos os seus aspectos. Segundo o documento, afigurar-se-ia um processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas à sociedade com caráter pedagógico imprescindível ao processo de desenvolvimento da instituição. Conforme seus princípios originais agregou, em razão da necessária atualização, novas características. Na mesma perspectiva, propôs novos eixos que reforçavam o compromisso da avaliação institucional com a sociedade. Consolidou os procedimentos da avaliação interna vinculando-a com uma nova matriz metodológica e, ratificando também, a necessidade de respeitar uma CPA com composição mínima de um docente, um discente e um técnico-administrativo, localizando-a como concentradora e líder do processo avaliativo. Apresenta-se, por fim, o parâmetro base como sendo da própria unidade em sua evolução histórica. Os resultados da reavaliação seriam remetidos para o Comitê Assessor do Paiub 2000 no sentido de avaliar os resultados e emitir um parecer conclusivo baseados em tabelas determinadas.

Segundo Rothen (2008), em relação as questões que envolvem a auto-avaliação, a lei 10861 apenas previa, como figura central a avaliação. Enfatizava que a auto-avaliação é a auto-avaliação das instituições, conforme documento da Comissão Especial de Educação em 2004. p. 94. No entanto, o autor observa que no art. 3º, parágrafo 2º da referida lei, na explicitação das diversas dimensões institucionais, a auto-avaliação é reduzida a um dos diversos instrumentos de avaliação. Além disso, observa que esta inflexão entre o anunciado pela CEA e o efetivado pela lei, ocorre a ênfase dada no primeiro caso que é a da avaliação formativa, centrada nos processos internos das IES, ao passo que, na lei 10861, encaminha a centralização nas agências do Estado.

O autor conclui que as diferenças apresentadas entre a proposta e a legislação são conseqüências das concepções da função da avaliação adotadas em cada uma delas. A de formação na primeira e de controle na segunda, embora não as considere necessariamente excludentes. Termina por indicar que a proeminência

de uma ou outra concepção dependeria do jogo de forças presentes na implantação dos procedimentos operacionais do novo sistema.

O movimento que sucedeu ao PAIUB, o Sinaes, previa a fiscalização das atividades de avaliação e fornecimento de suporte acadêmico, através da criação da Comissão Nacional de Orientação da Avaliação (CONAV), demonstrando ainda, pelo menos documentalmente, certo protagonismo da avaliação interna. Nele, as CPAs seriam compostas, necessariamente, dos três segmentos já conhecidos - docentes, discentes e administrativos – mais representantes da sociedade. Haveria essa comissão em cada Instituição, em cada curso. Todo esse processo seria deflagrado pela Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (CONAPES) com o envio de um formulário-padrão eletrônico a ser preenchido e se encerrava com a apresentação de um Relatório de Avaliação e Progresso para cada curso.

De fato, o documento orientador para a avaliação institucional da educação superior foi publicado pelo Inep/Mec. no ano 2004, mesmo ano da instituição do SINAES, para o início do processo de avaliação previsto para aquele 1º de setembro. Na apresentação desse documento, o então presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, Hégio Andrade, reputou a atuação da Comissão Própria de Avaliação como um dos instrumentos centrais do Sinaes. Exploraremos brevemente esse documento, a fim de iniciar um melhor entendimento da importância inicial deste instrumento e de seu *status* atual, até chegarmos a nossos objetos empíricos anunciados no título deste capítulo.

No bojo da instituição do Sinaes, pela Lei 10861 de 14 de abril de 2004 estabelece-se a necessidade da promoção da melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais.

Consoante com essas concepções fixou os princípios já citados, como 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 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.

Desse modo, o Sinaes foi dividido em três instrumentos de avaliação a serem aplicados em momentos distintos. O primeiro deles, a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), afigura-se o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas. A auto-avaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004 e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo as diretrizes estabelecidas pela CONAES. Os outros instrumentos são a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes, conhecido como Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Ambos não serão objeto de discussão nesse estudo.

Segundo o documento, o propósito dessa avaliação é de caráter formativo para o aperfeiçoamento de toda a comunidade acadêmica e da instituição como um todo. Nesse sentido, esse estágio será alcançado quando se materializar a participação efetiva de toda a comunidade interna com o concurso de atores externos do entorno institucional (p. 11).

Dessa forma, a autoavaliação ou avaliação interna (idem) tem como objetivos produzir conhecimentos, colocar em questão as atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos docentes e técnico-administrativos, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos e prestar contas à sociedade. A partir daí, a identificação das fragilidades e potencialidades nas dez dimensões previstas em lei tornar-se-á um instrumento de tomada de decisão para uso da IES. Além disso, propiciará a produção de um relatório abrangente com todas as análises, críticas e sugestões.

O documento considera a avaliação interna como um processo contínuo por meio do qual a instituição construirá conhecimento sobre sua própria realidade com o propósito de melhorar a qualidade da educação que oferece e alcançar maior relevância social. Consubstancia-se, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise possibilitando a interpretação e a síntese das dimensões que definem as IES.

Por conseguinte, os requisitos pressupostos pelo roteiro da auto-avaliação pressupõem alguns fundamentos, e considera que para sua adequada implementação com bons resultados, faz-se necessário uma equipe de coordenação para planejar e organizar as atividades além de sensibilizar a comunidade para esse evento, fornecendo assessoramento aos diferentes setores da IES, além, ainda, de refletir sobre todo o processo. Outro requisito é o da participação dos integrantes da instituição, dado que, essa é considerada fundamental e auxiliadora na construção do conhecimento gerado na avaliação. O terceiro requisito é o compromisso institucional explícito dos dirigentes em relação a todo o processo avaliativo interno. O quarto requisito é a consecução de informações válidas e confiáveis no intuito de construir conhecimento com base fidedigna e, por último, a utilização efetiva dos resultados obtidos na avaliação no sentido de planejar as ações necessárias à superação das dificuldades e ao aprimoramento institucional, estabelecendo metas por etapas de execução.

O roteiro esmiúça uma série de procedimentos e detalhamentos das fases que compõem a avaliação interna. Fala-se em sua dinâmica de funcionamento e as etapas da avaliação interna composta pela preparação onde se constitui a Comissão Própria de Avaliação (CPA), o planejamento focando a construção do projeto de avaliação com seus objetivos, estratégias, metodologia, recursos e calendário das ações avaliativas, além da sensibilização e busca do envolvimento da comunidade acadêmica na busca da construção da proposta.

Na segunda etapa desse processo, o desenvolvimento, propõe-se o cuidado de assegurar a coerência entre as ações planejadas, assim como as metodologias adotadas, e sugere uma longa lista de itens como a realização de reuniões ou debates de sensibilização, a realização de seminários, a sistematização de demandas, dentre outras.

A terceira etapa, a de consolidação, é o momento em que se elabora, divulga e analisa o relatório final. Esse relatório deve expressar o resultado do processo de discussão, a análise e a interpretação dos dados advindos do processo de auto-avaliação e a incorporação dos resultados da avaliação de cursos e do desempenho dos estudantes. Ao final, um balanço crítico é proposto sobre esse relatório com vistas à sua continuidade.

Gostaríamos de dar visibilidade ao item inicial que compõe a 1ª etapa, a constituição da CPA. O artigo 11º da lei 10861 indica que cada IES deve constituir

essa comissão, com cadastro no INEP e composta de representantes de todos os segmentos da comunidade universitária, mas também, da sociedade civil organizada, embora alerte que essa não deva substituir a necessária participação dos atores institucionais próprios.

Em 2007, o Inep/Mec publicou um amplo documento, em 4ª edição, com diversas considerações acerca do Sinaes. Nele, faz-se um longo percurso analítico principiando-se pela questão do marco legal e da regulação da avaliação superior. Trata da proposta para uma política de Avaliação da Educação Superior em sua segunda parte, e da regulamentação em vigor na terceira.

Na apresentação dessa edição o Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, Professor Dilvo Ristoff chama-nos atenção para um novo e importante momento do processo de avaliação da educação superior brasileira, considerando a edição da Portaria Normativa nº 1 de 10/01/07, que define o ciclo (p.87) avaliativo do Sinaes e na segunda, a Portaria Normativa nº 2, de 10/01/07 que estabeleceu regras para a avaliação da Educação à Distância. Há uma terceira portaria que trata dos pedidos de autorização de cursos de graduação de Direito e de Medicina, que não nos interessa neste momento.

Para nós, no curso da construção desse trabalho, importa evidenciar as questões que se referem à Avaliação Interna das IES e seus traços de continuidade desde o princípio de sua organização na década de 1980. Ressalte-se que o documento enfatiza as idéias centrais da integração e da participação como conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, assim como, a promoção dos valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. Além disso, reforça a procura pela consolidação das concepções de avaliação como processo que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social.

Em conseqüência, indica que o sistema deve articular duas dimensões importantes: a avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito com vistas a aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e a regulação em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, reconhecimento, descredenciamento, transformação institucional, etc., que são funções próprias do

Estado. Segundo o documento, há a intenção de se articular a avaliação interna com a externa e a comunidade acadêmica com membros da sociedade civil além das instâncias institucionais nacionais e internacionais (p.89).

Com efeito, consideramos importante destacar que o documento propõe a sua implementação considerando as idéias de solidariedade e cooperação intra e interinstitucional, refutando a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual. Destacamos, ainda, conforme o documento, a idéia de educação como bem social e não como mercadoria, ou seja, explícita a adesão à uma concepção de educação superior socialmente comprometida em seus objetivos e funções.

Do ponto de vista do processo conduzido individualmente pelas instituições, considera-os básicos e obrigatórios para que a instituição se integre formalmente ao sistema de educação superior. Assim, formula-se um instrumento básico, obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação para que ela se articule com a auto-avaliação (p.102).

O documento esclarece que cada instituição é responsável por sua auto-avaliação, a cada três anos, a partir da qual se estabelece um instrumento avaliativo que será incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. Deve ter, portanto, um caráter educativo de melhora e auto-regulação (p. 109) e considera a compreensão da cultura e da vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações. O resultado de todo esse processo, segundo o documento, é enviado à CONAES que o repassa posteriormente à comissão externa de avaliação.

O sistema considera sua retroalimentação, a partir da avaliação dos dados já avaliados, ou seja, sua meta-avaliação, levando em conta os acertos e eventuais equívocos do processo anterior. p.116 (p. 122) O roteiro básico constante do documento, editado em 2007, a ser utilizado tanto pela auto-avaliação quanto pela comissão externa, contém os seguintes itens: Missão, corpo de professores pesquisadores, corpo discente, corpo de servidores técnico-administrativos, currículos e programas, produção acadêmico-científica, atividades de extensão e ações de intervenção social – vinculação com a sociedade, infra-estrutura, gestão e outros, cada qual com itens e indicadores pertinentes e deixando em aberto a possibilidade de criação de outros, conforme as especificidades e particularidades das IES.

Os autores que, a partir da materialização desse processo em suas instituições puderam avaliá-lo, teceram algumas considerações resultantes, em sentido crítico, dessa prática. Nesse texto, os autores fazem diversas considerações em relação ao SINAES. Denunciam o fato de que não há na lei uma fonte de financiamento para a implantação das CPAs, o que poderia dificultar-lhes a ação autônoma prevista nessa lei. Outras críticas são a não proposição de um órgão na estrutura organizacional, no MEC ou nas IES, e a não explicitação das formas de interseção para integrar os resultados da auto-avaliação e avaliação externa com o ENADE e da ACG. (p.112-113).

De forma interessante, os autores também analisam a prática das CPAs, segundo a visão de seus próprios membros. A referência foi o IFBA, que tem em sua composição uma estrutura *multicampi* com cerca de nove unidades. Segundo o texto, a Comissão foi composta, em 2004, estrategicamente por servidores que já haviam experimentado o PAIUB ou contavam com alguma formação na área de avaliação ou atuação em coordenação de cursos. Quando de sua renovação em 2007, os autores observam que o número de candidatos por segmento, no caso, técnicos e docentes, foi inferior à representatividade prevista levando-os a inferir que esses segmentos não demonstram interesse na condução do processo ou na temática. Por isso, a Direção Geral preencheu as vagas através de indicação de membros da comissão anterior.

Por opção dessa instituição, a CPA contou com um GT composto por gestores da área acadêmica em seu apoio. Esse conjunto (p.115) dedicou especial atenção a fase da sensibilização da comunidade na forma de reuniões, palestras, encontros e oficinas. Ainda assim, o autor reclama que depois de decorridos quatro anos da implantação da CPA, muitos são os que não se envolvem no processo, embora tenha conseguido algumas importantes ações. Não obstante, elenca ações importantes para a ampliação e a participação da IES, como: a realização da pesquisa em diversos momentos, a aplicação dos instrumentos junto aos discentes no período de matrícula, o uso da avaliação de docentes pelos alunos para fins de progressão, dentre outros. Ressalte-se que os membros da comissão indicaram a etapa de tratamento e consolidação de dados como a de maior dificuldade de operacionalização dada a incipiência do apoio tecnológico na coleta. Por último, considerou a autonomia relativa em razão das vinculações normativas do SINAES.

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, em texto que analisa a Avaliação Institucional e as CPAs nas universidades federais teceu algumas críticas a esse processo. Argumenta que o processo de constituição dos membros da CPA não foi seguido como preconizava a lei, em razão da qualificação dos representantes da mesma, dado que em muitas o quantitativo de professores era bem superior aos demais, prejudicando-lhe o equilíbrio. Aduz dois exemplos: o da Universidade Federal de Rondônia onde a proporção de docentes em relação à dos demais segmentos corresponde a 75% do conjunto dos membros da CPA e, o da Universidade Federal de Uberlândia onde os docentes contavam com 50% da comissão.

Persiste a autora, lembrando-nos que nos casos das instituições federais, em sua grande maioria, 71% têm suas CPAs situadas formalmente na estrutura da instituição, ao passo que outras tantas estavam ligadas diretamente ao gabinete do reitor, o que contraria o espírito da lei, uma vez que esse organismo deveria funcionar autonomamente em relação à administração das IES.

Segundo a autora, verificou-se que nas universidades federais, a exemplo das instituições privadas, poder-se-ia arriscar a considerá-las semelhantes quanto à reação em relação ao processo de Avaliação Institucional. Há docentes, servidores técnico-administrativos e alunos bastante envolvidos e comprometidos com os rumos dados à instituição avaliada e outros que não querem se envolver com as questões institucionais, bastando-lhes tão somente, usufruir as condições que ela proporciona para a realização de seus projetos pessoais. Segundo Peixoto (2009), o grau de relevância com que a Avaliação Institucional é contemplada pela IES pode ser expresso em dois aspectos. O primeiro diz respeito ao nível de sensibilização de toda a comunidade universitária para a avaliação e as conseqüências dela resultantes, inclusive em seus processos decisórios. O segundo refere-se à localização em que os gestores das instituições localizam a CPA na estrutura da administração central (p.22). Como parte de suas conclusões, considerando as universidades federais, a autora indica que a diversificação do vínculo institucional de suas comissões demonstra a necessidade de uma melhor explicação acerca de como as IES compreendem o papel a ser desempenhado pela Avaliação Institucional e, por isso, sua inserção na estrutura da administração central sinaliza a construção de um tratamento da questão que visa assegurar sua realização de

forma mais dinâmica e permanente do que aquela restrita aos ciclos avaliativos do Sinaes.

Gama (2007) aduz importantes questões aos mecanismos de avaliação institucional. Trabalhando com os relatórios das CPAs da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), observou as pressões metodológicas próprias dos instrumentos de coleta de dados, além de possíveis vícios avaliativos de teor quantitativista, conduzindo-os a um patamar pouco analítico. Por conseguinte, para Gama (2007) o resultado do esforço avaliativo das CPAs traduz relatórios estranhados, apesar de toda tentativa de sedução para incentivar a participação, a democracia e a solidariedade, uma vez que, terminam por reduzir-se ao atendimento das determinações emanadas do MEC, ao invés de constituir estudos profundos capazes de contribuir para a efetiva melhoria das IES.

Como corolário desse quadro, considerando o relatório das universidades citadas, indica a subsunção do tempo livre, uma vez que, os indivíduos vão sendo submetidos ao tempo e aos interesses da instituição em regime de monitoramento externo pelo MEC. A consolidação e o aperfeiçoamento do processo avaliativo e o Plano de Desenvolvimento Institucional vai liquidando a possibilidade de cada “EU” dedicar-se ao seu próprio tempo de investigação e reflexão. Citando Stiegler (2008), Gama afirma que tendencialmente, na medida em que se consolidam os PDIs, todos interiorizam os mesmos objetivos, metas, cronogramas e terminam por se tornar a consciência da instituição.

Outro apontamento indicado pelo autor é o apagamento do indivíduo e da subjetividade na medida em que o indivíduo, docente ou técnico-administrativo é tido como inconsistente e frágil em seus propósitos particulares e evanescentes. Para Gama, existe a necessidade de superar as diferenças e oposições entre o individual e o coletivo, dado que se pode excluir o protagonismo dos comportamentos individuais. O coletivo precisa alimentar-se da afluência deles. Desta forma, a crítica que o Sinaes faz à atomização dos indivíduos na universidade desconsidera a individualização como um processo que se realiza no e pelo viver deveniente, em um sistema relacional determinado de sociabilidade, segundo o autor, como enunciado por Marx.

Neste texto, Gama comenta o processo de recapacitação da Universidade mediada pela Teoria do Capital Social, porém, por estratégia de exposição,

recolocaremos este tema no próximo capítulo desse estudo. Em conclusão, a avaliação institucional tende gradualmente a enclausurar as universidades mesmo que as consideremos um sistema aberto, dinâmico e dialético. Isso porque a avaliação deve ir se impondo por meio do jogo de regulações e das autorregulações de modo constringente em favor dos interesses subjacentes as políticas de governo e de Estado, a serviço do processo sociometabólico do capital. Segundo o autor, a avaliação apresenta-se de forma dissimulada como democrática, participativa e capaz de criar redes interpessoais de solidariedade, e de estar comprometida com a construção voluntária de uma “universidade moderna” sempre referenciada a critérios de “verdade social”.

Além disso, alerta-nos para a sua impossibilidade de aquilatar os impactos da auto-avaliação na promoção do avanço do conhecimento e formação de cidadãos, nas contribuições para a superação de reducionismos e explicações simplistas da realidade humana, assim como, em relação à construção de agendas individualistas de trabalho e a priorização da dimensão ética das práticas sociais.

Por último, acentua uma profunda alteração do processo autoavaliativo no momento em que o MEC mudou seu direcionamento ao criar o sistema (e-MEC) de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação determinando que ao final de cada ciclo do ENADE seja feita uma qualificação das universidades, acrescida dos dados do Censo do Ensino Superior, dentre outros.

5 AS IDEOLOGIAS DO CAPITAL HUMANO E DO CAPITAL SOCIAL

Até o presente momento temos envidado esforços no sentido de tornar mais clara a hipótese de que a formação em Educação Física está dirigida para atender as demandas mais imediatas do Modo de Produção Capitalista em suas diversas fases da vida social.

Tomamos como base a integração da economia mundial como parte de um processo de universalização do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório em um mundo globalizado a partir dos ditames do neoliberalismo e inserimos, nesse contexto, as questões relativas à formação do Professor de Educação Física. A investigação a que nos propomos tem o fio condutor em nosso referencial teórico anunciado no início desse estudo cotejando-os com as questões concretas da Educação Física.

Nozaki (2004) apontou, baseado na Ideologia Alemã, que a manifestação entre os interesses de classe resulta na cisão entre os interesses comuns e os interesses particulares. Além disso, nos advertiu que a produção das idéias, das representações e da consciência está, em princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio dos homens.

Quando Marx e Engels(1998) comentaram sobre a possibilidade da fixação da atividade social, a consolidação do produto social através de uma força objetiva que nos domina escapando ao nosso controle se afigura uma contradição entre o interesse particular e o coletivo que leva esse a tomar na qualidade do Estado, uma forma independente separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e a fazer ao mesmo tempo as vezes de comunidade ilusória, mas sempre tendo por base concreta os laços existentes em cada agrupamento familiar e tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em uma larga escala, e outros interesses. Dentre eles, o interesse das classes já condicionadas pela divisão do trabalho.

Adicionalmente, nos coloca que a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Pode-se observar isso nos segmentos concretos da Educação Física.

Os argumentos apresentados a seguir explicitam um fio condutor nos cenários local, nacional e internacional que nos expõem a outro fio condutor, em consideração à hegemonia a qual temos nos reportado ao longo desse texto. Voltamos a falar nos projetos na cidade do Rio de Janeiro baseados no uso da Educação Física através de iniciativas sociais com objetivos que alcançam desde a iniciação desportiva com vistas ao desporto de alto rendimento com crianças e jovens pobres ou em situação de vulnerabilidade social³⁵ até a inserção profissional pura e simples, quer na estrutura formal quer na informal do mercado de trabalho em geral.

Embora apresentemos apenas um exemplo, reafirmamos que se trata de um entre muitos projetos que perseguem a mesma concepção e linha de ação. No *website* do Projeto Miratus³⁶, criado em 1998, os objetivos já citados da luta contra a falta de oportunidades e a ociosidade das crianças, jovens e adolescentes da Favela da Chacrinha, no Rio de Janeiro, ensinando-lhes a evitar os maus caminhos da vida como a evasão escolar e o trabalho infantil, além da delinquência e das drogas. Trabalha com a concepção que visa a valorização desses jovens e a recuperação de sua auto-estima através do esporte e da civilidade. O Projeto em sua primeira fase previu o término da construção de um local dentro da própria comunidade para viabilizar a prática de esportes e atividades como, cursos profissionalizantes para os jovens (informática, costura, etc.), a alfabetização de adultos, centros de saúde (médicos, dentistas e nutricionistas) e um local de encontro da comunidade, ainda não havia se materializado.

Iniciado através da ação pessoal de seu fundador, Sebastião Oliveira, encontra-se com as obras interrompidas, segundo o *website*, embora em sua *homepage* constem as logomarcas de pelo menos seis empresas. Algumas delas com significativo porte empresarial. O Projeto tem como base a prática do *Badminton*³⁷.

³⁵ Esclarecemos que o não aprofundamento da categoria da vulnerabilidade social se deve à não definição dada ao termo a partir dos documentos consultados.

³⁶ www.miratus.org

³⁷ Esporte semelhante ao Tênis de Campo e ao Tênis de Mesa. Os adversários são separados por uma rede acerca de 1,50m de altura. Cada qual procura, com uma raquete específica, provocar a queda de uma peteca no solo da quadra do adversário para pontuar.

Em um de seus *links* cita o exemplo de um jovem, ex-interno da FEBEM³⁸, que por ele teria passado se recuperado e voltado para a sua comunidade com o intuito de mudar o destino de outros meninos através do esporte. Esse exemplo foi veiculado em um programa de televisão em uma grande rede do país, com significativa audiência.

Trouxemos a iniciativa proposta pelo Ministério dos Esportes que trilha o mesmo caminho da proposta do Projeto Miratus. No *website* desse ministério, é possível constatar o *Programa Segundo Tempo* que tem como um de seus princípios a reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social. Em um de seus objetivos específicos, consta o da contribuição para a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil e a conscientização da prática esportiva, assegurando o 'exercício da cidadania'). Como já dito, como resultado esperado indiretamente em relação ao programa consta a diminuição dos participantes a riscos sociais, diminuição da evasão escolar dos alunos envolvidos, etc.

Os exemplos citados demonstram a vinculação das ações em uma cadeia de hegemonia com sua origem em iniciativas de cunho supranacionais como veremos. Nesse sentido, apontamos as ações da Organização das Nações Unidas, apresentadas por Nozaki e Penna(2007) para dar suporte a nossa hipótese. De fato, há indicações claras de organismos como a OEI³⁹ e a ONU recomendando aos seus signatários a adesão a iniciativas em áreas como educação, saúde, justiça e etc. No caso do Brasil, as indicações estão consubstanciadas nas cúpulas Ibero-americanas de Chefes de Estado⁴⁰ e dos encontros setorializados das áreas mencionadas, dentre outros.

Afigura-se um importante e emblemático exemplo difusor do exposto acima o documento *Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em Direção a Realização às Metas do Desenvolvimento do Milênio* que contém o *Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz*, já indicado por Penna (2011) como uma tentativa de arrefecimento da visibilidade da luta de classes através da prática esportiva. O Relatório da Força Tarefa é claro

³⁸ Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

³⁹ Organização dos Estados Ibero-americanos

⁴⁰ Cúpulas Ibero-americanas de Chefes de Estado de periodicidade anual.

quando em seu sumário executivo analisa a contribuição potencial que o esporte pode oferecer para a realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs) das Nações Unidas. Segundo esse trecho do documento, o mundo do esporte apresenta uma parceria natural para o sistema das Nações Unidas que por sua própria natureza envolve participação, inclusão e cidadania. Une indivíduos e comunidades, destacando os aspectos comuns e servindo de ponte entre diferenças étnicas e culturais.

Seguindo o exemplo, o esporte constitui-se em ferramenta fundamental para mobilização social apoiando campanhas de imunização relacionadas ao HIV/AIDS ou ser utilizado como força econômica significativa gerando emprego e contribuindo para o desenvolvimento local. Destina também ao esporte um ambiente chave e uma atração natural para a participação de voluntários. Por fim, apóia a preservação de um ambiente limpo e saudável. Além disso, o esporte pode atravessar barreiras que dividem as sociedades, tornando-o assim uma poderosa ferramenta para apoiar esforços de prevenção de conflitos e de construção da paz, tanto simbolicamente no nível global, quanto de maneira bastante prática dentro das comunidades.

Considerada a principal descoberta da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas para o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz têm-se as iniciativas bem elaboradas, baseadas no esporte, como ferramentas práticas e custo-efetivas para se atingir as metas de desenvolvimento e de paz.

Dessa forma, a Força Tarefa recomenda fortemente 6 iniciativas para o esporte:

- Deve ser bem integrado na agenda do desenvolvimento;
- Deve ser incorporado como ferramenta útil nos programas para o desenvolvimento e a paz;
- As iniciativas baseadas no esporte devem ser incluídas nos programas de paz das Agências das Nações Unidas, conforme apropriado e de acordo com necessidades localmente avaliadas;
- Programas que promovem o esporte para o desenvolvimento e a paz necessitam de mais atenção e recursos por parte dos Governos e do sistema das Nações Unidas;
- As atividades baseadas na comunicação que utilizam o esporte devem focalizar a mobilização social e a conscientização bem-direcionadas, particularmente nos níveis nacional e local;

- A maneira mais eficaz de implementar os programas que usam o esporte para o desenvolvimento e a paz é através de parcerias.

A hipótese da condução da formação em Educação Física em relação aos modelos avaliativos se vincula a toda essa teia de hegemonia em escala global. Abordamos a hegemonia por uma perspectiva *gramsciana* segundo a qual essa categoria assume uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre diversas forças que compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2003. p. 399).

Nesse sentido, é de fácil constatação empírica a massiva exposição de projetos nesse sentido, inclusive com outras atividades que não o esporte, envolvendo entes federativos em todos os níveis e entidades do 'terceiro setor' nos meios de comunicação.

Para Gramsci o exercício "normal" da hegemonia caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública - jornais e associações-, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados⁴¹. (idem). Nesse sentido, é de fácil constatação empírica a massiva exposição de projetos com essa concepção, inclusive com outras atividades que não o esporte, nos meios de comunicação. O mesmo autor também nos reporta que a analogia e conexão com o desenvolvimento do Estado, da fase "econômico-corporativa", passa à fase "hegemônica" (de consenso ativo). Em outras palavras, pode-se dizer que toda cultura tem o seu momento especulativo ou religioso, que coincide com o período de completa hegemonia do grupo social do qual é expressão, e talvez coincida precisamente com o momento no qual a hegemonia real se desagrega na base, molecularmente, mas o sistema de pensamento, justamente por isto (para reagir à desagregação), aperfeiçoa-se dogmaticamente, torna-se uma "fé" transcendental:"

Gramsci (2003, p. 95) complementa, ainda que em

... Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase

⁴¹ Como aliás já nos colocava Prado, na introdução desse estudo, quando se referia à globalização.

mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em “partido”, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano “universal”, criando assim a **hegemonia** de um grupo social fundamental sobre uma série de subordinados.

Por esse viés, podemos analisar as questões tanto do processo avaliativo da educação superior na Educação Física quanto das questões particulares que permeiam sua prática formal. Já aludimos ao fato de que a Educação Física tem sido objeto de ações políticas ao longo dos tempos. Mencionamos aqui as *nuances* observadas no século XIX entre sua aplicação no lúdico originário do circo e o aplicado à produção a partir das pesquisas realizadas por médicos franceses e suas prescrições com base na anatomia e fisiologia, como nos lembrou Soares (2002). A autora registrou que os “médicos-cientistas”, afinados com o Estado constituído, exortavam a moral de classe burguesa, afirmando o culto à saúde, ao corpo e à pátria. Esses conhecimentos resultaram na “teoria geral da ginástica” e deu início a um grande desenvolvimento teórico da Educação Física em todo o ocidente.

In continuum, o movimento por que passou a Educação Física em sua institucionalização no Brasil com a influência militar e médica, suas culturas correlatas e outras questões históricas nos ajudam a explicar a sua atualidade. Da mesma forma os momentos históricos trazidos por Castellani (1987) e Silva (1998) deram visibilidade a esta influência que teve, entre suas bases, a demonstração do vigor da filosofia positivista difundida por três instituições militares da época: a Escola Militar, o Colégio Militar e a Escola Naval. Por conseguinte, a conhecida expressão “ordem e progresso”, e “segurança e desenvolvimento” na atualidade não são ocorrências do acaso. Por esse caminho, demonstra a responsabilidade imputada a Educação Física brasileira desde o século XIX no forjar do indivíduo forte e saudável, necessário ao processo de desenvolvimento do país. Pode-se vincular à Educação Física a educação do físico e da saúde corporal baseados em uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higienista.

Por outro lado, a tentativa de Silva (1998) se inscreveu no esforço para compreensão da identidade da Educação Física como disciplina universitária, e relembra-nos sobre a influência do Positivismo francês nos militares brasileiros do

século XIX que continuou com os interventores do movimento tenentista e os militares envolvidos nos mais altos postos de direção. Disse-nos que esse segmento profissional arvorou-se a responsabilidade de definir os padrões de conduta física, moral e intelectual da família brasileira, tendo com uma de suas mais fortes vertentes a higienista. Observe-se que as influências aludidas até aqui persistiram ao longo do século XX, com a acentuação de seu uso ideológico no mundo, e no Brasil, notadamente pelos governos militares que tanta presença marcou até fins da década de 1970, e início da década de 1980, ou como afirma Silva (1998), até a década de 1990. O início dos anos de 1980 que por todo o quadro apresentado foi radicalmente politizado em um movimento crítico crescente desta prática social, observado por Marinho como a questão da Educação Física para o consenso ou para o conflito, tomaram novos rumos porquanto o processo de sua institucionalização e disputas internas terminou por fragmentá-la nos aspectos formal e não formal posto que sua regulamentação, em um dado momento, separou as possibilidades de ação dos licenciados e bacharéis. De todo modo, ratificando as posições de Oliveira (2005) em relação à Educação Física, citamos Sander (1984) em uma perspectiva mais ampla, que considerava as perspectivas do consenso e do conflito, que reputamos muito significativas na discussão da sociedade brasileira. Sander situou a perspectiva do consenso inspirada no positivismo, cujos conceitos funcionalistas são amplamente utilizados nos estudos superiores de educação em todo o mundo. A perspectiva do conflito, por seu turno, está enraizada, segundo o autor, no marxismo e, em menor escala, no existencialismo e no anarquismo. Utiliza o método dialético com toda a força de análise das realidades, a partir dos fenômenos do poder e da mudança social.

Alguns autores discutiram os efeitos da globalização na Educação Física e nos esportes. Consoante com operacionalidade do Modo de Produção Capitalista, Müller(1997) observa a ilusão causada por este fenômeno de que todos com ela ganhariam, e diz que na verdade, poucos a desfrutam. Referindo-se ao esporte, o autor observa a crença na funcionalização do corpo como prática mundial, revestida contudo, com o brilho e o glamour dos bens de consumo sintoniza o movimento da globalização, sobretudo como globalização de mercadorias, onde os corpos se incluem, colocando as preocupações sociais e culturais em segundo plano. Uwe (1997) vincula a sistematização do uso de marcas do esporte e no esporte ao Comitê Olímpico Internacional (COI). Pires (1997) aborda o fenômeno da cultura

esportiva como exemplo de como os interesses do capital globalizado podem vir a determinar mudanças nas práticas culturais socialmente construídas, com o objetivo de torná-las mercadorias. A partir daí, situa-se o professor de Educação Física, que usa o conteúdo pedagógico do esporte como fonte principal de intervenção, com necessidade de ter garantidas informações na formação acadêmica, que permitam uma exploração crítica no tema da cultura esportiva com seus alunos. Nerys Silva (1997) analisa brevemente a influência da cultura do trabalho em consonância com a reestruturação produtiva, sobre as políticas educacionais e os impactos na organização do trabalho escolar. Para nós, importa dar foco aos impactos da nova cultura do trabalho na Educação Física.

As resoluções que alteram o itinerário formativo são reflexos do arcabouço normativo construído em torno das questões internas da área que influenciaram e influencia a formação em Educação Física que em linhas gerais, levou a mudanças significativas no currículo como o estabelecimento de uma relação entre educação física, saúde, aptidão física e ênfase em jogos.

Dias Sobrinho (2010) nos diz que a avaliação da educação superior induz as universidades para o caminho da dependência do mercado, segundo os ditames do Banco Mundial. Para o autor, os instrumentos da ideologia globalizada empurram a educação superior para a produção de conhecimentos úteis e adequados ao *modus operandi* do mercado.

O quadro até aqui apresentado pode indicar um processo, em nível global, de complexa análise porquanto está inserido em uma totalidade concreta, uma vez que se trata de uma metodologia internacionalizada imersa na própria dinâmica do capital. Há um método avaliativo que se liga a uma concepção de Estado com um modo de pensar de um país e um atrelamento mais ou menos próximo, ou uma teia de hegemonia. A análise desse quadro a partir da categoria da totalidade nos permite clarificar o cenário.

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas _ isto é, as “totalidades parciais” _ estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc., não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estruturada

totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social. Bottomore, (2001)

Em contraste com as concepções metafísica e formalista, que a tratam como totalidade abstrata, intemporal e, portanto, inerte - na qual as partes ocupam uma posição fixa num todo inalterável - , o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva.

Kosik nos revela que na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é sobretudo e em primeiro lugar a resposta à pergunta: que é realidade? E só em segundo lugar e em solução à primeira questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica. Por ele, o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é realidade? A totalidade significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual e do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido.

Segundo Kosik, a categoria da totalidade nos oferece a compreensão mais profunda da especificidade de cada campo do real e de cada fenômeno. Em pleno contraste com o romântico desprezo pelas ciências naturais e pela técnica, foram justamente a moderna técnica, a cibernética, a física e a biologia que abriram novos caminhos ao desenvolvimento do humanismo é a investigação daquilo que é especificamente humano.

O autor nos coloca que as tentativas para criar uma nova ciência unitária têm origem na constatação de que a própria realidade, na sua estrutura é dialética. A existência de analogias estruturais entre os mais variados campos do real – que por outro lado são – encontra seu fundamento em que todas as regiões da realidade objetiva são sistemas, isto é, conjuntos de elementos que exercem entre si uma influência recíproca. Para o autor, um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo e esclarece que na história do pensamento filosófico pode-se ressaltar três concepções fundamentais da totalidade:

- atomístico-racionalista de Descartes até Wittgenstein, que concebe o todo como totalidade dos elementos e dos fatos mais simples;
- a concepção organicista e organicístico-dinâmica, que formaliza o todo e afirma a predominância e a prioridade do todo sobre as partes (Schelling, Spam);
- a concepção dialética (Heráclito, Hegel, Marx), que concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria.

5.1 O Capital Humano

No conjunto de totalidades apresentadas até o presente momento, aduzimos duas teorias que nos ajudam a compor e explicitar esse complexo quadro. Citadas em momentos desse estudo são parte integrante dos movimentos constituintes das formas metamórficas comuns ao Modo de Produção Capitalista em sua incessante capacidade de reinventar-se.

O conceito de capital humano é de fundamental importância para o entendimento do *modus operandi* da vida social burguesa onde estamos imersos. Um dos princípios para o entendimento deste conceito visto por Theodore William Schultz (1973) que no final da década de 1940, verificou o papel das capacidades adquiridas pelos ganhos de produtividade não explicados. Para ele, ficava cada vez mais evidente que os progressos científicos até então registrados não eram suficientes para explicar certos ganhos de produtividade. Por esse motivo, o conceito de *capital* deveria ser ampliado já que o conceito tradicional mostrava-se inadequado para absorver a heterogeneidade envolvida no termo. A justificativa principal de Schultz, no decorrer do processo de consolidação da teoria do capital humano, foi a de que era necessária a utilização de uma nova abordagem na teoria econômica. Segundo ele, “a classificação tripartida dos fatores de produção - terra, trabalho e capital - que adveio da economia clássica ainda prevalece a despeito de suas limitações ao analisar o crescimento econômico moderno” (SCHULTZ, T. W., 1973, p.13). Essa classificação seria ineficiente, no entanto, pois, no seu entender, cada um desses fatores pode ser tomado como uma forma de capital (a heterogeneidade), o que tornaria inconsistente a suposição da análise clássica da homogeneidade do capital.

Como solução a esse problema, Schultz apresenta a alternativa de outra abordagem, ou seja, uma abordagem de investimento, outra forma de classificação que tenha como base um conceito mais amplo e exaustivo de investimento, o qual envolve decisões tanto no plano público quanto no privado. Essa nova abordagem se justificaria dado que

a computação de todos os investimentos adicionais fornece uma explicação completa e consistente das alterações marginais no acervo de capital, das alterações marginais no acervo dos serviços produtivos advindos do capital e das alterações marginais observadas na renda e, em consequência, do crescimento (SCHULTZ, T. W., 1973, p.14).

No prefácio de seu livro publicado no ano de 1969, Schultz procura explicar os caminhos que o levaram a entender os ganhos de produtividade, ou seja, uma explicação mais completa para o papel das capacidades adquiridas dos agentes humanos como fonte mais importante dos ganhos de produtividade.

Segundo o autor, a abordagem clássica em relação à terra, ao trabalho e ao capital era inadequada. Para ele, cada um pode ser tomado, todavia, como uma forma de capital, mas a heterogeneidade do capital, concebida desta forma, mostra-se inconsistente com a clássica suposição largamente vigente da homogeneidade do capital. Portanto, a concepção de um acervo de valores que inclui todas as formas de capital atrapalha-se diante do que parecem ser dificuldades insuperáveis, quando se tem de especificar e mensurar a totalidade do acervo do capital.

Observou também que muito do que atribuímos como consumo na verdade se constitui em investimento em capital humano. Cita com exemplos os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna em busca de vantagens oferecidas por melhores empregos. No entanto, alega o autor, esses fatos não entraram em nenhum registro contábil.

Para ele, os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. E esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinado com outros investimentos humanos, são responsáveis predominante pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.

Muitos paradoxos e enigmas acerca de nossa dinâmica e crescente economia podem ser resolvidos uma vez levado em linha de conta o investimento humano. Respondendo à pergunta, que são investimentos humanos? Indica que à medida que as despesas para aumentar tais capacitações aumentam também o valor de produtividade do esforço humano (trabalho), produzem elas uma taxa de rendimento positiva. Para o capital humano há um problema adicional: como distinguir entre os gastos para consumo corrente e os que se efetivam para a formação do capital – pensa em três classes de gastos: para o consumo corrente, para um componente durável do consumidor e para um componente durável do produtor. Ambas essas capacidades duráveis representam investimentos; uma delas transforma-se em capital humano que realiza serviços de consumidor, e a outra é uma forma de capital humano que incrementa a capacitação de produtor relativa à pessoa.

Nos diz, ainda que a tarefa de identificar os componentes é formidável. Cada capacitação produzida pelo investimento humano torna-se parte do agente humano e, por isso mesmo, não pode ser vendida, acha-se, não obstante, 'em contato com o mercado' ao efetuar os salários e ganhos que o agente humano pode auferir. O aumento resultante em ganhos é o resultado-produto sobre o investimento. Podem-se registrar algumas das atividades mais importantes que fazem avançar as capacitações humanas. O autor concentrou-se em 5 categorias consideradas de maior importância: (1) recursos relativos à saúde e serviços, concebidos de maneira ampla de modo a incluir todos os gastos que afetam a expectativa de vida, o vigor e a capacidade de resistência, e o vigor e a vitalidade de um povo; (2) treinamento realizado no local do emprego, incluindo-se os aprendizados à velha maneira organizados pelas firmas; (3) educação formalmente organizadas nos níveis elementar, secundário e de maior elevação; (4) programas de estudos para os adultos que não se acham organizadas em firmas, incluindo-se os programas de extensão, notadamente no campo da agricultura; e (5) migração de indivíduos e de famílias, para adaptar-se às condições flutuantes de oportunidades de empregos.

Para Schultz o investimento na educação subiu a uma taxa rápida e por si mesmo pode muito bem ser responsável por uma parte substancial da elevação de ganhos, de outra maneira mantida inexplicável da relação aparente da contribuição que o aumento no patrimônio da educação possa ter causado aos rendimentos e a renda nacional. Para analisar o efeito do crescimento na escolaridade sobre os

rendimentos, é necessário por conseguinte, distinguir entre o patrimônio da educação no seio da população e a quantia registrada na força de trabalho.

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar sempre o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. Respondendo às críticas de dois professores que contestavam a concepção do homem como capital além de outras questões, Schultz responde à diferenciação entre a educação para o consumo e quando para a produção, feita por Shaffer. Em resposta diz que reconhece a validade de alguns argumentos de Shaffer e que o investimento formado pela educação é composto por duas partes: de um consumo futuro e de um componente de futuros rendimentos. O primeiro satisfaz as preferências do consumidor e tem uma duração substancial. Exemplifica como um investimento em uma casa ou num automóvel e de que nenhuma forma entra na renda nacional mensurada. Desta forma, define que existe: 1- educação para o consumo em curso, corrente; 2- educação para o consumo futuro de longo período, fazendo com que seja um investimento num componente duradouro para o consumidor, que indubitavelmente é de considerável importância; e, 3- educação para a obtenção de capacidades e conhecimentos úteis ao esforço econômico e, dessa forma, um investimento nos rendimentos futuros.

O segundo ponto apresentado por Shaffer é o da identificação e medição do aumento dos rendimentos associados com o aumento da educação em razão de fatores como etnia e gênero por exemplo. Propõe tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências com capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, refere-se a ela como capital humano, uma vez que não pode ser comprada ou vendida como propriedade. É uma forma de capital se presta serviços de um determinado valor. A principal hipótese subjacente a essa concepção de educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma conseqüência de adições a esta forma de capital, embora reconheça a dificuldade de comprovar essa hipótese.

A crítica de Frigotto⁴² (1986) à teoria econômica clássica justifica-se na medida em que, na análise dos modelos de crescimento, os autores clássicos pressupunham a constância do emprego dos fatores de produção, o que torna implícita a sua homogeneidade. Resgatando a análise de alguns economistas clássicos, pode-se identificar, contudo, a consideração de elementos que alteram esta constância. Schultz, seguido por outros economistas, partindo da constatação de que o fator trabalho não pode ser tomado como um fator de produção invariável foi pioneiro na exploração das repercussões e implicações do investimento em capital humano para o crescimento econômico e para as questões econômicas relacionadas. A principal pressuposição que embasa sua análise sobre o capital humano, resumida por Becker (1983), é a de que os indivíduos tomam a decisão de gastar em educação, treinamento, assistência médica, aperfeiçoamento do conhecimento já existente e saúde porque levam em conta os custos e os benefícios dessa decisão.

Becker, comentando o trabalho de Schultz, explica que além das melhorias nos ordenados e nas ocupações, os benefícios incluem a cultura e outros ganhos não monetários, sendo os custos normalmente dependentes do valor obtido mediante o tempo gasto nesse investimento, a taxa de desconto intertemporal. Ele acrescenta que o conceito de capital humano abrange também o trabalho acumulado e outros hábitos, tais como os vícios, demonstrando que a inclusão de vários tipos de comportamento nessa rubrica faz dele um poderoso e útil conceito.

Rodrigues (2007) nos oferece um exemplo da influência da TCH na atualidade quando analisa a interação entre a universidade e a indústria. Remontando-a à década de 1930, analisa esse fenômeno no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva e advoga que o interesse dessa burguesia é o de transformar a educação em mercadoria, como já apontado por outros autores ao longo desse texto. No entanto, aponta a fração da classe burguesa representada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) como a responsável pela iniciativa de considerar a competitividade como um paradigma pedagógico. Consubstancia-o em uma proposta apresentada ao então Ministro da Educação Tarso Genro, em resposta a um convite feito por ele.

⁴² O autor oferece outras obras em que explora a tese da circularidade do capital humano. Indicamos Frigotto (1995) e (2003).

Compunha aquele documento, sugestões como a instituição de um novo marco regulatório para avaliar o desempenho das instituições de educação superior, a implementação de um processo de autonomia substantiva no conjunto das universidades, o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, cuja utilidade social e econômica esteja vinculada ao projeto de nação, o aperfeiçoamento dos critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior, a implementação de padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento e a ampliação da oferta de educação superior na área tecnológica. O autor adverte que o conjunto dessas sugestões estão ancoradas na TCH.

Por outro lado, Rodrigues (2007) tece críticas aos pontos de vista expressos no documento da CNI que, por exemplo, desloca a autonomia formal da universidade para uma autonomia substantiva, balizada por processos de avaliação que incluam a participação da sociedade. Para ele, o documento propõe que a universidade tenha a liberdade de implementar, desde fora, as propostas da burguesia industrial, tendo como foco inclusive as universidades federais, uma vez que reconhece a deficiência qualitativa da educação superior privada.

O autor conclui que há uma convergência entre o capital industrial e o governo em submeter a educação superior brasileira, em particular as universidades públicas, à lógica da produção do valor, atrelando a produção do conhecimento às demandas de uma economia competitiva.

Segundo a pesquisadora Motta (2012) a 'teoria do capital humano' foi incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960. A idéia fundamental da teoria é a de que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade e essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – mas é também um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social. A aplicação dessa teoria não se sustenta, no entanto, segundo pensadores atuais que analisam a Teoria do Capital Social.

5.2 O Capital Social

Motta (2012) considerou o capital social como um reajustamento da Teoria do Capital Humano afigurando-se uma saída conservadora para a crise do capital a construir novos mecanismos de hegemonia. Aponta o aumento de desigualdades e pobreza entre nações, regiões e classes a despeito das fabulosas possibilidades de crescimento e riqueza possibilitadas com o advento das novas bases tecnológicas e do incremento e prosperidade alcançados com o advento dessas novas bases. Na virada do século, o aprofundamento da pobreza roubou a cena e tornou-se o principal foco de políticas sociais das agências multilaterais como fator de segurança internacional.

Expõe que, se a década de 1980 foi marcada pelo amadurecimento e expansão mundial do capital sob as bases da ideologia neoliberal, a década seguinte revelou a ideologia do livre mercado em crise, dado que esse modelo econômico não havia cumprido a promessa de benefícios globais (Stiglitz, 2003). Nesse contexto, foi difundida a idéia da necessidade de se construírem novas alternativas políticas de base ideológicas diferenciadas para conter o aprofundamento da “nova” pobreza.

Nunes (2005) observa que, vários encontros foram realizados entre setores políticos e econômicos dominantes para discutir sobre a possível ameaça de ruptura e a necessidade de redefinir ações voltadas para administrar a possibilidade deste risco. Do encontro da Cúpula Mundial sobre desenvolvimento Social (COPENHAGUE, 1995) ao encontro de Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, realizado em 2000, em Nova York, definiu-se um conjunto de políticas que foi denominado de Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs). Nesse conjunto de políticas sociais, as bases ideológicas de orientação são renovadas com a idéia de gerar ‘capital social’ e a tese defendida é a de que as reformas econômicas devem definir também ajustes nas dimensões culturais e sociais, de forma a “incorporar a dimensão humana no processo econômico”

O obstáculo, nessa concepção, é uma questão cultural. Por isso, compreendem que para introduzir um modelo de desenvolvimento que possibilite gerar oportunidades para os pobres é preciso promover o ‘desenvolvimento humano’, e isso não pode ser tarefa somente de um mercado com bom

funcionamento. Para o Banco Mundial, a sociedade (não só a local ou nacional, mas também a sociedade global) deve ajudar o pobre a superar os obstáculos que impedem sua participação no mercado de forma livre e eqüitativa e a promover o desenvolvimento social.

Por esse percurso, a sociedade civil, como um todo, deve de forma solidária e civicamente consciente, estimular a participação dos pobres nos ativos sociais disponíveis na sociedade, necessários ao 'desenvolvimento humano', e capacitá-los ao ingresso no mercado, tornando-os produtivos. Assim, à dimensão econômica devem ser agregadas as dimensões cultural e social e à estabilidade econômica deve-se somar a estabilidade política criando, dessa forma, condições favoráveis à manutenção das políticas neoliberais no novo milênio. Para superar os obstáculos políticos e culturais e 'combater' a pobreza no contexto da globalização, não basta investir em capital humano, mas fundamentalmente em capital social.

A Cúpula Mundial de Copenhague em 1995 discutiu possibilidades de novas soluções para o desenvolvimento dos países do capitalismo dependente (Kliksberg, 2002). Os alvos desse programa foram a pobreza, o emprego e a integração social (MESTRUM, 203, 242). O argumento atribuído a Kliksberg era o de que a pobreza acentuada e as altas polarizações sociais prejudicam o desenvolvimento sustentável e produzem uma "perda de credibilidade nos governos democráticos que solapam suas bases de governabilidade" (2002, p.18).

Em um cenário onde a pobreza compunha a agenda do G7⁴³ e do Fórum Econômico Mundial em Davos, por ocasião do encontro de Copenhague, levou o FMI em princípios da década de 1990, a uma proposta intitulada "Facilidade para o Crescimento e Redução da Pobreza" (FCRP). Os países interessados em tais empréstimos deveriam se comprometer em desenvolver políticas de redução da dívida e apresentar um "plano estratégico de luta contra a pobreza". Segundo essa linha, em 1997, a ONU lançou uma série de campanhas de alívio à pobreza inseridas em um programa denominado "Primeira Década das Nações Unidas para a Eliminação da Pobreza". (MESTRUM, 2003, p. 242-3).

A autora depreende que dos discursos dos participantes desses eventos a preocupação com a distribuição dos benefícios do crescimento econômico e com a difusão da idéia da necessidade de se construir alternativas de progresso para os

⁴³ Grupo dos países mais industrializados e economicamente desenvolvidos do planeta.

países em desenvolvimento expressa, no fundo, o receio pelos riscos da perda das bases de governabilidade nesses países. Depreende, também, que prevalece uma visão de pobreza subjetivada, ou seja, o foco de pobreza não está voltado para as nações, mas sim, para os indivíduos ou grupos de indivíduos pobres. Afigura-se uma abordagem conjuntural sobre a “nova” pobreza, que emerge no final do século XX e tende a ser mantida nas orientações de política social dos principais órgãos multilaterais.

Referindo-se a Stiglitz (2003), à época um alto funcionário do Banco Mundial, a autora cita uma manifestação segundo a qual a crescente e veemente reação contra as políticas de globalização e o conseqüente aumento da pobreza grassava não só nos países de economia dependente, mas também, nos países desenvolvidos. A tensão identificada por esse autor o levou a defender medidas contrárias aos malefícios da globalização em relação aos aspectos econômicos com a idéia de liberalização de mercado de capitais imposta pelo FMI aos países de capitalismo dependente na forma de uma receita única. Isso porque ele se opunha a uma política de gestão do FMI que via o governo como problema e os livres mercados como solução dos problemas dos países em desenvolvimento.

A citada ‘nova pobreza’ que despontava no final do século XX, como resultado de uma visão das próprias políticas macroeconômicas do FMI, desencadeou o alargamento do fosso entre os países ricos e pobres, nas palavras de Hobsbawn (1977, p. 396-413). A tensão que decorre desse quadro do aumento da pobreza e dos altos níveis de desigualdade nesse final do século, na concepção desses organismos, afeta duramente a ‘tão almejada governabilidade’ das sociedades democráticas. Na correlação de forças e de tensões apresentadas, emergiram críticas e autocríticas ao modelo econômico predominante, abrindo espaço para propostas reformistas para combater a pobreza mundial. (p. 66).

Segundo Motta (2012) a preocupação em por em risco as bases de governabilidade e a convicção e a necessidade de se buscarem novas alternativas políticas reformistas para o desenvolvimento do novo século foi objeto de lideranças trabalhistas, como o Primeiro Ministro inglês Tony Blair, em 1998, que dizia ser necessário um consenso internacional de centro-esquerda para o século XXI, *apud* (GIDDENS, 2000, p.11). Reportando-nos as palavras de Blair, a velha esquerda resistiu à mudança da nova ordem global. A nova direita não quis administrá-la. Temos, segundo ele, de administrar essa mudança para produzir solidariedade e

prosperidade sociais. Segundo Motta, é a partir dessa colocação de Blair que renasce a “terceira via”.

Baseado nesse discurso, Giddens desenvolveu um corpo teórico para dar sustentação à prática política que emergiu com o Novo Trabalhismo, denominada “terceira via” que foi uma proposta para a sobrevivência da Social Democracia. Procurando diferenciar a velha Social Democracia e os neoliberais, coloca que o neoliberalismo triunfou, mas ficou em apuros em razão da tensão entre o fundamentalismo de mercado e o conservadorismo, dado que ele via uma contradição entre a defesa do livre mercado e da família tradicional.

Para Kliksberg, em aproximação com a posição de Giddens, as fortes tensões sociais acumuladas em todas as áreas constituem um espaço favorável para o processo de enfraquecimento do tecido social, como a desintegração da família e o aumento da criminalidade. (2002, p. 15).

Segundo Giddens, o grande desafio é governar a contradição entre a expansão do individualismo e o conservadorismo filosófico de valores como família e democracia. (p. 80). Para ele, a proposta da terceira via é o de ajudar aos cidadãos a abrir seus caminhos através das mais importantes revoluções de nosso tempo como a globalização, a transformação na vida pessoal e o relacionamento com a natureza.

Giddens propôs uma globalização não restrita ao mercado global em razão dos efeitos destrutivos da globalização econômica e seus conseqüentes efeitos à integridade nacional e aos valores tradicionais. O protecionismo decorrente da globalização restrita provocaria a criação de blocos egoístas e possivelmente hostis.

Propõe, então, um programa modernizante de democratização, um *mix* de conservadorismo moral para remontar a solidariedade social corroída pelo individualismo exacerbado, e de desenvolvimento de atitudes ecologicamente modernas. A proposta da terceira via tem como intenção consolidar uma ‘esquerda moderna’ com o intuito de governar com um ‘capitalismo competente e justo’ conformado aos moldes da gerência empresarial, participativa e transparente que divide a administração dos riscos dos negócios com os empregados. Na proposta da terceira via de Giddens, a competitividade e a geração de riquezas são enfatizadas tendo em vista a natureza do mercado.

Para desenvolver esse papel, inclusive considerando o aspecto cívico da sociedade, é necessária a participação do governo, investindo nos recursos

humanos e na infra-estrutura necessária para o desenvolvimento de uma cultura empresarial (2005, p.109), uma vez que o declínio cívico, segundo o autor, não está relacionado só ao aspecto econômico, mas também, ao enfraquecimento do senso de solidariedade, ao aumento da criminalidade e à dissolução da família.

O sentido do 'cultivo do potencial humano' e a função atribuída à educação na proposta da terceira via, a de redistribuição de possibilidades, incorporam idéias que se inserem na Teoria do Capital Humano. Na concepção dessa proposta, o trabalhador, frente aos riscos da sociedade globalizada e altamente tecnológica, precisa estar permanentemente inserido no processo educacional, adquirindo habilidades específicas necessárias às transições entre empregos e desenvolvendo competências cognitivas e emocionais ao longo da vida, cultivando o potencial humano para manter-se ou incluir-se no mercado.

Motta nos coloca que a trilogia público-privado-sociedade civil que configura um Estado sem inimigo forma uma frente para o desenvolvimento econômico cívico, principalmente nas comunidades não favorecidas pelos benefícios do processo de globalização. Seus objetivos são os de potencializar as competências cognitivas dos trabalhadores que ainda se apresentam capacitados a ingressar e a manter num tipo de mercado em constante transformação e instituir competências emocionais e morais naqueles que já não se enquadram nas condições específicas do trabalho globalizado, desenvolvendo o espírito de iniciativa e o cultivo do capital social como meio de gerar renovação econômica, no sentido de governar desigualdades. (p.83)

A autora se utiliza de uma crítica de Carlos Nelson Coutinho em relação à terceira via, segundo a qual seus defensores são pessoas que aplicam uma política neoliberal [...] mas que têm ou tiveram no passado um certo compromisso com valores de esquerda e tentam propor, como se isso fosse possível, um neoliberalismo com rosto humano, Coutinho (2000, p.112). Nesse sentido, ainda citando Coutinho (2006), identifica um fator fundamental para a compreensão do sentido que subjaz às políticas de desenvolvimento do milênio. A concepção da terceira via como mecanismo de hegemonia do neoliberalismo sofreu abalos Coutinho (2002, p.112). Afigura-se a proposta de solução da crise dos 1990, pela terceira via, quanto a introdução de novas políticas de desenvolvimento do milênio com a introdução de novos mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral para abrandar os efeitos das políticas neoliberais afiguram-se

como mecanismos de hegemonia. Motta indica que para os intelectuais orgânicos do capital o aumento da pobreza, do desemprego e da desigualdade social no contexto do neoliberalismo dos anos de 1980-90 deu-se por conta do fracasso das medidas econômicas implementadas pelo FMI ou resultou de métodos inadequados de gestão, ou ainda como decorrência da crise do Estado. A partir dessa crise, sedimenta-se a necessidade de realização de novos ajustes nos mecanismos de conservação da condição de reprodução do capital e nas definições de política social como forma de contrapor os movimentos antiglobalizantes ou um quadro de instabilidade política nos países de capitalismo dependente.

A propósito Motta nos lembra, baseada em Gramsci, que os mecanismos de hegemonia que possuem a função de direção intelectual e moral da sociedade são exercidos pelo conjunto de organismo que compõe a sociedade civil – como espaço de articulação e unificação de interesses, de politização das ações, de construção da consciência política coletiva. Nesse sentido, a autora cita dentre outros aparelhos privados de hegemonia de tipo tradicional, a Escola.

Motta nos reporta que diante da persistência e do agravamento das condições sociais resultantes das políticas macroeconômicas impostas pelo FMI aos países de capitalismo dependente, das tensões e pressões provocadas pelas correlações de forças entre nações e pelas forças populares, foram realizadas uma série de encontros e debates envolvendo governantes e organismos internacionais com o objetivo de traçar e definir alternativas à crise do capitalismo mundializado.

Entre os anos de 1995 e 2000 construiu-se um consenso, no âmbito da ONU, em torno da necessidade de se realizar novos ajustes na função do Estado para que se atingisse a governabilidade democrática e uma maior eficácia dos mercados nos países de capitalismo dependente. A saída apontada pelos organismos multilaterais para superar as sucessivas crises e a persistência da pobreza, entre outros fatores, foi a implementação de programas de reforma e modernização do Estado e de fortalecimento da sociedade civil.

Assim, novas orientações de políticas foram elaboradas para o novo milênio. As concepções de desenvolvimento e pobreza foram ampliadas. Por esse caminho, o Estado não deve ser nem mínimo nem máximo, mas ativo, e a sociedade civil, entre o Estado e o mercado, deve fortalecer a ética nas relações sociais, transmitindo valores de solidariedade, além de exercer uma função educadora junto à camada mais pobre da classe trabalhadora, a fim de formar uma consciência

cívica necessária à sua participação nos processos decisórios locais, visando à aplicação do potencial produtivo de que ainda dispõe. Nessa perspectiva, o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) voltam-se para uma intensa atividade de investigações e estudo, segundo Motta, a fim de definir o marco de referência conceitual de atuação nas metas de desenvolvimento do milênio, já por nós citadas.

Parte desses objetivos e metas passou a compor os programas estabelecidos pelo Banco Mundial para cada um dos países tomadores de empréstimos, o Brasil entre eles. Esse organismo recomenda que se dê prioridade à educação fundamental e em especial ao ensino médio. Além disso, pede ênfase ao sistema de transferências sociais para reduzir a desigualdade de oportunidade e o aumento da produtividade.

Vânia Motta registra que o Capital Social, referindo-se a um técnico da Cepal, Sunkel (2003), que essa teoria entrou no debate acadêmico promovido pelas agências internacionais em razão do reconhecimento de seu potencial de trazer um novo paradigma em habilitar setores pobres a participarem e se beneficiarem do processo de desenvolvimento. Destaca, dentre várias interpretações e autores, a visão de Robert Putnam (1993) segundo o qual o capital social significa a capacidade de uma sociedade estabelecer laços de confiança interpessoal e redes de cooperação com vistas à produção de bens coletivos. A autora acrescenta que Putnam ao elaborar a definição de Capital Social o faz em complemento à posição de James Coleman que envolve variáveis tanto de estrutura quanto de atitude. Cita-o, pois aponta sua tese como a principal referência em todos os estudos sobre o tema. Além de Putnam, Motta dá destaque à produção de Amartya Sen e Francis Fukuyama como referências na discussão dessa temática.

A autora nos lembra que foi identificado um consenso entre os organismos multilaterais a respeito de que o desenvolvimento do Capital Social seria uma saída para a crise posta nos anos finais da década de 1990, de forma a aliviar a pobreza que se ampliava nos países mais pobres. A Teoria do Capital Social passa a ser a base ideológica das políticas de desenvolvimento do milênio.

O destaque às posições de Putnam e Fukuyama foi dado pela autora em razão de sua importância no cenário dessa temática. No caso de Putnam, que estudou o desempenho institucional dos governos regionais da Itália moderna, assim como a metodologia empregada com as categorias do capital social e poder

local. Uma de suas conclusões é a de que as associações locais têm um papel crucial nas estratégias de desenvolvimento e de combate à pobreza.

O autor investigou empiricamente as razões do êxito de um governo democrático, e definiu em termos práticos uma comunidade cívica que tem o mesmo sentido que o capital social incorpora aos princípios de participação cívica, igualdade política e sentimento de solidariedade. O autor conclui que a consciência cívica é fundamental para a democratização e o desenvolvimento econômico. Para ele, quanto mais cívico o contexto melhor é o governo.

Segundo a Motta, a comunidade cívica para Putnam se direciona para o aspecto moral e não político. A transformação da realidade se daria através da solidariedade e da colaboração entre os membros de uma comunidade, sem lutas, sem classes ou conflitos. Sua base de análise sociocultural é a teoria da governança democrática de Tocqueville, que ressalta a conexão entre os costumes de uma sociedade e suas práticas políticas.

Nesse sentido, Putnam coloca que as associações cívicas vão reforçar os hábitos de coração, essenciais para ter-se instituições democráticas estáveis e eficazes. Baseado em Tocqueville, Putnam nos diz que a propensão de uma comunidade a formar associações cívicas é fundamental para a eficácia e estabilidade de um governo democrático, pois essas organizações incutem nos membros os hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público, traduzindo-se em Capital Social⁴⁴. Assim, o capital social que diz respeito às características da organização social como confiança, normas e sistemas que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas. Segundo Putnam (2002, p.177) ele é mais importante para o equilíbrio social, para a estabilidade política, para a boa governança e para o desenvolvimento econômico do que o capital físico ou humano.

Motta nos adverte que atualmente, como enfatiza Putnam, a importância da confiança e a participação ativa dos cidadãos para o funcionamento eficaz das instituições democráticas, têm sido uma abordagem predominante. Citando brevemente Fukuyama e sua posição próxima a Amartya Sen, conforme indica Motta, destacamos que o capital social vai se diferenciar de outros tipos de capital

⁴⁴ Apenas como exemplo oferecemos referência acerca de uma experiência ocorrida no município de Pintadas, Bahia em um projeto de pesquisa: Capital social, participação política e desenvolvimento local: atores da sociedade civil e políticas de desenvolvimento local na Bahia. Apresentado na IV Conferência Regional ISTR-LAC de Carlos Milani.

humano por ser criado e transmitido através de mecanismos culturais, como religião, a tradição ou o hábito historicamente transmitido. Trata-se de um tipo de capital que não pode ser adquirido através de atividades imediatas como o capital humano que pode ser adquirido através de treinamento ou cursos de qualificação. Nessa medida, o capital social vai ser adquirido ao longo da processualidade histórico-cultural da sociedade a qual pertence e vai penetrar no senso comum do indivíduo.

Fukuyama (2001) observa, no entanto, que nas sociedades modernas, pela dinâmica que encerram, o tipo de capital social mais útil já não é aquele que tem a propensão de trabalhar a autoridade de uma comunidade ou grupo tradicional, mas aquele que possui a capacidade de formar permanentemente novas associações e de cooperar dentro dos parâmetros por ela estabelecidos.

Motta nos lembra que a posição da educação nesse contexto, considerando inclusive as metas da Cúpula do Milênio da ONU, foi ampliada para a inclusão da transmissão dos valores culturais de solidariedade e civismo como uma estratégia fundamental para a redução das desigualdades sociais e da pobreza e na construção de uma sociedade coesa e harmoniosa, expressão da Teoria do Capital Social.

Segundo Motta, o lugar da educação sofreu um reajuste de finalidades, uma vez que os intelectuais orgânicos do capital chegaram a um consenso que para manter as condições favoráveis de acumulação de riqueza seria necessário promover ajustes políticos. Nesse sentido, a educação assume a face da reprodução da força de trabalho, para a obtenção do consenso e assim, manter as condições de reprodução do capital. Aqui é que se opera o reajuste da teoria do capital humano incorporando elementos da Teoria do Capital Social, induzindo a educação para o conformismo.

Baseada na questão da acomodação, da pobreza em bases conformistas, Motta nos indica que, no que se refere à educação, foi concebida como além de prioritária, indispensável no enfrentamento dos desafios como a pobreza, o consumo desordenado, a degradação ambiental, a decadência urbana, o crescimento populacional, as desigualdades de gênero e raça, os conflitos e a violação dos direitos humanos, no bojo das metas de desenvolvimento do milênio, como já visto.

Do contexto do capital humano para o capital social, ante a derrocada nas posições de defesa do primeiro, uma vez que mesmo com a ideologia da globalização disseminada no final dos anos de 1970, que buscou legitimar o livre mercado como mecanismo de superação da crise do Estado de bem-estar social e de crescimento econômico não logrou êxito. No final dos anos de 1990, constatou-se que a promessa de inserção no mercado pela via do capital humano não foi cumprida, provocando novas tensões que colocavam em risco as condições hiperfavoráveis de acumulação.

Nesse panorama Motta registra o reajuste com a incorporação das propostas do capital social, fazendo com que fosse atribuída a educação o aumento da produtividade das camadas mais pobres da população através da ampliação do acesso aos bens sociais, gerando capital social. Com esse paradigma que incorpora as teses da consciência cívica, cooperação, redes solidárias, laços de confiança, etc., passaram a ser introduzidas pelas agências multilaterais como BIRD, BID e Cepal. Para a autora, a relação que se estabelece entre a Teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Social encontram-se na idéia de que investir em pessoas, na capacitação de uma força de trabalho mais competitiva, resulta na melhoria das condições de trabalho e no aumento da produtividade, o que conseqüentemente vai refletir na melhoria da qualidade de vida do indivíduo e de sua família, reduzindo os problemas sociais, dado que se desenvolve a capacidade de controlar os ativos sociais ou de gerar capital social.

Nessa perspectiva, Motta nos alerta sobre a necessidade de se ter clareza de que o avanço da perspectiva neoliberal de desenvolvimento do milênio está condicionada ao movimento das correlações de forças externas e internas, o que demanda um processo contra-hegemônico por parte das forças sociais comprometidas com a transformação social e a construção de um projeto societário nacional-popular.

Para a equipe do Banco Mundial, “as lições dos programas de ajuste da década de 1980”, com a promessa que não foi cumprida, e o fim da Guerra Fria removeram “as vendas dos olhos dos países doadores (Estados Unidos e seus aliados), que eles próprios haviam colocado” para evitar investigações sobre os “fracassos de governança”.

Sem ameaças ideológicas houve a possibilidade de as teorias econômicas, políticas e sociais impulsionarem o pensamento sobre desenvolvimento, ao “vincular as noções de crescimento econômico, distribuição e redução da pobreza” (BIRD, 2004, p. 3-15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desse estudo foi o de tentar identificar, tendo como base as categorias do materialismo histórico e dialético, as determinações da avaliação da educação superior com recorte para a formação em Educação Física utilizando-se da mediação das ideologias do Capital Humano e do Capital Social. Com o inestimável concurso dos autores utilizados na produção desse argumento iniciamos a exposição de nossas considerações finais. Como esse fenômeno compõe uma totalidade complexa, fez-se necessário sua análise no conjunto das relações de produção das diversas frações de classe na teia do modo de produção capitalista.

Destarte, trilhamos o caminho inevitável do entendimento, no seio desse modo de produção, do desenvolvimento histórico do processo globalizatório e da acumulação flexível com todas as suas repercussões nas diversas facetas da vida social.

Em linhas gerais, pudemos observar que o processo globalizatório propõe medidas como a homogeneização dos centros urbanos, a expansão das corporações para regiões fora de seus núcleos geopolíticos, a revolução tecnológica nas comunicações e na eletrônica, a reorganização geopolítica do mundo em blocos comerciais, a hibridização entre culturas populares locais e uma cultura de massa universal.

Com intuito simplificador, trabalhamos com a conceituação de Prado (2000), no sentido de facilitar o complexo entendimento do termo que conta com diversas formulações, entendendo-a como o processo de integração de mercados domésticos, no contexto maior da formação de um mercado mundial também integrado, caracterizando-a como um fenômeno sócio-econômico. Por isso, enunciamos o entrelaçamento da Educação Física em geral e da formação em Educação Física em particular nos processos comercial, produtivo e financeiro da globalização.

Justificamos o referencial teórico de suporte desse estudo, pela via do materialismo histórico e dialético por entender que esse referencial nos permite, com suas categorias de análise, um aprofundamento da compreensão de um objeto a partir do conflito entre os interesses das classes sociais. Nesse sentido, se insere a discussão da economia política e sua análise da distribuição e a acumulação, ou,

para usar a definição de Engels, como a ciência das leis que regem a produção e a troca dos meios materiais de subsistência da sociedade humana. De todo modo, a economia política como fundante de uma teoria social, articuladora de idéias para oferecer uma visão de conjunto da vida social com objetivos de intervenção política e social nos trouxe à discussão da educação física.

A constatação histórica do uso preponderante da Educação Física, no séc. XIX, na preparação do trabalhador para suportar o aumento da produção em detrimento do lúdico até chegarmos à atualidade, pôde ser observada assim como vimos de igual forma a contraposição dos grupos adeptos de posições de consenso e de conflito, estabelecidos na Educação Física no processo de redemocratização brasileira no decorrer da década de 1980, como apontado por Oliveira (2005) e Sander (1984).

Com efeito, se a formação e o processo de avaliação aludido ocorrem no seio da universidade, procuramos oferecer um breve histórico de sua constituição e as conseqüências resultantes de todo sistema político porque passou e passa essa instituição ao longo de um período, desvelando-lhe as determinações impostas pelo sistema avaliativo, o SINAES, assim como a determinação desse pela hegemonia emanada dos organismos e sistemas supranacionais como ONU e OEI.

As questões levantadas ao longo do texto nos inquiriam à investigação e ao propósito de perceber como as instituições de formação em Educação Física trabalham as questões ligadas às influências macro-políticas de educação em seus cursos de formação, se é que trabalham, e em que medida as instituições formadoras de professores de educação física incorporam, ou não, o ideário e as determinações emanadas direta ou indiretamente pelos organismos supranacionais na preparação de seus estudantes. Por conseguinte, sugerimos a imbricação da Educação Física em geral e a formação em Educação Física em particular nesse panorama.

No processo de análise em que se insere a Educação Física, o formato de universidade que temos nos motivou a tentar compor o modelo onde os progressos da pesquisa em todos os sentidos deveriam se reverter para a sociedade, sem contudo, estar previamente determinada para um fim como pudemos observar quando consultamos os pesquisadores da avaliação institucional da educação superior.

Essas reflexões são motivadas em parte pelas contradições visíveis na instituição para onde são preparados os professores, a Escola. É possível constatar que nesse espaço, no caso da disciplina de Educação Física, em geral as aulas ocorrem uma vez por semana em dois tempos geminados de cinquenta minutos, ou em dois momentos de cinquenta minutos distintos, distribuídos ao longo das aulas semanais, isto é, trabalha-se com uma carga horária insuficiente para qualquer intervenção de qualidade no contato com os alunos.

Quando os momentos ocorrem de forma separada, o quadro se agrava ainda mais, pois, no caso das aulas práticas, predominantes nessa área de conhecimento, deve-se considerar o deslocamento até o espaço das atividades práticas e a troca para um vestuário adequado por parte dos alunos. Após as atividades, deve-se considerar o tempo de higienização e retorno à sala de aula. Em cinquenta minutos.

Sugerimos que a inserção da avaliação institucional da Educação Física, inserida no contexto maior da educação superior, empurra-a para a produção de conhecimentos e atividades úteis ao mercado capitalista globalizado, conforme a concepção de mundo e sociedade consoante com essa visão desaguou nas concepções de formação e, conseqüentemente na cadeia normativa de leis, diretrizes, portarias, etc., e seus reflexos na regulamentação da profissão.

Levantamos as hipóteses de que a tensão que ocorre entre o modelo avaliativo utilizado na Educação Física e o modelo adotado em um quadro mais amplo e complexo do ponto de vista internacional influencia o SINAES que propõe um formato de sociabilidade de novo tipo tendo como pano de fundo o C.H. e o C.S. Esperamos tê-la demonstrado.

Também hipotetizamos que os cursos de graduação em Educação Física estão dirigidos a atender as demandas mais imediatas do mercado produtivo e, por outro lado, as indicações dos atuais mecanismos de avaliação. A pesquisa sitográfica que empreendemos nas diversas fontes de consulta demonstrou a escassez de estudos na avaliação institucional da Educação Física deixando-nos intrigados em entender tal quadro. Não pudemos determinar, no entanto, os motivos da escassez observada.

As experiências da UFF e UFRJ mediadas pelos instrumentos e órgãos de controle da avaliação expressaram momentos diferentes, porquanto a primeira optou por um caminho político-pedagógico de promover a formação apenas de licenciados, ao passo que a segunda adaptou seu currículo para a formação na licenciatura e no

bacharelado, apesar das advertências de alguns autores citados nesse texto da quase imperceptibilidade, do ponto de vista prático, das diferenças entre os dois caminhos de formação.

O ponto de vista da totalidade nos levou a considerar autores clássicos e importantes em nossa argumentação como forma de evidenciar o seu fio condutor. A propósito Motta (2012) nos lembrou, baseada em Gramsci, que os mecanismos de hegemonia que possuem a função de direção intelectual e moral da sociedade são exercidos pelo conjunto de organismos que compõem a sociedade civil como espaço de articulação e unificação de interesses, de politização das ações, de construção da consciência política coletiva. Nesse sentido, a autora cita dentre outros aparelhos privados de hegemonia, a Escola como *lócus* privilegiado ao exercício dessa categoria.

Como vimos, Marx na *Ideologia Alemã* nos indicou que a produção de idéias, das representações e da consciência estão diretamente ligadas à atividade material e ao comércio dos homens, o que irá provocar a divisão social do trabalho e a submissão da classe trabalhadora à classe dominante, alienando-a.

Outros autores consultados, que podemos classificar como contra-hegemônicos, apontaram a ilusão causada pelo movimento globalizador no esporte, que funcionalizou o corpo e o revestiu com o brilho e o glamour dos bens de consumo e, daí para a globalização de mercadorias onde os corpos se incluem.

Além disso, demonstraram o uso da cultura esportiva como mote exemplar de como os interesses do capital globalizado pode vir a determinar mudanças nas práticas culturais socialmente construídas, com o objetivo de torná-las mercadorias e, no interior dessa, a utilização das marcas do esporte para a venda de artigos esportivos.

Esses autores desmontaram a correspondência direta do uso do esporte com o manto da suposta neutralidade que permite tanto o apelo ideológico da universalização da paz entre os povos como fator de desenvolvimento econômico, inclusive por não se posicionar frente às divergências raciais, étnicas, religiosas, políticas, ideológicas e sexuais. Eles fizeram cair por terra a utilização do esporte como veículo de integração dos povos, da solidariedade, do empenho social, etc., na sociedade capitalista.

Constatamos que para o estabelecimento de um mercado consumidor em escala planetária são necessárias estratégias de implementação desse mercado na

mesma proporção. Além disso, vimos que são necessários métodos ou técnicas de unificação de comportamentos, hábitos gostos e valores trazendo-nos à questão da cultura e da globalização.

O processo hegemônico ao qual nos referíamos ao longo desse estudo está fortemente consubstanciado no documento da ONU para o esporte, uma vez que ele ressalta essa perspectiva tratando o esporte em uma concepção de desenvolvimento e para a paz, incluso nas metas do desenvolvimento do milênio.

Com referência as Comissões Próprias de Avaliação da UFF e UFRJ, vimos como elas demonstraram um nível muito baixo de participação. No caso da primeira universidade, em todos os segmentos consultados no *website* (docentes do departamento de Educação Física, docentes em geral da universidade, discentes da Educação Física, discentes em geral da universidade e a autoavaliação de ambos).

Da mesma forma, considerando-se os dados da UFRJ, sobretudo de seus quase cinqüenta mil alunos somente de graduação, como anuncia o seu relatório, não se consubstancia clara a participação ativa de sua comunidade. Parece-nos que em ambos os casos, o preenchimento dos formulários pertinentes à autoavaliação e os outros levantamentos permitem o desvio do foco do percentual de participação real de sua comunidade, e tergiversa-lhes o compromisso político com o processo. Pode-se inferir a perda da centralidade dessas comissões se considerarmos os movimentos iniciais do modelo de avaliação comparando as suas primeiras formulações em relação às planilhas eletrônicas da atualidade.

Considerando o Capital Humano e o Capital Social, procuramos estabelecer uma vinculação com o Projeto Miratus que a partir de suas propostas de superação da falta de oportunidades e da ociosidade das crianças, jovens e adolescentes de uma favela, associou um grande número de atividades paralelas na formação profissional tendo como atividade fundante a iniciação desportiva com o *Badmington*.

A princípio essa atividade teve como justificativa os argumentos trazidos por Nozaki e Penna (2007) quando se referiam aos documentos da ONU-UNESCO, assim como o Programa Segundo Tempo, na mesma linha das metas do desenvolvimento do milênio. No entanto, sentimo-nos suficientemente embasados para apontar as bases da ideologia do Capital Social como o sustentáculo de todo esse projeto.

A condução da formação em Educação Física em relação aos modelos avaliativos vinculadas à teia de hegemonia global como citado acima e, ademais a constatação empírica de outros projetos nesse sentido, inclusive fora das ações esportivas envolvendo entes federativos em todos os níveis e entidades do terceiro setor podem corroborar nossos argumentos.

Repetimos que a categoria da hegemonia pode vincular o processo avaliativo da educação superior na Educação Física e suas questões particulares. Essa categoria é vista por uma relação pedagógica que se pode verificar no interior de uma nação, entre diversas forças que a compõem, em todo o campo nacional e internacional com a combinação da força e do consenso de modo variado.

O complexo geral estruturado e historicamente determinado, que existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas estão relacionadas entre si numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam nos permite observar o quadro geral em que está imersa a Educação Física dos pontos de vista da formação, da regulamentação da profissão, da pedagogização da população e de seus próprios profissionais a uma cultura esportiva alienante que atinge a todos os envolvidos desse processo.

De nenhuma forma pretendemos demonizar o Projeto Miratus ou qualquer outra iniciativa em obter sucesso em seus intentos, posto que eles produzem algum resultado prático para aqueles que deles participam. Não obstante, gostaríamos de argumentar que apesar da possibilidade de sucesso de suas atuações, podemos afirmar que elas são tópicas e de grande influência publicitária nos meios de comunicação de massa como saída para a população pobre das situações de vulnerabilidade social, à *moda* proposta pelo CH. Porém, podemos citá-los como reformistas porquanto não enfrentam o cerne da questão, qual seja a exploração do homem pelo homem com fito ao lucro desmedido, desrespeitando o Ser humano em suas necessidades básicas e invertendo a lógica segundo a qual o humano deveria ser a fonte precípua das preocupações das políticas públicas e não o desenvolvimento econômico à custa da sobrevivência, para só depois focar o humano.

Por fim, acreditamos ter sido possível evidenciar o fio condutor das hipóteses levantadas no início desse estudo pela aplicação da ideologia da Teoria do Capital Social como referência teórica de aperfeiçoamento da ideologia da Teoria do Capital

Humano na plasmação de uma cultura conformadora e justificadora de parcelas da população ante a justificativa exploratória do capitalismo que é abraçada por professores de Educação Física que se alinham com facilidade aos modelos de formação e avaliação das instituições formadoras.

De pronto, apontamos como forma de uma ação contra-hegemônica à investida capitalista na conformação de nossas hostes, além da exposição das contradições e armadilhas desse processo, a uma ação politizadora de todos os segmentos com os quais possamos estar envolvidos, em uma ação pedagógica de demonstração dos mecanismos utilizados por esse modo de produção na conquista das consciências das pessoas na tentativa de convencimento da inevitabilidade de seu avanço na direção apontada.

Nesse sentido, vemos a instituição escolar em todos os seus níveis como de fundamental importância nesse processo, uma vez que se constitui na instituição que mantém contato com seus alunos, professores, funcionários em geral e pais por longo tempo em sua ação pedagógica. No entanto, será necessária uma ação político-pedagógica de persuasão para educar o educador.

Talvez esse processo possa ser iniciado a partir da ação da própria Universidade, resgatando o seu perfil humboldtiano, aglutinando as parcelas não contaminadas dos movimentos sindicais, a uma ação conjunta no interior das instituições escolares e deflagrar esse movimento.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Nelson de. *Sistemas de Avaliação da Educação Superior Brasileira*. Caderno Cedes. V. 29, n. 78. Agosto de 2005.

ALMEIDA, Renan de (org.). *Os Bastidores da Regulamentação do Profissional de Educação Física*. UFES: Centro de Educação Física. Vitória. ES: 2002.

ALTVATER, Elmar. *O fim do capitalismo como o conhecemos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARON, Raymond. *O Marxismo de Marx*. São Paulo: Arx, 2005.

ATCON, Rudolph. La universidad latinoamericana, clave para um enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, econômico y educativo em la America Latina. *Eco*, Bogotá, v. 37/39, maio-jul. 1963.

ATRIA, Raul. *Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo*. Comissão Econômica para América Latina e Caribe. (Cepal), 2001.

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A Vez e a Voz dos Coordenadores das CPAs das IES de Campinas que Integram o SINAES. *Revista Avaliação*. v. 12, n. 4. Dezembro de 2007.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto. *História da Educação Física no Brasil: Currículo e Formação Superior*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" *Contraditórios: Considerações Sobre a Elaboração e Implantação do Sistema Nacional De Avaliação da Educação Superior*. Cadernos de Educação e Sociedade. v. 27, n. 96. Outubro de 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. *Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES,*

GERES e PAIUB. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p. 131-152, março de 2008.

BARROS, José Maria de Camargo. *Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura*. Motriz. V.1, n.1. Junho de 1995.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *Caderno nº 7*. São Paulo, SP: Secretaria Operativa Consulta Popular, 1994.

BECKER, B.F. *The historical roots of the concept of human capital*. S.1., University of South Carolina, 1983.

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de Avaliação: textos fundamentais com comentários*. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL, Antonio Reges et al. O Processo de Avaliação Institucional Como Multiplicador de Iniciativas para o Aperfeiçoamento Docente. 2ª parte. *Revista Avaliação*. v.12, n.4, dezembro de 2007.

BRASIL. Decreto-lei 1212 de 17/04/1939. *Cria na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos*. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. Presidência da República. Lei 4024 de 20/12/1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. *Lei de Diretrizes e Bases 5540 de 1968*. Brasília, 1968.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 69450 de 1/11/1971. *Regulamenta o artigo 22 da Lei 4024 de 20/12/1961, e a alínea c do artigo 40 da lei 5540, de 28/11/1968 e dá outras providências*. Brasília, 1971.

BRASIL. *Resolução 3 de 16 de outubro de 1987*. Conselho Federal de Educação. Revoga a Resolução 9/69. Diário Oficial da União. Brasília, p. 9635-9636, em 22/06/1987.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Comissão Nacional de Avaliação. *Documento Básico: Avaliação das universidades brasileiras*. Brasília: Senado Federal, 1993.

BRASIL. Lei 9394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei 9696 de 01/09/1998. *Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física*. Brasília, 1998.

BRASIL. INEP-MEC. *Sinaes Orientações Gerais Para O Roteiro da Auto-Avaliação da Educação Superior*. Brasília, 2004.

BRASIL. LEI 10.861, de 14/4/2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Brasília, 2004.

BRASIL. INEP-MEC. *Sinaes Orientações Gerais Para O Roteiro da Auto-Avaliação da Educação Superior*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior*. Uma nova sistemática de avaliação do ensino superior brasileiro. Disponível em <www.unc.edu/ppaq/docs/novosistema.pdf>. acesso em: 02/12/2013.

BRASIL. MEC. *Portaria nº 2.051, de 9/7/2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto 91177 de 29/03/1985. *Institui Comissão Nacional visando á reforma da educação superior*. Diário Oficial da União. Seção I. Brasília, 1985.

BRASIL. Decreto 2026. *Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior*. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 9131 de 24 de novembro de 1995. *Altera dispositivos da Lei 4024 de 20/12/1961*. Diário Oficial da União, Brasília, 25/11/95, p. 19257, col. 1.

BRASIL. Decreto 2306. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino*. Brasília, 1997.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP. V. 13, n.3, p. 841-850, nov. 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1998. Paulo: Cortez, 1987.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F., DOURADO, L. F. A Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil em Questão. *Avaliação. Revista Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. V.6, nº 4 (22), p. 7-16, Campinas, dez 2001.

CASTRO, Waldyr Lins de et al. *Proposta de ante-projeto da comissão para criação de uma Escola de Educação Física na UFF*. Departamento de Educação Física e Desportos. Anais do IX Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói, 2005.

CHAVES-GAMBOA, Márcia, TAFAREL, Celi; GAMBOA, Silvio Sanchez. *Prática de ensino: formação profissional e emancipação*. 3. ed. rev. e ampl. Maceió: Edufal, 2011.

CIAVATTA, Maria. O Conhecimento Histórico e o Problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, v. 94, Supplement, p. 95-120, 1988.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO (Brasil). *Documento Básico: Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília, 26 de novembro de 1993.

CONAES (Brasil). *Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Agosto de 2004

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Antonio Gramsci. Cadernos do Cárcere*. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Antonio Gramsci. Cadernos do Cárcere*. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. “*La società civile in Gramsci e Il Brasile di oggi*”. In: *Relazione presentata Allá II Conferência Internacional de Estudos Gramscianos*. Puebla: UAP, 2000.

_____. *Intervenções: o marxismo na batalha das idéias*. São Paulo: Cortez, 2006.

CPAIUFF. PAIUFF 2000 – *Trajetória da Qualidade: Projeto de Avaliação Institucional da universidade Federal Fluminense*. Niterói, UFF/CPAIUFF, 1999. Mime.

CRUZ, Amália Santos. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura-bacharelado. *Motrivivência*. n. 36, jun./2011.

CUNHA, Luis Antonio. *A universidade reformada: golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. N.101. p. 20-49. Rio de Janeiro: UFRJ, JUL.1997.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação de professores para a Educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. *RBCE*, Campinas, v. 23, n.2, jan. 2002.

DE PAULA, Maria de Fátima. *A Modernização da Universidade e Transformação da intelligentia universitária*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. (org.). *Debatendo a Universidade: Subsídios para a Reforma Universitária*. Florianópolis: Insular, 2004.

DE PAULA, Maria de Fátima; AZEVEDO, Marcelo Davino. A avaliação Institucional na Universidade: O caso da UFF. Avaliação. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. V. 9. n.3. setembro de 2004.

DEMPSEY, Paul Stephen. *Market failure and regulatory failure as catalysts for political change: the choice between imperfect regulation and imperfect competition*. 46 wash and lee. Revista 1. 1989. Disponível em <<http://scholarlycommons.law.wlu.edu/wlulr/vol46/iss1/2>>.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr. n. 28. 2005.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.3, p. 817-825, nov. 2008.

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

FARIA JR, Alfredo Gomes de. *Introdução à didática da Educação Física*. Brasília: MEC, 1972.

_____. *Perspectivas na formação profissional em Educação Física*. In: GEBARA, Ademir et al. *Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

FONSECA, Denise Grosso da. *A Avaliação da Instituição e Avaliação na Instituição: movimentos didático pedagógicos*. Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Porto Alegre. Setembro de 2011. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congresso/index.php/XVII_CONBRACE/2011/index>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIZZO, Giovanni. Divisão da Formação em Educação Física: crônica de uma morte anunciada. *Germinal: marxismo e Educação em debate*. Londrina, v.2, n.2, ago 2010.

FUKUYAMA, Francis. *Capital social y desarrollo: la agenda venidera*. Comissão Econômica para América Latina e Caribe. (Cepal), 2001.

_____. *Construção de Estados: governo e organização mundial no século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. *Confiança: as virtudes sociais e a criação da prosperidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FUZII, Fábio Tomio. Teoria da Formação e Avaliação no currículo de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 15. n.1. jan/mar., 2009.

GAMA, Zacarias Jaegger (coord.) Avaliação Institucional: Teoria e Crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Febrero de 2007.

_____. *Avaliação educacional: geografia de textos na internet – explorações iniciais*. *Revista Iberoamericana de Educación*, V. 42, Nº. 1, 2007

_____. Avaliação Institucional: SINAES: contextualização histórica e sua trama de relações. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 23, n. 52, p. 254-272, maio/agosto de 2012.

_____. Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. *Revista Estudos de Avaliação Educacional*. V. 20, n. 43, São Paulo, mai/ago, 2009.

_____. Avaliação das instituições públicas de ensino superior: direções e interesses. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 33-44, jan./abr. 2010

GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via e seus Críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GORENDER, Jacob. *Introdução de A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRANOVETTER, Mark. *Economic action and social structure: the problem of embeddedness*. American Journal of Sociology, v. 91, n. 3, p.481-510, 1985.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1975.

FERNANDES, Florestan; IANNI, O. (Org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 2008.

IANNI, Otávio. *Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

HARAWAY, Donna. Nature, politics, and possibilities: a debate and discussion with David Harvey and Donna Haraway. *Society and Space*, n. 13, p. 507-527.

HAYEK, Friedrich. *O Caminho da Servidão*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

HIGGINS, Silvio Salej. *Fundamentos teóricos do capital social*. Chapecó: Argos, 2005.

HOBBSBAWN, Eric. *A era do capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

_____. *O novo século: entrevista de Antonio Polito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Jorge Zahar Editor, 1996.

KLIKSBERG, Bernardo. *Capital Social e Cultura: As Chaves Esquecidas do Desenvolvimento*. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. CPDOC/FGV. Rio de Janeiro, 2002.

KONDER, Leandro. *A questão da Ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEITE, Denise. *Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades*. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo. *Avaliação e compromisso público*. Florianópolis: Insular, 2003.

_____. *Avaliação e tensões: estado, universidade e sociedade na América Latina*. *Avaliação*, v.2, n.1, p. 7-17, mar. 1997.

LÊNIN, Vladimir Ilich. O imperialismo, fase superior do capitalismo. sd.

_____. *Esquerdismo, doença infantil do comunismo*. São Paulo: Edições Símbolo, 1978.

LESSA, Sergio. *Para compreender a Ontologia de Lukacs*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LIMA, Kátia. Reforma da educação superior do governo lula e educação à distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? UFF, 2005.

LORDELO, José Alberto Carvalho; DAZZANI; Maria Virgínia (orgs). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. ScieloBooks. Salvador:Edufba, 2009. disponível em <<http://books.scielo.org>>.

MACHADO, Lucília Regina. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1991.

MALINA, André; CESÁRIO, Sebastiana (orgs.). *Esporte: fator de integração e inclusão social?* Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

MANACORDA, Mario A. *História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo. Cortez, 2002.

MANCEBO, Deise. *Contemporaneidade e efeitos de subjetivação*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo, 2003.

MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física e dos desportos no Brasil*. DEF-MEC. v. 4: Rio de Janeiro, 1952-3.

MARINHO, Vitor. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. V. 1, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MENDES, Claudio Lúcio; PRUDENTE, Paola Luzia Gomes. *Licenciatura x bacharelado: o currículo da Educação Física como uma arena de luta*. Impulso, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 97-108, jan.-jun. 2011.

MESTRUM, Francine. A luta contra a pobreza: utilidade de um discurso na nova ordem mundial. In: AMIM, Samir; HOUTART, François (Orgs.) *Mundialização das resistências: o estado das lutas*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 241-258.

MILANI, Carlos. *Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintados (Bahia, Brasil)*. Projeto de pesquisa. Capital social, participação política e desenvolvimento local: atores da sociedade civil e políticas de desenvolvimento local na Bahia. Apresentado na IV Conferência Regional ISTR-LAC. San José, Costa Rica: 8-10 de outubro de 2003. disponível em: <http://www.adm.ufba/apesqnepol_capital.htm>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. *Relatório Final: uma nova política para a educação superior brasileira*. Brasília, novembro de 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. *Relatório Final*. Brasília, setembro de 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa setorial de ação do Governo Collor na área de educação. 1991-1995*. Brasília: dezembro de 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Resolução 1 de 18/02*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CEA. *Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Março de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SINAES. *Roteiro de autoavaliação institucional*. Orientações gerais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer 58. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, fevereiro de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 400. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005. Brasília, novembro de 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução 7. Altera o parágrafo do artigo 10 da Resolução CNE/CES n. 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, outubro de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa 1 de 10-01-07. *Institui o calendário avaliativo do SINAES*. Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa 2 de 10-01-2007. *Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância*. Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução 4. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, abril de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer 82. Informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de educação Física. Brasília, março de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer 274. Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física. Brasília, julho de 2011.

MOLINA NETO, Vicente; FRAGA, Alex Branco; MOLINA, Rosane Kreuzburg. *Formação de professores de Educação Física: um projeto de revê a relação entre licenciatura e bacharelado*. XVI ENDIPE. Encontro Nacional de didática e Práticas de Ensino. Unicamp. Campinas, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da. *Ideologia do Capital Social*. Atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

MULLER, Uwe. *Esporte e Globalização*. Motivivência. UFSC. Ano IX, n. 10. Florianópolis, 1997

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política – uma introdução*. São Paulo, Cortez, 2007.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Educação Física e Reordenamento do mundo do trabalho*: Mediações da regulamentação da profissão. Niterói, maio de 2004. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense.

NOZAKI, Hajime Takeuchi; PENNA, Adriana Machado. *O novo papel do esporte no contexto da ofensiva imperialista recolonizadora*. Outubro. Revista do Instituto de Estudos Socialistas. n. 16. São Paulo: Alameda, 2007.

NUNES, L. C. *As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes*. Ensaios: Avaliação de Políticas Públicas de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 339-348, jul/set, 2005.

OCAMPO, José Antonio. *Capital Social y agenda del desarrollo*. Comissão Econômica para América Latina e Caribe. (Cepal), 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Consenso e Conflito*. Educação Física Brasileira. Rio de Janeiro: Shape Editora, 2005.

ONU. *Esporte para o Desenvolvimento e a Paz*. Em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio. Relatório da força tarefa entre agências das Nações Unidas sobre o esporte e a paz. 2003.

PAIUB. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. *Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília, 26 de novembro de 1993.

PALHARINI, F.A. Tormento e Paixão pelos Caminhos do PAIUB. *Avaliação. Revista Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. V.6, nº 1 (19), p. 15-26, Campinas, março 2001.

_____. *O PAIUB em Universidades Federais da região sul e sudeste: tormento ou paixão*. UFF. Niterói: março de 1999. mimeo.

PALHARINI, Francisco de Assis. PAIUB 2000. *Trajatória da qualidade*. Comitê Assessor do PAIUB. 25ª ANPED, 1999. Caxambu, MG.

_____. *Contextos de Emergência do PAIUB 2000*. 25ª ANPED, 2002. Caxambu, MG.

PAULA SILVA, Maria Cecília de. *Do Corpo Objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2003.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. *A Avaliação Institucional nas Universidades Federais e as Comissões Próprias de Avaliação*. Revista Avaliação. v. 14, n. 1. março de 2009.

PIRES, Giovani De Lorenzi. *Globalização, Cultura Esportiva e Educação Física. Motrivivência*. UFSC. Ano IX, n. 10. Florianópolis, 1997.

POLIDORI, Marlis Morosini; FONSECA, Denise Grosso; LARROSA, Sara Fernanda Tarter. *SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira*. Avaliação. Revista de Avaliação da Educação Superior, 2007.

PORTES, Alejandro. The two meanings of social capital. *Sociological Fórum*, v.15, n. 1, p. 1-12, 2000.

PRADO, Luis Carlos Delorme. *Globalização: Notas sobre um conceito controverso*. Disponível em: <<http://esscp.googlepages.com>>. Acesso em 14/04/2009.

PROJETO MIRATUS. Disponível em: <<http://www.miratus.org>>

PRZEWORSKI, Adam. "Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva Agent x Principal". In: BRESSER PEREIRA, Luis Carlos; SPINK, Peter. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. p. 39-73. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998.

PUTNAM, Robert. *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press, 1993.

_____. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

RELATÓRIO. Comissão criada pelo Decreto 62024 de 29/12/1967. *Comissão Meira Mattos*. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade modernizada a universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 68-147.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Políticas de Avaliação Institucional da Educação Superior: O caso da UFPA*. Texto apresentado no gt 11. Política da Educação Superior.

RISTOFF, D. I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. *Avaliação: revista da rede de avaliação institucional da educação superior*. Ano I, n.º1, Campinas, jul. 1996.

_____. Princípios do programa de avaliação institucional. Palestra apresentada no 1º Seminário Nacional do PAIUB. Universidade de Brasília: agosto de 1994.

RISTOFF, D. I.; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. R.B.P.G., Brasília, v. 3, n. 6, p.193-213. dez. 2006.

RODRIGUES, José. *O Moderno Príncipe Industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, José. *Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula*. Revista Brasileira de Educação. V. 12, n. 34, jan./abr. de 2007.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. *SINAES: do documento original à legislação*. GT 11. Políticas de Educação Superior. 28ª ANPED. Caxambu, MG. 2000

_____ Ponto e contra-ponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. *Educação: Teoria e Prática*. v. 15, n. 27, p. 119-137. jul-dez 2006

SANDER, Benno. *Consenso e Conflito*. Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.

SANTOS FILHO, J. C. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. *Avaliação*. Raies, Campinas, ano 4, n. 3(13), p. 9-24, set. 1999.

SANTOS, Milton. *O Professor como intelectual na sociedade contemporânea*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 9., 1998. Águas de São Pedro. Anais. São Paulo: Endipe, 1998, v. 3. p. 14-21.

_____ *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.

_____ *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHLICKMANN, Rafael; MELO, Pedro Antônio de; ALPERSTEDT, Graziela Dias. *Enfoque da Teoria Institucional nos Modelos de Avaliação Institucional Brasileiro*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.1, março, 2008.

SCHAFFER, Harry G. *Investment in human capital: comment*. The American Economic Review. Dezembro, 1961. in Schultz

SCHULTZ, Theodore Willian. *O capital humano*. Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como referente para a avaliação de Instituições de Ensino Superior: lições de uma experiência. *Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. v. 13, n. 47. janeiro de 2005.

_____. *O significado da atual avaliação externa do MEC para as universidades brasileiras*. USU-UFRJ. GT 11. ANPED. Política de Educação Superior. Caxambu, MG: setembro de 2000.

SGUISSARD, W. *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições*. GT 11. ANPED. Política de Educação Superior. Natal, Rio Grande do Norte, outubro de 2011.

SILVA, Maria Edilene; JACOB, Vera Lúcia. *Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da UFBA*. Anped. GT 1: Política da Educação Superior. Natal, Rio Grande do Norte, outubro de 2011.

SILVA, Paulo da Trindade Nerys. *Globalização: a nova cultura do trabalho e seus impactos na Educação Física*. Motivivência. UFSC. Ano IX, n. 10, Florianópolis, 1997

SILVA, Vinicius Ruas Ferreira da. *Influência dos Militares Positivistas no Desenvolvimento da Educação Física no Brasil*. Práxis: da Educação Física e dos Desportos. Revista Científica do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Desporto. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ano I. n. 2. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da Educação no Corpo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. (org.). *Corpo e História*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. *A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI*. In: GEBARA, Ademir et al. *Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

SORDI, Maria Regina Lemos; LUDKE, Menga. *Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias*. Revista Avaliação. v. 14, n. 2. julho de 2009.

SOUZA, Carla Zottolo Villanova. *A emergência das políticas de avaliação no processo de reforma da universidade brasileira*. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012

STIEGLER, B. *A hipermassificação e a destruição do indivíduo*. Rio de Janeiro: *Le Monde Diplomatique*, fevereiro de 2008.

STIGLITZ, Joseph. *A globalização e seus malefícios: a promessa não cumprida de benefícios globais*. São Paulo: Futura, 2003.

SUNKEL, Guillermo. *La pobreza em la ciudad: capital social y políticas públicas*. In: ATRIA, Raul et al (org.). *Capital social y reducción de la pobreza em América Latina y El Caribe: em busca de um nuevo paradigma*. Santiago de Chile: CEPAL, 2003.

TOCQUEVILLE, Alexis. *O antigo regime e a revolução*. Brasília: Editora UnB, 1997.

TRIGUEIRO, M. G. S. *A avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras: Diagnósticos e Perspectivas*. Brasília, CRUB, 1998. Mimeo.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Comissão Própria de Avaliação*. Projeto de Avaliação Institucional. Niterói, junho de 2005.

_____ SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. Disponível em:
<https://sistemas.uff.br/sai>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. PDI. Plano Quinquenal de Desenvolvimento. Assessoria de Comunicação da UFRJ. Rio de Janeiro: março de 2006.

_____ COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. Disponível em:
<www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=CPA>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Revista do Centro de Educação. UFSM. LAPEDOC. Santa Maria, RS: 2000. disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2000/02/a7.htm>

VENTURINI, Jonas Cardona et al. *Percepção da Avaliação*: um retrato da gestão pública em uma instituição de Ensino Superior. Revista de Administração Pública. V. 44, n. 1, Fevereiro de 2010.

WALD, Arnoldo; MORAES, Luiza Rangel de. Agências reguladoras. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, a 36, n. 141, p. 143-171, jan.-mar, 1999.