

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE –  
UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO – UNAHCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**MICHEL ALISSON DA SILVA**

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE UNIVERSIDADES: O  
SINAES E O PERFIL DOCENTE NOS INSTRUMENTOS DE  
AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada o Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Gildo Volpato

**CRICIÚMA  
2014**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S586p Silva, Michel Alisson da.

Política de avaliação de universidades : o SINAES e o perfil docente nos instrumentos de avaliação / Michel Alisson da Silva ; orientador : Gildo Volpato. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.

154 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

1. Universidades e faculdades - Avaliação. 2. Ensino superior – Avaliação. 3. Avaliação institucional. 4. Política pública. I. Título.

CDD. 22. ed. 378

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**MICHEL ALISSON DA SILVA**

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE UNIVERSIDADES: O SINAES  
E O PERFIL DOCENTE NOS INSTRUMENTOS DE  
AVALIAÇÃO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de março de 2014.

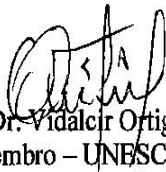
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Gildo Volpato  
(Orientador – UNESC)



Profa. Dra. Amandia Maria de Borba  
(Membro – UNIVALI)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira  
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE/UNESC



Michel Alisson da Silva  
Mestrando



A minha família.



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por tudo

A minha família, em especial a minha esposa Patrícia e meu filho Bernardo, pela compreensão frente as minhas ausências e pelo apoio na minha presença.

Ao meu orientador Gildo Volpato, “Professor” acima de “Doutor”, por tudo que foi compartilhado comigo.

A todos os amigos que me ajudaram e me apoiaram, em especial Daniel, Robinalva, Ricardo, Juliano, Israel e Carla

A UNESC, pelo incentivo à capacitação e o apoio institucional com bolsa de estudos

Aos membros da banca de defesa, por prontamente aceitarem o convite para participar dessa etapa

A todos do PPGE, pelo apoio e compreensão

A todos os colegas de trabalho, que direta ou indiretamente ajudaram no presente trabalho.

A você que se interessou pelo trabalho a tal ponto de ler até os agradecimentos





## **DESORDEM**

[...]

Quem quer manter a ordem?

Quem quer criar desordem?

É seu dever manter a ordem?

É seu dever de cidadão?

Mas o que é criar desordem,

Quem é que diz o que é ou não?

São sempre os mesmos  
governantes,

Os mesmos que lucraram antes.

Os sindicatos fazem greve

Porque ninguém é consultado,

Pois tudo tem que virar óleo

Pra por na máquina do estado.

Quem quer manter a ordem?

Quem quer criar desordem?

**Titãs**

(Sérgio Britto, Marcelo Fromer,  
Charles Gavin)



## RESUMO

O estudo teve como principal objetivo identificar o perfil de docente universitário presente nos instrumentos de avaliação utilizados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES. Trata-se de um estudo como principal metodologia de análise documental, uma vez que os instrumentos de avaliação utilizados pelo SINAES é que foram objetos analisados. Objeto deste estudo foi necessário antes das análises contextualizar historicamente a Universidade, definir conceitos e suas principais características. Da mesma forma foi realizado um estudo sobre as razões que levaram o Estado brasileiro a assumir uma postura de avaliador do Sistema de Ensino. O estudo demonstrou a complexidade do processo de avaliação e o pluralismo do perfil docente presente nos instrumentos. O perfil de docente foi percebido com base em seis categorias: experiência profissional e acadêmica; desempenho didático-pedagógico; titulação acadêmica; produção científica; regime de trabalho; e comprometimento com o curso e a Universidade. O estudo demonstrou que o professor universitário deve possuir experiência profissional e no magistério superior, estar sempre atualizado com os conteúdos, ser portador de diploma de pós-graduação *stricto sensu*, realizar pesquisa institucionalizada, ter dedicação de regime de tempo parcial ou integral e estar ativamente envolvido com as atividades de seu curso e instituição.

**Palavras-chave:** políticas públicas, universidade, avaliação, sinaes, docente.



## ABSTRACT

The main objective of this study was to identify the professor profile in the assessment instruments used by the National System for Higher Education Assessment (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES). Documentary research was the main methodology, because the analyzed objects were the assessment instruments by SINAES. Before analysis, there was a historical contextualization of the university, defining concepts and its main characteristics. Also, it was carried out a study about the reasons which took Brazilian State to assume the assessment of Educational System. This study showed the complexity of the assessment process and the pluralism of the professor profile in those instruments. Six categories were considered: academic and professional experience; didactic-pedagogical performance; academic titles; scientific production; labor regime; commitment with university. The research demonstrated that professors should: have professional and academic (higher education) experience, get updated contents, get a stricto sensu diploma, do institutionalized research, full time or part time labor regime, and be engaged with activities of university and his/her courses.

**Keywords:** Public Policies; University; Assessment; SINAES; Professor..



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Média do IGC das Universidades .....	76
Quadro 2 – Comparativo das exigências de Experiência do Coordenador de Curso.....	96
Quadro 3 – Comparativo das exigências de experiência do Corpo Docente dos Cursos de Graduação.....	98
Quadro 4 – Exigência didático pedagógica no instrumento de autorização de cursos .....	101
Quadro 5 – Comparativo das exigências sobre a organização didático-pedagógica nos cursos.....	102
Quadro 6 – Comparativo sobre as exigências de atualização do acervo bibliográfico dos cursos.....	106
Quadro 7 – Comparativo das exigências de titulação para os docentes dos cursos.....	110
Quadro 8 – Comparativo das exigências sobre a titulação dos membros do NDE.....	111
Quadro 9 - Comparativo das exigências sobre a avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.....	112
Quadro 10 – Comparativo das exigências de produção acadêmica dos cursos.....	115
Quadro 11 – Comparativo das exigências sobre o TCC.....	116
Quadro 12 – Condições institucionais para os docentes.....	119
Quadro 13 – Indicadores e pesos do instrumento de avaliação.....	121
Quadro 14 – Comparativo da avaliação do regime de trabalho do NDE .....	122
Quadro 15 – Comparativo do regime de trabalho do Coordenador de Curso .....	124
Quadro 16 – Comparativo da avaliação do regime de trabalho do corpo docente .....	125
Quadro 17 – Comparativo da avaliação do número de alunos e disciplinas por docente.....	127
Quadro 18 – Comparativo de avaliação pela representatividade docente nos colegiados.....	131
Quadro 19 – Comparativo da avaliação sobre a participação na autoavaliação.....	133
Quadro 20 – Comparativo da avaliação sobre a composição do NDE .....	134





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAI** – Autoavaliação Institucional
- ANDIFES** – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNDE** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE/SC** – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
- CF/88** – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CPA** – Comissão Própria de Avaliação
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENC** – Exame Nacional de Cursos
- EUA** – Estados Unidos da América
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FINEP** – Financiadora de Estudos e Projetos
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- GERES** – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IGC** – Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
- IMES** – Instituições Municipais de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira
- ISO** - International Standardization Organization
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE** – Ministério da Administração e Reforma do Estado
- MEC** - Ministério da Educação
- MP** – Medida Provisória
- NDE** – Núcleo Docente Estruturante
- OAB** – Ordem dos Advogados do Brasil
- OMC** – Organização Mundial do Comércio
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PAIUB** – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
- PARU** – Programa de Avaliação de Reforma Universitária



**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPC** – Projeto Pedagógico do Curso

**SESU** – Secretaria de Educação Superior

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

**SNA** – Sistema Nacional de Avaliação

**UNE** – União Nacional dos Estudantes

**UNESC** – Universidade do Extremo Sul Catarinense

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a  
Ciência e a Cultura

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 A UNIVERSIDADE E O PERFIL DOCENTE .....</b>	<b>29</b>
2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DO DESCOBRIMENTO ATÉ O GOLPE MILITAR DE 1964 .....	37
2.2 A UNIVERSIDADE E A DITADURA MILITAR.....	42
2.3 A UNIVERSIDADE DEPOIS DO ADVENTO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 .....	49
<b>3 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>57</b>
3.1 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DE AVALIAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	62
3.2 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - SINAES .....	72
<b>4. RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE O OBJETO E TEMA DESTE ESTUDO .....</b>	<b>80</b>
<b>5 CARACTERÍSTICAS DO DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: ANALISANDO OS INSTRUMENTOS .....</b>	<b>92</b>
5.1 DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	94
5.1.1 Experiência profissional e acadêmica.....	95
5.1.2 Desempenho didático-pedagógico .....	100
5.1.3 Titulação acadêmica.....	108
5.1.4 Produção científica.....	113
5.1.5 Regime de Trabalho .....	118
5.1.6 Comprometimento com o curso e a Universidade.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Recordo-me que ainda na adolescência, com aquela ingenuidade típica juvenil, em divagações e debates com colegas e professores, eu simplificava a resolução dos problemas do Brasil na educação. Minha lógica se resumia a uma espécie de efeito dominó: fornecendo mais vagas no ensino superior para as licenciaturas, estaríamos qualificando melhor os professores; professores mais qualificados resultaria, por sua vez, em uma nova geração com uma instrução melhor que a anterior, e assim sucessivamente. Se os jovens com melhor formação na educação básica resultaria na formação de novos médicos e enfermeiros que ajudariam, por consequência, a melhorar a saúde; os novos engenheiros no desenvolvimento de cidades mais estruturadas; os novos advogados em auxiliar na busca da justiça social, etc. No entanto já tinha a noção de que a vida do brasileiro não melhoraria de um dia para o outro, mas garantiria algo sempre melhor para o futuro. Era como eu via a realidade ao meu redor.

Esses pensamentos podem ser resultado do fato de possuir pai e mãe professores, de ouvi-los falar sobre suas aulas, os comportamentos de seus alunos e a esperança que tinham na educação.

Com o início do curso de graduação em Direito, me aproximei mais ainda da docência, reconhecendo em vários professores ideais que eu prezava desde casa. Vi, na área e na profissão, uma oportunidade de mudar o mundo. Uma das frases mais célebres que eu me recordo do início do meu curso foi dita por aquele que viria a ser o meu orientador de estágio e de monografia de final de curso, o professor Daniel Torres de Cerqueira: *"Ser conservador no direito é fácil, basta cruzar os braços e reproduzir as decisões até então tomadas. Ser crítico no curso de direito é que é difícil, uma vez que além de conhecer e compreender as decisões até então tomadas, você ainda tem que trazer argumentos tão bons ou melhores para convencer do contrário."* Pode não ter sido a frase em si, mas a ideia era essa e me "fisgou".

Após passar dois anos conhecendo a escola pública por meio de estágio, realizando todo o serviço de secretaria, passei a me dedicar apenas a UNESC. Fui um dos membros fundadores do Centro Acadêmico de Direito, vindo a ser o seu segundo presidente. Neste período tive a oportunidade de conhecer outra

face da Universidade que até então me passava longe. Paralelo a essas atividades, ainda trabalhei no Almojarifado da Universidade por meio de estágio, onde conheci toda a estrutura da instituição, os diversos setores, colegas de trabalho que iam desde as serventes que eu entregava semanalmente os produtos de limpeza, até a Reitoria, quando, ocasionalmente, precisava realizar a instalação de equipamentos de áudio e vídeo para realização de reuniões. Com o ingresso mais ativamente no Centro Acadêmico, em 1998, comecei a me deparar com outras atividades: participava de reuniões de departamento e representava os acadêmicos em reuniões dos colegiados superiores. Por muito tempo apenas ouvia, com a ânsia de compreender a dinâmica da instituição. E foi um ótimo aprendizado: discutíamos o futuro do curso, o que deveríamos mudar no projeto dele, o que estava bom, o que estava ruim, quais pré-requisitos deveríamos incorporar, como funcionaria o estágio, quais seriam as atividades complementares aprovadas pelo curso, como seria a monografia de final de curso e por aí foi.

Meu envolvimento foi tão grande que recebi o convite do então Coordenador do Curso, Daniel Torres de Cerqueira, para realizar o estágio com ele em uma atividade nova, em fase de implantação na Universidade: a Assessoria Jurídica Educacional. Assim, em 1999, fui transferido do Almojarifado e passei a realizar estágio em minha área de formação no campo do Direito Educacional.

No começo passamos muita dificuldade, uma vez que não havia vasta doutrina sobre o assunto, como eram as demais áreas do direito. Novamente o desafio me instigou. Buscamos materiais em revistas, jornais, anais de eventos, em normas federais e estaduais e nos poucos livros até então publicados. Estudamos teorias, estabelecemos parâmetros, análises comparativas e iniciamos uma longa jornada nas revisões de todas as normas e procedimentos realizados pela Universidade até então. O começo foi um martírio, com mentes conservadoras barrando e menosprezando o trabalho feito. No entanto, depois de vários percalços, fomos alcançando o reconhecimento das novas posições por nós apontadas.

Desses estudos resultou a ideia para a monografia de final de curso da graduação: um estudo sobre os conflitos de competência entre o Conselho Nacional de Educação, CNE, e o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, CEE/SC. A



UNESC, como é mantida por uma fundação municipal, nos moldes das instituições comunitárias catarinenses, não era submetida diretamente ao Ministério da Educação e ao CNE, mas por força legal ao CEE/SC. Isso sempre gerou confusão para muitos, uma vez que não sabiam quais normas deveriam seguir, as federais ou as estaduais. A monografia buscou fundamentar, legalmente, como funciona essa relação dos órgãos e seus poderes, realizando ainda estudos pontuais sobre as posições dos dois conselhos em seus pareceres e normativas a respeito de três assuntos: diretrizes curriculares, cursos sequenciais e revalidação de diploma estrangeiro. Concluí a graduação em dezembro de 2001 com nota máxima na monografia.

Em março de 2001, ainda na fase de produção da monografia, sai da condição de estagiário e fui contratado para atuar na Assessoria Jurídica da UNESC, em especial na área do Direito Educacional.

A UNESC teve sua autorização aprovada pelo CEE/SC em 1997, no primeiro semestre em que ingressei para estudar Direito. Desta data até a da minha formatura eu vi a instituição crescer exponencialmente, com a abertura de vários cursos e um aumento gigantesco de investimentos em estrutura física, equipamentos e qualificação do corpo docente. Para cada novo curso aprovado, um novo estudo era feito sobre as diretrizes curriculares para sua oferta. Depois de um período, que conforme o curso poderia variar de 4 a 5 anos, este passava pelo processo de reconhecimento, o que significava uma nova avaliação sobre o mesmo, desde seus regulamentos de estágio, monografia, atividades complementares, até o projeto político pedagógico e a matriz curricular.

As avaliações, feitas por profissionais da área, oriundos de outras instituições de ensino e depois referendadas pelo CEE/SC, me levaram a algumas indagações. O instrumento de avaliação utilizado pelo CEE/SC era o mesmo do CNE? Os parâmetros de avaliação dos itens comuns eram os mesmos? Por que alguns avaliadores consideravam apenas os documentos formais, enquanto outros realizavam a avaliação baseados principalmente nas entrevistas com alunos e professores?

Os anos de trabalho na Assessoria Jurídica, hoje Procuradoria Jurídica, me levaram a estudar não apenas muitas normas, mas também os pensamentos e as intencionalidades que norteavam a criação delas e das políticas públicas de governo.

Em algumas oportunidades pude perceber que, por mais que o documento norteador idealizasse uma instituição de ensino, ou mesmo um curso e seu quadro de docentes, as ferramentas para identificar tais resultados eram ineficientes, uma vez que de tão subjetivas eram incapazes de apurar tais dados concretamente.

Com o decorrer dos anos houve várias mudanças nas políticas públicas e dentre elas a avaliação das Instituições de Ensino Superior, IES, e dos cursos passou a ser prioridade. As IES passaram a analisar seus professores por meio de questionários respondidos pelos estudantes. Desenvolveram a prática de analisar resultados de uma forma mais eficiente. Ou o questionário era modificado com perguntas mais complexas e objetivas, ou eram perguntas simples e extremamente subjetivas, levando aos resultados mais diversos.

Nessas abordagens sobre a avaliação do ensino superior surgiram alguns conceitos que associam o desempenho docente a qualidade do ensino e ao resultado final da instituição de ensino. A exigência de um setor próprio de avaliação institucional segue essa linha. Por mais que a autoavaliação seja fundamental para o crescimento e o desenvolvimento da instituição de ensino, podendo identificar fraquezas e pontos fortes que devem ser trabalhados para sanar ou aperfeiçoar, não se pode ignorar que a política do resultado também é um fator motivacional para o poder público. Com base em dados exatos e pontuais os governos federal e estadual conseguem demonstrar um bom desempenho, um possível crescimento e até mesmo realizar a prestação de contas para outras entidades, nacionais ou internacionais.

Alguns parâmetros já estão postos. Por exemplo, para se determinar que uma Universidade seja reconhecida como tal é necessário que um terço do corpo docente seja composto por mestres e doutores e um terço com contratação em regime de tempo integral. Esses dados por si só trazem uma prévia do que se busca sobre o perfil docente presente nas políticas educacionais, em especial nos instrumentos de avaliação. É possível dizer que esse docente deve ter uma dedicação especial com a Universidade, com um certo grau de exigência em termos de produção científica por conta da formação exigida.

Ora, como tornar algo tão complexo em números? Como determinar o peso da avaliação de uma IES com base no desempenho docente, na sua titulação ou mesmo no tempo que

passa se dedicando a instituição? Se a avaliação é do desempenho docente, o que se considera para a avaliação: as notas dos alunos, a média de aprovação destes, a avaliação institucional feita pelos acadêmicos? O que o instrumento de avaliação determina como um ótimo profissional docente? É tão somente o docente mais titulado? O que faz dele um bom professor para as políticas públicas? E esse bom professor é o mesmo que os acadêmicos entendem como tal? Há uma concordância implícita de um conceito do que seja esse bom professor o suficiente para se refletir na avaliação de um curso de graduação ou mesmo da própria instituição de ensino? São perguntas sem respostas únicas e lineares.

Algumas das atividades que desempenhei na Universidade incluem a participação em comissões que revisaram os estatutos e o regimento geral da Instituição, além do próprio plano de carreira dos técnicos administrativos e dos docentes. Algumas das ideias que permeavam os trabalhos das comissões eram agilizar os processos internos, otimizar recursos e, principalmente, direcionar as normas internas e os planos de carreira para valorização do docente e estímulo a produção acadêmica e científica.

Novas questões surgiram nesses trabalhos. Como quantificar o desempenho docente? Como associar esse desempenho com as metas a serem cumpridas pela Universidade por força de suas avaliações? Como desenvolver um plano de carreira que contemple as políticas públicas do ensino superior?

Esses são alguns questionamentos que diariamente surgem no cotidiano de trabalho e cujas respostas poderão auxiliar nas decisões a serem adotadas por diversos gestores. Essas indagações, então, me impulsionaram a buscar compreender as políticas públicas educacionais sobre as Universidades e os cursos superiores realizando uma leitura do impacto do desempenho docente e do que se entende como seu perfil pelos instrumentos avaliativos.

O presente trabalho visou procurar respostas aos questionamentos acima, sem a pretensão de exaurir o assunto. O método empregado foi a análise documental de diversos instrumentos de avaliação utilizados hoje pelo Ministério da Educação para os processos que envolvem a avaliação das Universidades e os de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. Após identificadas

as categorias de análise, passamos a traçar o perfil docente presente nos referidos instrumentos de avaliação.

Como objetivo geral a pretensão foi de identificar qual o perfil de docente presente nos instrumentos avaliativos das políticas públicas de avaliação das Universidades e dos seus cursos de graduação.

No primeiro capítulo apresento um panorama da Universidade hoje no Brasil, iniciando com seu histórico mundial e concluindo com uma breve consideração sobre as etapas mais marcantes de sua constituição e do perfil docente a ela vinculado.

No segundo capítulo trato de apresentar as políticas públicas de avaliação do ensino superior, discorrendo sobre as exigências internacionais e um histórico de seu funcionamento no Brasil.

No capítulo seguinte apresento o estado da arte em termos de pesquisas já realizadas no Brasil sobre a relação avaliação do ensino superior e o perfil da docência universitária. Para tanto, busco em ferramentas digitais de pesquisa os artigos relacionados com a temática, realizando uma triagem dos resultados, até localizar o mais próximo possível do aqui almejado.

No quarto capítulo apresento os resultados da presente pesquisa, ou seja, as análises sobre o perfil de docente presente nos instrumentos de avaliação das universidades utilizados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, SINAES.

E, por fim, teço minhas considerações gerais sobre o estudo, trazendo as grandes sínteses e abrindo novamente o debate.

## 2 A UNIVERSIDADE E O PERFIL DOCENTE

Início este capítulo com um histórico da Universidade e alguns aspectos contemporâneos de sua composição e formação, pois é a partir dessa contextualização que se pode compreender as implicações das políticas públicas de avaliação que afetam tanto o docente quanto a Universidade nos dias atuais. Para tanto início com um breve histórico, passando pelas suas origens e por alguns momentos significativos que redefiniram sua constituição, em uma ótica euro-ocidental, até sua constituição no Brasil.

A universidade enquanto instituição é uma entidade cujo surgimento remonta a Idade Média. Na época, aproximadamente a partir do ano de 350 depois de Cristo, existiam vários tipos de escolas, normalmente vinculadas a ordens religiosas, que demonstravam uma organização prévia dando as bases para o surgimento da universidade. Elas podem ser classificadas como escolas monacais (cristã), presbiterianas, episcopais (também conhecidas como catedralícias) e palatinas (do palácio, destinadas apenas aos filhos dos nobres). (ULLMANN e BOHNEN, 1994).

Os docentes eram sustentados pelos bispos e, no aumento da demanda por novas disciplinas, muitos alunos, chamados de *scholares*, se tornavam também professores. Eles recebiam do diretor da escola, chamado *magister scholae*, o título de *licentia docendi* para poderem ministrar as aulas. Posteriormente, nas universidades medievais, o título de *licentia ubique docendi* seria um privilégio concedido apenas pelos Papas. (ULLMANN e BOHNEN, 1994).

Apesar dos autores de um modo geral reconhecerem apenas as *universitas* medievais como a origem das universidades, Ullmann e Bohnen (1994) afirmam que, a seu juízo, outras instituições anteriores tinham características organizacionais e didáticas que nada ficam a dever a aquelas. Segundo os autores são elas: o Monseio (Alexandria), Didascália (Alexandria), Constantinopla e Al-Azhar (Cairo).

As universidades medievais não eram como as instituições existentes hoje. Sua constituição muitas vezes se resumia a apenas um curso. O surgimento delas também não se deu de forma organizada ou planejada, mas como uma consequência do momento histórico em que se encontravam.

Na Europa do Século XII, com a abertura do comércio marítimo, as cidades passaram a se desenvolver e a acumular pessoas que saíam dos feudos. As cruzadas e o comércio com o Oriente aguçaram a curiosidade pelo conhecimento e estudo científico. Os imperadores e Papas também tinham interesse em ter a sua disposição homens sábios e cultos, cuja formação as escolas existentes não davam conta. Surgiram novas ciências, como filosofia, direito, medicina, história natural e astronomia. Esses fatores levaram ao surgimento da universidade medieval. (ULLMANN e BOHNEN, 1994).

Ocorre que, na época, havia uma tendência de formação de associações/grêmios/corporações, sob o nome de *universitates*, para a defesa de direitos. Durante muito tempo passou-se a empregar a expressão *universitas* para as corporações de determinadas categorias, como os comerciantes, os barbeiros, os artífices, etc. O emprego da expressão consistia no conglomerado de pessoas unidas com a mesma finalidade, os mesmos objetivos comuns. Sob essa mesma terminologia também se reuniram os professores e estudantes, com a finalidade de congregação, surgindo assim a universidade medieval. (ULLMANN e BOHNEN, 1994).

A distinção mais aparente entre a Universidade instituição de ensino com as demais *universitas* de seu tempo é a finalidade educacional e a interação com os membros de outras *universitas*, inclusive de outros países. Como a língua comum para a educação era o latim, não importava de onde o sujeito era oriundo e para onde iria, ele sempre seria bem recebido entre seus pares e teria um canal aberto de comunicação. No auge da idade média, a Europa chegou a contar com 55 universidades, sendo que 46 efetivamente funcionaram. (ULLMANN e BOHNEN, 1994).

Foi então que as ciências penetraram nas universidades, alterando irreversivelmente a sua estrutura, que até então era limitada à "filosofia natural". A universidade renascentista, a partir do Século XV, segundo Trindade (2000, p. 123) sofreu uma profunda transformação, abrindo-se ao humanismo e às ciências, abandonando o paradigma teológico-jurídico-filosófico.

Pela primeira vez a universidade inicia uma mudança radical na sua organização e no seu papel social. Utilizada até então como estabelecimento de formação profissional, ela passa a figurar no centro do debate da mudança social. Se até então a

igreja tinha um papel fundamental na sociedade, com forte ligação ao poder constituído, e tendo na universidade um instrumento de reforço a sua legitimidade, a partir das mudanças dessa época há uma inversão de posições. Apesar da igreja ainda ter um papel importante na sociedade, é na universidade que está o centro da mudança para a transição ao novo paradigma. A universidade passa a ser o local onde se desenvolve a ciência, onde se discutem as novas teorias, ou seja, é o novo templo do cientificismo que acaba de surgir com o iluminismo.

Segundo Ullmann e Bohnen (1994, p. 229):

Nos séculos XIV e XV, configura-se a formação dos Estados nacionais, com idiomas próprios, limites geográficos bem definidos e, conseqüentemente, com poder soberano. Ao mesmo passo, os reis e os príncipes, movidos, não raro, por ideias de glória pessoal e nacional, fazem questão de estimular o progresso da cultura, fundando universidades. Conquanto erigidos por príncipes, os *studia*, antes da Reforma de Lutero, contudo eram instituições ligadas a Igreja.

Um dos fatores de mudança foi a reforma de Martinho Lutero. Defensor da livre adoração a Deus, sem as amarras, controle e manipulação da Igreja, Lutero foi professor de teologia na Universidade de Wittenberg (Alemanha). Em um determinado momento de sua reforma contra a Igreja, Lutero direcionou suas críticas para a Universidade, sugerindo inclusive a abolição do direito canônico e a reforma do direito civil, por espelhar a tradição romana. (ULLMANN e BOHNEN, 1994).

A primeira consequência para as Universidades foi a saída de vários professores, uma vez que a ciência deveria ser posta de lado em favor da religião, o que, por sua vez, resultou no abandono por parte também do corpo discente. Também surgiram Universidades Protestantes, justamente sob a égide da nova doutrina. Tais ações foram mais resultado das medidas adotadas por príncipes e reis do que propriamente por Lutero. A lógica posta remetia que todo poder era oriundo de Deus, assim, o Rei se apoderava dessa divindade para alegar poderes espirituais próprios que lhe foram concedidos para governar.

Com tais poderes, segundo Ullmann e Bohnen (1994, p. 255-267) o "Estado Intervencionista exercia severa vigilância e censura, no que respeitava à doutrina ensinada."

Durante a contra-reforma (também chamada "reforma católica") promovida pela Igreja Católica, a universidade veio a se tornar um alvo de preocupação durante o Concílio de Trento, na qual, durante a XXV sessão, se determinou que as instituições que haviam derivado para o protestantismo perderiam os privilégios pontifícios. Como resultado, vários professores debandaram das Universidades protestantes para as católicas. (ULLMANN E BOHNEN, 1994).

A fundação da Companhia de Jesus, cujo um dos objetivos era o aperfeiçoamento da doutrina cristã, elevou o nível de qualidade da educação cristã tanto nas escolas por eles administrados quanto nas suas Universidades. Logo os jesuítas perceberam que a ciência, em especial a teologia, era um pressuposto fundamental para a reconquista da fé, o que resultou na expansão das Universidades católicas com a criação de cursos também na Itália. (ULLMANN E BOHNEN, 1994).

Segundo Ullmann e Bohnen (1994, p. 288), com "o advento do protestantismo inaugurou uma crise intelectual em que por quase dois Séculos se debateram os países que a abraçaram". Mesmo as Universidades católicas tiveram uma queda na qualidade do ensino, o que foi atribuído em parte a sua excessiva multiplicação nos Séculos XIV e XV.

Com o advento do absolutismo, as Universidades acabaram se distanciando, aos poucos, tanto dos católicos quanto dos protestantes para se submeterem às autoridades locais. A igreja deixou de conceder benefícios aos docentes, bem como doações e direitos sobre a realização de exames. O mercantilismo não foi bom para as Universidades. Para ajudar, as Universidades rejeitaram o humanismo, nascido da Renascença controlada pela Igreja Católica, o que resultou em grande desgaste. Com essa depreciação os colégios passaram a ter tanto prestígio quanto as Universidades. (BERTOLIN, 2007).

Esse descolamento da Universidade com as Igrejas era apenas o reflexo das mudanças que estavam pipocando no mundo ocidental. A mesma laicização ocorria com o Estado, fruto do Iluminismo, que enfatizava a razão e a ciência para explicar o universo e defender a valorização do homem. Ergue-se com força total o capitalismo, alimentado pela Revolução Industrial,



nascendo assim a sociedade moderna e com ela é inaugurada a Modernidade.

O chamado Estado Feudal deixou de existir e passou-se a um novo conceito, o de Estado Moderno. Esse é o modelo que, ao menos na essência, vigora até hoje.

Sobre as transformações que a Universidade passou nesse período, Bertolin (2007) afirma que a constituição dos novos Estados-nação, a modernidade e a hegemonia do paradigma capitalista favoreceram a constituição da Universidade moderna, impulsionada pelas ciências, o iluminismo e o enciclopedismo. A Universidade passa a ter um papel social, reflexo da migração da sua constituição para o controle estatal, mas cuja finalidade é atender aos anseios do liberalismo.

Trindade (2000) ainda reforça que no surgimento da universidade moderna, além do forte impulso do Estado nacional e do desenvolvimento das ciências, da forte influência do iluminismo e do enciclopedismo, também teve um papel importante o espírito da Revolução Francesa.

Outro fato relevante, além da entrada das ciências nas universidades, se deu pela nova relação estabelecida entre universidade e o Estado. Em alguns países a universidade passou a caminhar na direção do modelo estatal. Na França, a Universidade Imperial organizou-se sob um regime de subordinação direta ao Estado. Napoleão fundou a Universidade em 1806, em pleno expansionismo militar, com a finalidade de criar quadros técnicos e políticos. A educação passou a ser monopolizada pelo Estado, com um conselho central nomeando os professores. (TRINDADE, 2000). O modelo francês acabou caracterizando-se por ser um aglomerado de faculdades profissionais. (MAZZILLI, 2011).

Na Prússia, por sua vez, o Estado impulsionou um conceito diferente de academia, com principal ênfase na pesquisa e no trabalho científico desinteressado. Humboldt foi nomeado para o Departamento dos Cultos e da Instrução Pública, em 1809, e a Universidade de Berlim nasceu da fusão da Academia de Berlim, resguardados o orçamento e a liberdade dos cientistas pelo Estado. (TRINDADE, 2000). O grande destaque da Universidade alemã instituída por Humboldt acabou sendo a introdução da pesquisa científica como função inerente à universidade. Para Mazzilli (2011, p. 207):

Esta ideia representou, enquanto movimento, um salto de qualidade na concepção de universidade, constituindo-se como um dos grandes marcos da ciência moderna. A reflexão filosófica, orientando a pesquisa científica, marcou o projeto implantado, contrapondo-se ao caráter meramente utilitário do saber produzido e do trabalho realizado pela universidade. Este modelo constitui-se na primeira experiência de integração entre a pesquisa e o ensino.

Já as universidades inglesas, como Oxford e Cambridge, fundamentaram-se no princípio que à universidade compete a conservação e a transmissão do saber acumulado pela humanidade, tendo como premissas básicas a neutralidade da ciência e a dissociação entre o ensino e a pesquisa, consideradas como atividades incompatíveis entre si e, por consequência, com as funções da universidade. (MAZZILLI, 2011).

Tanto o modelo francês quanto o alemão tiveram repercussão internacional, sendo que foi o modelo napoleônico que influenciou posteriormente a educação superior brasileira desde o Século XIX. Essa situação, todavia, não impediu que algumas instituições nacionais adotassem o modelo das "universidades de pesquisa", tão prestigiadas em vários países do mundo, como os Estados Unidos. (TRINDADE, 2000).

O mesmo modelo francês também aportou no início do Século XVI nos demais países da América Latina de colonização espanhola, em substituição ao modelo inicialmente adotado, controlado pelo clero e voltado para as artes e a literatura. A fragmentação resultante da implantação do modelo francês, que servia apenas as classes dominantes, gerou um movimento de contestação ao papel social da universidade e de novas propostas renovadoras para a universidade latino-americana. Esse movimento veio a desencadear repercussões nas universidades de todo o mundo. "Tratava-se do movimento ocorrido na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, que marcou profundamente todo o sistema universitário da América Latina, constituindo-se no embrião de um novo paradigma de universidade." (MAZZILLI, 2011, p. 208).

O movimento de Córdoba foi iniciado pelo movimento estudantil e sua pauta de reivindicações ultrapassava as fronteiras da universidade, reivindicando-se inclusive reformas de base na sociedade. A pauta do movimento, contida no "Manifesto de Córdoba", incluía a incorporação da extensão universitária como meio que possibilita concretizar o compromisso social da universidade com o povo, fazendo dela um centro de excelência para estudo dos grandes problemas nacionais. (MAZZILLI, 2011).

Segundo Mazzilli (2011, p. 209):

O Movimento de Córdoba não se circunscreveu apenas ao lançamento de um programa de reforma universitária. Constituiu-se num acontecimento de maior amplitude e significado, pois demarcou a formulação de um novo paradigma de universidade: os princípios de autonomia, democratização do acesso e da gestão, financiamento e qualidade do trabalho acadêmico que orientam esta proposta, dos quais decorrem seus detalhamentos, constituem-se na síntese que materializa a superação do paradigma até então vigente. Se os modelos de universidade implantados na Europa e transplantados para as colônias diferenciavam-se quanto às funções a serem desempenhadas (difusão do saber, produção do conhecimento e profissionalização) não havia sido questionada, até então, a premissa de que a universidade, enquanto instituição social, destinava-se tão somente a servir e atender aos interesses das elites dominantes.

A partir das décadas de 1920 e 1930, a extensão, graças ao movimento de Córdoba, passou a ser consagrada na legislação universitária de quase todos os países do mundo. A partir desse período a universidade adota um novo paradigma político: é patrimônio da sociedade como um todo, e não apenas de uma classe dominante que a frequenta. O conhecimento produzido na universidade passou a ser um instrumento de socialização, deixando de ser uso exclusivo dos seus usuários. (MAZZILLI, 2011).

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, o modelo de Estado sofre uma nova alteração significativa, prevalecendo a partir de então o Welfare State, o Estado do Bem Estar Social. Este novo modelo de Estado, intervencionista e preocupado com as questões sociais, passa a se dedicar mais intensamente a promover a educação, o que resultará em uma aproximação maior do mesmo com a instituição milenar da Universidade.

Trindade, ao resumir a trajetória da Universidade, classificou-a em quatro períodos.

O primeiro, do Século XII até o Renascimento, foi o período da *invenção* da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja.

O segundo iniciou-se no Século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.

O terceiro, a partir do Século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência, não sem resistências, numa transição para os novos modelos.

No quarto período, no Século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade, estabelecendo suas principais variantes institucionais. (TRINDADE, 2000).

Feita essa introdução histórica sobre a constituição da Universidade em termos ocidentais, passa-se a realizar um breve histórico sobre o ensino superior universitário no Brasil.

Uma abordagem sobre a Universidade no Brasil implica em uma sub-divisão da história do país em três momentos distintos: do descobrimento até o golpe militar de 1964, o período da ditadura militar e o país após a Constituição Federal de 1988.

## 2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DO DESCOBRIMENTO ATÉ O GOLPE MILITAR DE 1964

A história da universidade brasileira está intimamente ligada com o contexto político, econômico e cultural desde a descoberta e colonização do Brasil. Sendo assim, as perspectivas de docência que foram construídas trazem as marcas desse mesmo contexto histórico e cultural.

No período de colonização do Brasil, quando o território ainda era conhecido como Terra de Vera Cruz, portugueses, brasileiros, holandeses, desde então já sonhavam juntos uma perspectiva em comum: a criação de uma universidade no país. Em 1808, com a chegada de Portugal do Príncipe Regente D. João, acompanhado da família Real e toda a corte, numa esquadra que transportou os tesouros da coroa, os anseios brasileiros pelo ensino superior foram, em parte, atendidos. Deu-se início a criação dos primeiros cursos, dentre eles o de medicina e engenharia. (CUNHA, 2007).

É importante reforçar que, conforme mencionado, as reformas que vinham se implantando na Europa desde o início do Século XIX resultaram em novas concepções sobre a universidade no mundo. Sob essa influência, o ensino superior brasileiro surge sob a influência do modelo da universidade francesa, criado na ótica da concepção autoritária de poder de Napoleão Bonaparte, adotado por Portugal e transplantado para o Brasil. O papel da instituição é claro: formação profissional da elite dirigente pelo ensino dos conhecimentos já produzidos pela humanidade, sendo a pesquisa e a extensão atividades consideradas não essenciais a esse modelo implantado. O paradigma da universidade francesa, adotado por Portugal, foi reproduzido no Brasil. (MAZZILLI, 2011).

Assim, em 11 de agosto 1827, foram criados os cursos jurídicos de Olinda e São Paulo formando a tríade dos cursos profissionais, que constituiu o início do panorama do ensino superior no país. (BRASIL, 1827).

Cunha (2007) entende que a partir daí, o ensino superior do país desenvolveu a multiplicação nas faculdades isoladas – Medicina, Engenharia, Direito. Com o decorrer do tempo, outros cursos surgiram também, sendo eles ligados as faculdades isoladas ou às outras universidades. Dentre elas escolas, ou faculdades de Minas e Metalurgia, de Jornalismo, de Odontologia, de Arquitetura, de Economia, de Serviço Social, de Filosofia, de Ciências e de Letras.

Na medida em que se tornou necessário formar um quadro de professores para trabalhar nas escolas vários cursos de licenciatura também foram paulatinamente sendo implantados. Inicialmente as instituições localizavam-se nos grandes centros econômicos do Brasil, para somente depois, paulatinamente, serem interiorizadas.

Uma das primeiras universidades brasileira, fundada em 1920, foi a Universidade do Rio de Janeiro. Nessa fase surgia uma nova era na vida social dos brasileiros e as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. As instituições estavam estruturadas de forma extremamente elitistas, com destaque na orientação profissional do indivíduo. (CUNHA, 2007).

Seguindo a linha do Movimento de Córdoba da Argentina, no Brasil também se deflagrou a partir da década de 1930 um movimento de contestação ao modelo elitista francês, pleiteando a incorporação da pesquisa e da extensão no rol das funções da universidade. Na linha do modelo alemão humboldtiano, de uma universidade voltada para pesquisa, surgiram a Escola Livre de Sociologia e Política, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF). (MAZZILLI, 2011).

Em comparação com as demais universidades ibero-americanas, o Brasil sempre esteve atrás de seus países vizinhos. Enquanto os conquistadores espanhóis implantaram universidades desde o Século XVI, o Brasil acabou optando pelo ensino superior profissional e somente a partir do Século XIX é que passou a implantar a instituição. A autonomia universitária, instituída nos países da América Latina a partir do Movimento de Córdoba de 1918, constava nas reivindicações do movimento da "Reforma Universitária" no Brasil da década de 60. (TRINDADE, 2000).

Ainda sobre a pesquisa e extensão universitária, em 1932 foi publicado no Brasil o "Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova", que reivindicava que as universidades exercessem a tríplice função e não apenas o ensino. (MAZZILLI, 2011).

Durante a Era Vargas houve um movimento político de industrialização do país, o que gerou alguns desdobramentos significativos para o país. Primeiro, foi preciso ampliar a mão-de-obra, o que levou ao êxodo rural da população, em especial do Nordeste. Segundo, essa massa de cidadãos precisava de uma qualificação para atuarem na indústria, uma vez que o trabalho era especializado. Terceiro, o ditame popular que a educação era sinônimo de futuro profissional garantido e o incentivo governamental de colocar as crianças na escola gerou uma sobrecarga na educação básica no país. Ato contínuo, essa população formada no ensino médio passou a procurar um curso superior para fazer.

Devido à crescente demanda por frequentar um curso superior, foram instituídas comunidades acadêmicas privadas e também públicas, para que tanto classes médias, como as demais classes tivessem acesso ao ensino superior. (LUCCHESI e MALANGA, 2010).

Durante muitos anos, Ernesto de Souza Campos, grande estudioso e também professor, lutou pelo sistema universitário em seu exercício no Ministério da Educação e incentivou o movimento em favor das universidades brasileiras. O ano de 1946 ficou conhecido como 'Ano Universitário', pelo fato de ter conseguido por meio de uma carta, concretizar os sonhos de muitas gerações de brasileiros em todo o país de frequentar o ensino superior, proporcionando meios para que fossem criadas Universidades em diversos pontos. Foram surgindo a partir disso, várias universidades espalhadas pelo território brasileiro, em diferentes estados. (REIS, 1991).

No período de trinta anos, conforme Stallivieri (2006) foram criadas, desde a revolução industrial de 1930 até a ditadura militar em 1964, 20 universidades federais no Brasil. Conforme o mesmo autor, a contratação de grande número de professores europeus, como na Universidade de São Paulo, em 1934, marcaram a expansão do sistema público federal de educação superior. (STALLIVIERI, 2006).

No início da década de 1960 foi deflagrado um movimento pela União Nacional dos Estudantes de questionamento ao paradigma universitário brasileiro, cujo mote era a pergunta: "para quem e para que serve a universidade?".

Esse movimento gerou a atuação da UNE no desenvolvimento de ações extensionistas, com "projetos cujo objetivo era a conscientização da população acerca da realidade social nas áreas de educação, especialmente de educação de adultos e de cultura popular". (Mazzilli, 2011, p. 211).

Sobre esse movimento, Mazzilli (2011) afirma que a convergência de linhas teórico-políticas entre os projetos de Universidade, as concepções de Paulo Freire acerca do papel de conscientização a ser exercido pela educação e as teses desenvolvidas por Álvaro Vieira Pinto levaram a uma reformulação do conceito de Universidade. Surgiu um novo paradigma para o ensino superior, voltado para as questões sociais, partindo de questões como: para que e para quem deve servir a Universidade? A questão da sociedade dividida em classes passa a ser debate central para pensar a universidade e a sua reforma.

No Brasil se iniciou, com esse movimento, embates entre as forças conservadoras e as forças radicais, passando a universidade "a ser vista como um canal que poderia contribuir para a transformação estrutural da sociedade". (Mazzilli, 2011, p. 211).

A origem da Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nossa primeira LDB, deu-se exatamente nesse momento. Foi com base nesses ideais e a partir da abertura então oferecida pela lei maior que o Ministro da Educação, Francisco Mariani, criou e oficializou em 1947 uma comissão de educadores para propor uma reforma geral da educação nacional. (SAVIANI, 2000).

Dentre as principais inovações acarretadas pela Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ressalte-se a implantação dos sistemas de ensino; a criação dos Conselhos de Educação (Federal, Estaduais e do Distrito Federal) e definição de suas competências; e a competência ao Conselho Federal de Educação para fixar currículos mínimos e duração dos cursos superiores. (SOUZA, 1997a).

O Conselho Federal de Educação ainda recebeu as competências de "elaborar normas de organização e funcionamento dos respectivos sistemas de ensino, bem como de assessorar o Presidente da República, o Ministro e os Secretários



de Estado da Educação na solução de problemas do setor”. (SOUZA, 1997a, p.62).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), em seu art. 21, § 1º, ainda descrevia a possibilidade de criação das Instituições Municipais de Ensino Superior- IMES como fundações de ‘escolas públicas, mantidas por fundações de apoio cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público’, caracterizando um incentivo por parte do próprio poder público em desenvolver a educação privada no país. (LUCCHESI e MALANGA, 2010).

Apesar dos avanços na LDB de 1961, a mesma já se encontrava “descompassada” com relação a realidade vigente no bojo dos sistemas. SOUZA (1997a) apresenta como os principais pontos para esse descompasso:

- a) A necessidade de se criarem novos cursos, tendo em vista os reclamos da nova sociedade e da nova economia;
- b) O acesso restrito aos cursos existentes, mediante os concursos vestibulares eliminatórios;
- c) O *numerus clausus* das vagas na universidade;
- d) O ensino estratificado nas lições de catedráticos roneiros;
- e) A falta de acesso da universidade às novas tecnologias ocorrentes no mercado;
- f) Os protestos coléricos dos alunos excedentes, aprovados em concurso vestibular, mas sem possibilidade de matrícula, por falta de vagas; a estrutura ossificada e sem flexibilidade dos cursos superiores tradicionais;
- g) O aval dado pelo Poder Público ao setor privado para expandir sem qualquer organização as vagas nesse grau de ensino;
- h) A inexistência de professores qualificados e atualizados, em contingentes capazes de assegurar a eficiência do ensino e da pesquisa; (SOUZA, 1997a, p.80).

Houve um crescimento vegetativo, tanto no ensino público quanto no privado, até meados do Século XX onde, com as mudanças sócio-econômicas sofridas no pós-guerra, ocorreram rápidas e grandes transformações com a educação nacional. A industrialização, a urbanização, o êxodo rural, a migração interna, o desenvolvimento dos meios de comunicação, a mobilidade social, a internacionalização da economia e outros fatores que resultaram na modernização nacional influenciaram direta e indiretamente na expansão e crescimento da educação em todos os níveis. (SOUZA, 1997a).

As crianças de 7 a 14 anos, principalmente nos estados do Sul e do Sudeste, invadiram as escolas e obrigaram os governos a promoverem programas de emergência nos setores da construção escolar e do aperfeiçoamento de professores. A alta demanda de matrículas no ensino primário repercutiu alguns anos depois, quando esses mesmos alcançaram os cursos ginasiais que, entre os anos 1950 e 1960, obtiveram um crescimento geométrico. (SOUZA, 1997a).

Essa reação em cadeia logo alcançou o ensino médio e acabou por atingir em cheio o ensino superior.

## 2.2 A UNIVERSIDADE E A DITADURA MILITAR

O período da Ditadura Militar no Brasil, que se estendeu nos anos de 1964 a 1985, foi marcado por intensas lutas na educação e para o ensino superior não foi diferente. Nessa fase as universidades sofreram transformações que perpetuaram durante toda a história do ensino brasileiro. Foi no ano de 1964, após os militares tomarem o poder, que as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal. (VOLPATO, 2011).

Os estudantes estavam se mobilizando frente a incapacidade do ensino público de absorver os alunos aprovados no vestibular. Só em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram se matricular, mesmo aprovados no vestibular. Em 1969, esse número saltou para 162 mil, caracterizado principalmente pelo movimento da classe média em vislumbrar na educação superior uma estratégia para ascensão social. (Martins, 2009).

Frente a essa situação o governo militar foi obrigado a promover uma política de reestruturação do ensino superior, o que levou a designação de uma comissão que deveria elaborar

essa proposta. Martins (2009) critica esse procedimento adotado, típico centralizador de um governo militar, por não permitir o debate público sobre a construção da universidade, como ocorreu no período populista.

Como resultado dos estudos promovidos pelo regime, chegou-se a conclusão que "a educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional", bem como se deveria expandir o sistema de ensino superior, mas, considerando a falta de recursos, pautada na racionalização de recursos e na flexibilidade estrutural. (Martins, 2009, p. 20).

As metas do desenvolvimento nacional, conforme citado, coaduna com o entendimento liberal de abertura de mercado, livre comércio, privatizações, ensino voltado para a preparação de mão-de-obra especializada para atender as demandas do mercado de trabalho, dentre outras.

Em termos práticos as ações recomendadas no "Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior" foram a eliminação da cátedra vitalícia, a criação dos departamentos, a introdução do ciclo básico no primeiro ano dos cursos, a alteração do vestibular para classificatório, o aumento do número de vagas ofertadas, bem como a ampliação do ensino superior para a iniciativa privada. (Martins, 2009).

Mesmo em pleno período de repressão, a comunidade estudantil, na onda dos grandes debates ocorridos em 1968 pelo mundo, continuou pressionando o governo reivindicando o acesso ao ensino superior:

A revolta estudantil que ocorreu em vários países, em 1968, assumiu diferentes matizes políticos segundo o contexto sócio-histórico no qual se inseria. No Brasil, além da luta pela restauração da democracia, os estudantes continuavam pressionando o regime militar no sentido da reestruturação e da expansão do ensino superior. Nesse contexto, o governo instituiu, em 1969, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária para propor "soluções realistas" e "medidas operacionais", com o objetivo de conferir eficiência e produtividade ao sistema. O

GT da Reforma Universitária incorporaria várias recomendações dos trabalhos mencionados anteriormente, ressaltando o papel estratégico do ensino superior no processo de desenvolvimento econômico. Repetiu-se no GT o princípio da *expansão com contenção* e a recomendação de plena utilização dos recursos materiais e humanos das instituições universitárias, o que o levou a propor as mesmas medidas acima mencionadas, ou seja, a criação dos departamentos, a institucionalização da carreira acadêmica, a introdução do ciclo básico, o regime de créditos. Uma de suas principais recomendações, apoiada no Parecer n. 977/65 elaborado por Newton Sucupira, refere-se à implantação dos cursos de pós-graduação (Lipset, 1971; Wallerstein, 1971; Touraine, 1968; Relatório do GT da Reforma Universitária, 1969; Parecer n. 977/65). (MARTINS, 2009, p. 20).

O Grupo de Trabalho acabou por criar condições favoráveis ao processo de privatização do ensino superior ao recomendar a criação de estabelecimentos isolados. MARTINS (2009), ao criticar esse novo formato de instituições, citou Florestan Fernandes, afirmando que a abertura ao ensino privado reproduziu o "*antigo padrão brasileiro de escola superior*", ou seja:

[...] instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época. (MARTINS, 2009, p. 17).

A Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) foi sancionada seguindo a mesma linha das demais leis da época, de repressão as liberdades básicas da sociedade e da academia. (MANCEBO,

2006, p. 48). Para os idealizadores da reforma educacional de nível superior no período do regime militar, a universidade não deixou de ser apenas outra instituição de ensino, com finalidade de preparar a população para o mercado de trabalho e garantir a reprodução do paradigma vigente. A única peculiaridade naquele período foi com relação a pesquisa, ainda desenvolvida nas universidades, mas não sem uma segunda intenção e com algumas ressalvas que serviriam como garantias para o governo estabelecido.

O fomento a pesquisa ocorreu, mas direcionado para a política de desenvolvimento científico-tecnológico. Instituições como o BNDE e o FINEP passaram a fomentar financeiramente as instituições públicas por meio do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico. Esse programa beneficiou a instalação inicial da pós-graduação, recursos para estrutura física, laboratórios, etc. No entanto, se por um lado havia investimentos, por outro a universidade federal passou a ser ocupada por um "grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural", com sequelas como a proibição da massificação das universidades federais. Isso não significa que as vagas não tenham sido ampliadas, mas quase não se criaram novas universidades federais, ficando a oferta muito aquém da demanda. (MARTINS, 2009). Mas isso não impediu que, graças ao reforço a política de pesquisa e de incentivo a pós-graduação, fosse considerado por muitos que ocorreu uma mudança no paradigma universitário, passando a ser considerado um modelo humboldtiano<sup>1</sup> de universidade. (MANCIBO, 2006).

Ocorre que a maioria das instituições de ensino superior não puderam implementar a reforma trazida pela Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), mantendo a tendência do modelo napoleônico de educação para a formação profissional. (Mancibo, 2006, p. 48).

Para VOLPATO (2011, p. 685-686):

A Reforma de 1968 sofreu forte influência do modelo norte-americano. Com o regime militar, o modelo europeu perdeu sua força, e

---

<sup>1</sup> Modelo humboldtiano de universidade remete ao modelo alemão de universidade de pesquisa implantado por Humboldt, já tratado anteriormente no presente capítulo.

as relações com o governo norte-americano constituíram-se o referencial para definir políticas educativas. Acordos bilaterais, como o conhecido MEC/Usaid<sup>4</sup> deram sustentação aos planos dos militares e representaram as políticas sociais, em especial na educação, produzindo e orientando práticas no nível superior e no ensino fundamental e médio no País, Tomando por base as ideias de racionalidade, produtividade e eficiência, que são características inspiradoras da pedagogia tecnicista.

Nasceu assim o concurso vestibular classificatório, que se impôs sobre o anterior, que exigia média mínima de aprovação. As provas dissertativas e orais foram substituídas pelas de “cruzinhas”. As vagas então existentes foram substituídas por aumentos exagerados de oportunidades de matrículas.

As causas mais imediatas do fenômeno podem ser encontradas na concentração urbana da população, na exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços e na repercussão das explosões anteriores, havidas no ensino primário, na década de 40, no ensino ginasial, na de 50, e no colegial, na de 60. Além disso, as regras contidas nos Estatutos Estaduais do Magistério, valorizando a titulação para efeito salarial, atraíram uma multidão de professores, que dispunham apenas do curso Normal, às salas de aula dos cursos de licenciatura. (SOUZA, 1997a).

A pressão foi de tal ordem sobre as vagas universitárias disponíveis que o Governo, impossibilitado de atender à demanda, criou “facilidades para que a iniciativa privada expandisse a sua rede de escolas”. (SOUZA, 1997a, p. 26).

Neste momento em diante, devido a falta de uma organização e de um programa nacional que previsse o crescimento da educação como um todo e pudesse estruturar todos os níveis para que suportassem a carga que estava por vir, a educação superior passa a se constituir, desde este início, principalmente por instituições privadas.

O docente universitário até então era formado pelas Universidades de Portugal e de outros países europeus. A expansão dos cursos superiores obrigou a ampliação também dos

corpo docente, incluindo profissionais de diferentes áreas de conhecimento. O critério de escolha desses profissionais acabou se dando pelo sucesso em suas atividades profissionais, convidando-os a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais quanto eles. Masetto (1998) aponta que até a década de 1970, embora já estivesse em funcionamento um bom número de universidades brasileiras, praticamente se exigia, do candidato a professor de ensino superior, o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Isso explica a presença significativa desses profissionais compondo os corpos docentes de nossas faculdades e universidades.

Para Masetto (1998, p. 11):

(...) essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer.

Essa forma de encarar a docência se justificava, até algumas décadas atrás, uma vez que os esforços empreendidos pelas universidades brasileiras centravam-se na formação de profissionais que exercessem com competência técnica determinadas profissões. Como lembra Zabalza (2004), na recente tradição universitária, a docência em si mesma não constituía um assunto relevante para a universidade como instituição. Estando garantida a presença de alunos, não se existia nenhuma pressão para justificar a qualidade do processo formativo.

Ao longo dos anos 70 e até mesmo dos 80, o Conselho Federal de Educação, como que para compensar a ausência do Estado no fornecimento do ensino superior, aprovou

milhares de cursos novos, “que se espalharam por todo o território nacional, sem prejuízo de uma certa concentração nas capitais, notadamente Rio de Janeiro e São Paulo”. (SOUZA, 1997a, p. 27).

Devido a falta de planejamento racional da expansão, os resultados obtidos foram a improvisação docente, a ausência de fiscalização pelo Poder Público, a multiplicação dos abusos por parte das entidades mantenedoras, a queda vertical da qualidade de ensino da iniciativa privada, tido e havido como uma atividade predominantemente mercantilista. Como bem disse Souza (1997a, p. 27), foi “a massificação com todo o seu cortejo de perversões a atingir em cheio o panorama universitário brasileiro”.

Dentre as modificações ocorridas no ensino superior por intermédio da Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), a principal é talvez a caracterização e a definição da autonomia universitária: “As Universidades são entes autônomos, gozando de uma liberdade de atuação, tanto no campo didático-científico como no da administração e gestão financeira e patrimonial”. (BASTOS, 1997, p.479).

Mesmo assumindo a autonomia universitária, como era de se esperar em um regime militar, a universidade enfrentou a relação entre ciência e poder, alcançando seu ponto crítico. A intenção da instituição estava armazenada apenas nos fatores econômicos e militares, trazendo para a comunidade universitária somente os problemas públicos que davam visibilidade e poder ao regime existente. (TRINDADE, 2000). Essa atitude desconsiderava o objetivo principal da universidade, sua missão com toda a sociedade, o espaço onde se legitima e ganha maior consideração.

Rodrigues (1968, p.190), lembrando o pensamento do professor Athos da Silveira Ramos, em entrevista concedida ao Correio da Manhã, em 9 de dezembro de 1965, assim se manifestou:

Todas as Universidades devem saber ouvir as vozes vibrantes, por vezes demasiadamente imaturas, mas sempre generosas dos seus estudantes, como devem saber ouvir, também os anseios silenciosos, mas autênticos, de



uma ponderável massa popular, inculta e subnutrida, clamando por um mínimo de bem-estar social, que é devido a todos os seres humanos.

Percebe-se o apelo sobre a necessidade de a universidade caminhar paralelamente a sociedade, sabendo ouvir a voz do povo, com a finalidade de voltar-se para o seu objetivo principal, ou seja, atender aos anseios da sociedade.

Cunha (2007) menciona a supervalorização do ensino superior nessa fase que se encontrava dilacerado por contradições, eventualmente por meio da crise de realização social do seu produto mais valorizado pela sociedade: o profissional diplomado. Dava-se ênfase a esse ponto, esquecendo a essência da universidade, ensinar para o desenvolvimento da sociedade.

A universidade no Brasil passou por intensas transformações, mas foi nas décadas de 60 e 70, que a educação sofreu grandes influências, deixando fortes marcas no ensino. Cunha (2007, p.10) destaca que “diferentemente das outras ditaduras militares latino-americanas dos anos 1960/70, a brasileira foi modernizadora, particularmente no âmbito do ensino superior”. Nessa fase a comunidade acadêmica ganhou características que ainda perpetuam no território brasileiro, seguido os anos sofreu apenas algumas alterações, de forma que aperfeiçoem a maneira de aprender, ensinar e educar o país.

### 2.3 A UNIVERSIDADE DEPOIS DO ADVENTO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A constituição federal de 1988 surgiu com a intenção de legitimar o Estado Democrático de direito. Dentre as questões fundamentais para se alcançar tal intento, está a necessária valorização e ampliação de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Nesse sentido foi necessário reformular ideias e métodos, que caminharam junto à universidade desde o início de sua atuação, e consolidar metas e planos que viessem ao encontro dos reais anseios da sociedade brasileira.

Com a promulgação da Carta Magna de 1988 surgiram novas perspectivas para a educação nacional, visto que, dentre seus princípios, encontram-se as garantias necessárias para que a

“Constituição Cidadã” possa proporcionar o bem estar social aos brasileiros.

Mesmo que, de certa forma, não haja uma efetivação concreta das garantias disponibilizadas, a maior conquista até o momento foi o fato de elas estarem previstas legalmente sob a esfera constitucional.

Tendo como um dos direitos sociais a educação<sup>2</sup>, a Constituição brasileira de 1988 ainda dedica um de seus capítulos à educação, à cultura e ao desporto.

No capítulo da educação se encontra, dentre outros dispositivos, o que conceitua a universidade e estabelece a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apontando tais elementos como constitutivos do padrão de qualidade de uma universidade voltada para os interesses da maioria da população. Segundo Mazzili (2011), o art. 207 da CF/88 foi inserido graças ao "Fórum da Educação na Constituinte", o qual agregou entidades sindicais e científicas do campo da educação.

Após a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, em dezembro do mesmo ano, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal o projeto de lei que recebeu o nº 1.258-A/88, fixando as diretrizes e bases da educação nacional.

Teve início com essa proposta “[...] uma longa jornada de discussões, em que as posições ideológicas se contrapuseram e os lobbies”. (SOUZA, 1993, p.95). Estes últimos representavam as associações diversas de educadores, bem como aquelas que funcionavam “[...] na periferia das universidades oficiais e das PUCs [...]”, defendendo as teses da estatização, do corporativismo e da reserva de dotações financeiras. (SOUZA, 1993, p.95).

Em 15 de dezembro o próprio Octávio Elísio apresentou uma primeira emenda de autor, seguida por mais duas, que foram aprovadas pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação em 29 de junho de 1989. (SAVIANI, 2000).

---

<sup>2</sup> Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. “Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

Em março de 1989 o deputado Ubiratan Aguiar, então presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, constituiu um Grupo de Trabalho da LDB sob a coordenação de Florestan Fernandes, tendo sido indicado relator Jorge Hage. (SAVIANI, 2000).

Segundo o relator, nesse período teve início “o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”. (SAVIANI, 2000, p.57).

Diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos de iniciativa do Poder Executivo, nesse caso a iniciativa se deu “no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional”. Por meio da mobilização feita no Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional, surgiu uma proposta inovadora de diretrizes e bases (SAVIANI, 2000).

No término do primeiro semestre de 1990, o texto elaborado foi levado pelo Deputado Carlos Sant’Anna, agora como novo presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, para exame detalhado, artigo por artigo, no qual restou por aprovado em 28 de junho, sob o nome de “substituto Jorge Hage”.

Em análise da tentativa de se configurar um Sistema Nacional de Educação no “substituto Jorge Hage”, Saviani (2000, p.59) afirma que:

Tal tentativa consubstanciada no extenso Capítulo V, embora ainda bastante problemática [...], não deixa de ser altamente significativa, pois rompe com a atitude até agora invariavelmente tomada pelos educadores em geral e especialmente pelos legisladores, a qual consiste em fugir a essa questão considerando o sistema como algo constantemente referido, mas cujo sentido permanece sempre implícito, supostamente compreendido mas jamais assumido explicitamente. A consagração da noção de sistema nacional de educação no texto legal pode abrir caminho para a

construção de uma escola comum, extensiva a todo o território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizada sob normas também comuns e regida pelo mesmo padrão de qualidade.

E, em sentido contrário, Souza (1993, p.95) aponta várias falhas, argumentando, dentre elas que “além de um número excessivo de artigos (o projeto original tinha 83; o substitutivo Hage chegou a 172), o contexto apresentava vícios e distorções inaceitáveis”. Apresenta então, como exemplos, o fato da existência de um Sistema Nacional de Educação “inteiramente esdrúxulo e não previsto na Carta Magna”; “um Desrespeito à autonomia dos Sistemas de Ensino e das Universidades”; e a “Centralização excessiva das decisões educacionais, em nível federal”. (SOUZA, 1993, p.95).

Constituiu-se como relatora *ad hoc* a deputada Ângela Amin, que reformulou o projeto e apresentou um novo substitutivo, o qual “no jogo dos acordos parlamentares e na pressão dos lobbies, acabou com cara de Frankenstein”. (SOUZA, 1993, p.96).

Em maio de 1992, deu entrada na Comissão de Educação do Senado um projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro e assinado também pelos senadores Marco Maciel e Maurício Correa, tendo sido indicado relator o senador Fernando Henrique Cardoso.

Na realidade, o que se pretendia era desengessar a educação brasileira por meio da liberdade que seria estabelecida para o Poder Executivo de formular livremente a política educacional segundo as conveniências dos círculos que lhe são próximos, sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade organizada. (SAVIANI, 2000).

Esse projeto, apesar de ter sido aprovado pela Comissão de Educação do Senado, foi, por meio de questão de ordem do senador Jarbas Passarinho em reunião do Senado de 18 de fevereiro de 1993, reencaminhado para a Comissão, na qual não chegou a ser novamente apreciado. (SAVIANI, 2000).

Em meio aos trâmites legislativos para a aprovação do projeto de lei nas diversas comissões de ambas as casas, o substitutivo Jorge Hage sofreu pressões tanto por parte do bloco do governo, como pelas instituições particulares de ensino.

Em determinado momento, no entanto, surge um novo substitutivo, de autoria do senador Cid Sabóia, no qual, além da proposta apresentada pelo deputado Jorge Hage, também constavam pontos aproveitáveis do projeto do senador Darcy Ribeiro.

Nesse ínterim, no entanto, é editada a Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994 (BRASIL, 1994), que alterou as Leis 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL 1994/1968). Desta forma, já demonstrando o que estava por vir, o presidente Itamar Franco cria o Conselho Nacional de Educação em substituição ao então Conselho Federal de Educação.

Ocorre que, em virtude da posse de novo governo da República, em 1995, houve reviravoltas na composição das câmaras em virtude das alianças políticas, o que resultou em uma ofensiva conservadora que retaliou o projeto até então apresentado.

Passando a relator do projeto na Comissão de Constituição e Justiça, o senador Darcy Ribeiro, representante do governo, fez inúmeras alterações, alegando inconstitucionalidades frequentemente no substitutivo apresentado (SAVIANI, 2000).

Chamado agora de substitutivo Darcy Ribeiro, o projeto foi aprovado e encaminhado a Câmara dos Deputados, onde também recebeu parecer positivo. Sofreu algumas poucas alterações nesta casa, mas nada de significativo ou substancial o suficiente para modificar o seu espírito geral (SAVIANI, 2000).

Após, foi encaminhado para o presidente, tendo sido aprovado sem vetos<sup>3</sup>.

Há ainda quem diga que houve falhas na técnica legislativa, no sentido de que, como se trata de norma ampla, não poderia haver a mistura de regras que regem os sistemas de

---

<sup>3</sup> Com relação ao fato de ser aprovado sem vetos, SAVIANI (2000, p.162) ressalta que: “Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito”.

ensino com o destinado a parcelas de sistemas, como é o caso das universidades federais (SOUZA, 1997a)<sup>4</sup>.

Trindade (2000, p. 129) discorre sobre a autonomia universitária, como grande paradoxo brasileiro, tornando-se:

[...] letra morta para as instituições públicas federais submetidas a controles absurdos, enquanto que as instituições privadas, uma vez reconhecidas pelo governo, passam a gozá-la plenamente imunes a qualquer controle governamental.

No mesmo sentido, Martins (2009, p. 24) afirma que a CF/88 "[...] possibilitou ao setor privado criar e extinguir cursos na própria sede das instituições e remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos, sem se submeter ao controle burocrático de órgãos oficiais". Para o autor, várias dessas universidades com fins lucrativos, criadas nas últimas décadas, são na realidade um "simulacro de verdadeiras universidade", uma vez que funcionam mais propriamente como um conglomerado de escolas profissionais que não institucionalizaram a pesquisa, muito menos a extensão.

Mancebo (2006), também concordando com a avaliação acima, ainda complementa que os docentes dessas instituições são obrigados a se restringirem a atividade de ensino, uma vez que sequer são disponibilizadas condições para a produção do conhecimento. E o ensino, ainda por cima, é voltado para a formação em carreiras que exigem pequenos investimentos.

Os Decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001 (BRASIL 1997/2001), que formam a estrutura da educação superior no país, tornando-a maleável para a sociedade, tomaram uma posição contrária ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo-a como característica principal para a formação básica na educação superior. (DOURADO, 2002).

DOURADO (2002, p. 245-246) caracteriza a educação superior no Brasil como emblemática:

---

<sup>4</sup> O autor coloca ainda que, como se trata de caso específico, deveria ter sido tratado em lei específica para regulamentar o seu funcionamento, fora da moldura da LDB.

[...] na medida em que se reestrutura, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de ações deliberadas em prol de um crescente processo expansionista, balizado por políticas indutoras de diversificação e diferenciação institucional, o qual, no caso brasileiro, tem significado uma expansão pautada, hegemonicamente, pelo aligeiramento da formação e pela privatização desse nível de ensino.

Segundo a LDB, o Sistema Federal compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação<sup>5</sup>.

Não se pode confundir Instituições Federais de Ensino Superior com Instituições de Ensino Superior pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Instituições Federais são as mantidas pela União e, conseqüentemente, pertencem ao Sistema Federal. Já as instituições pertencentes ao Sistema Federal são, além das Instituições Federais, as instituições privadas de ensino superior.

Além das instituições de ensino, a União, por intermédio do Ministério da Educação e do Desporto, ainda incube-se de organizar, manter e desenvolver os órgãos do Sistema Federal.<sup>6</sup> Está incluído nesta categoria o Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pela Lei 9.131, de 1995 (BRASIL, 1995)<sup>7</sup>.

É de sua competência assegurar o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando

---

<sup>5</sup> Lei 9.394, de 1996, art. 16.

<sup>6</sup> Lei 9.394, de 1996, art. 9º, II.

<sup>7</sup> Importante reforçar neste ponto o fato de que o Conselho Nacional, 1995, é anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Durante o processo que desencadeou na aprovação do projeto Darcy Ribeiro as forças governamentais tiveram uma participação significativa. O Conselho Federal já não mais existia, enquanto o Conselho Nacional, sob o controle do Ministro da Educação, teve como participação apenas homologar, já que ambos eram subordinados do grupo que estava no poder.

a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”<sup>8</sup>. Assim, a realização dos chamados Exames Nacionais de Cursos (Provão) era legal, assim como o SINAES veio a ser, no sentido de que a sua realização é de competência do sistema federal.

E, em específico para o ensino superior, compete ao sistema federal:

- a) baixar “normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”<sup>9</sup>;
- b) “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”<sup>10</sup>;
- c) “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”<sup>11</sup>.

Para a organização da estrutura educacional “haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente criado por lei”<sup>12</sup>.

O governo federal ainda implantou sistemáticas voltadas para tentar sanar as deficiências do ensino privado, e até mesmo do público, instituindo mecanismos de acompanhamento, supervisão e avaliação. A intencionalidade é garantir o que se está determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ou seja, um padrão mínimo de qualidade nacional da educação.

---

<sup>8</sup> Lei 9.394, de 1996, art. 9º, VI.

<sup>9</sup> Lei 9.394, de 1996, art. 9º, VII.

<sup>10</sup> Lei 9.394, de 1996, art. 9º, VIII.

<sup>11</sup> Lei 9.394, de 1996, art. 9º, IX.

<sup>12</sup> Lei 9.394, de 1996, art. 9º, § 1º.



### 3 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação já foi tratada como uma atividade social em diversos momentos na história da civilização, mas foi somente no Século passado que passou a integrar as políticas públicas por ter sido incorporada nas finalidades do Estado. É preciso compreender essa inclusão da educação aos direitos fundamentais promovidos pelo Estado moderno para entender o porque da preocupação com relação a necessidade de avaliá-la.

A concepção de Estado na modernidade consolidou-se, formalmente, no Século XVII. Esse conceito é fruto de anos de evolução da própria sociedade e de sua organização, tendo sido empregado o termo Estado, na acepção atual, primeiramente por Maquiavel (1996) em sua mais famosa obra, *O príncipe*.

Zimmermann (2005, p. 10) qualifica o Estado como “[...] a forma de organização política da época moderna, estabelecida para o domínio de um povo localizado num território qualquer.” Esse domínio do povo realizado de forma organizada se dá mediante o uso de um poder legítimo e legal, frutos, por sua vez, de um contrato social (ROSSEAU, 2000) e de uma ordem jurídica vigente (KELSEN, 1992).

Sobre a ordem jurídica, Max Weber (apud ZIMMERMANN, 2005, p. 18):

[...] sustenta que o Estado moderno acabou por concretizar de maneira definitiva o *império da lei*, através da efetivação de um poder racionalmente justificado, onde as ações governamentais passam a estar inteiramente subordinadas aos princípios gerais do direito. Aqui, pois, há o poder legal e racional da ordem jurídica abstrata e acima do próprio governante.

O exercício do poder estatal, portanto, está intimamente relacionado aos princípios gerais do direito adotado, o que remete, desta forma, para a organização e o surgimento do Estado.

O modelo econômico predominante era o liberal clássico desde as grandes revoluções (francesa e americana), o qual

determinava que a "*mão invisível do mercado*" conduziria as relações enquanto o Estado não deveria intervir nas relações comerciais e privadas (SMITH, 1999). A lógica vigente era de que a própria economia regularia o seu funcionamento, uma vez que todos estariam em condições de igualdade e que seriam livres para negociar como bem entendessem, seguindo as regras do mercado.

Kant, um dos filósofos do liberalismo clássico, afirmava que "*a liberdade é agir segundo as leis*" (WEFFORT, 2001, p. 54). Estas leis, quando por parte do Estado, deveriam ser excipientes e genéricas no que se refere ao privado, se limitando basicamente a organização pública. Seus ensinamentos são a essência da doutrina liberal. Para tal discurso, todavia, há a crítica por parte do pensamento marxista, uma vez que aponta a falácia do discurso da igualdade e da liberdade impregnado no liberalismo (MARX, 2007). Essa igualdade e liberdade não passam de direitos formais, que não se concretizam na prática justamente porque outros fatores intervêm nas relações entre os indivíduos, desde pressão econômica até a mais pura e simples exploração da mão de obra, fazendo com que nunca se tenha condições reais de se concretizar tais valores sem uma intervenção estatal. A desigualdade social, portanto, apenas se acentua em uma economia globalizada que segue as regras do liberalismo.

Assim, na década de 20 do Século passado, iniciou-se um processo global de enfraquecimento da economia mundial em decorrência do modelo vigente predominante, o que desencadeou, em 1929, na quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque e no início da chamada Grande Depressão, que assolou os Estados Unidos e a Europa. (CAPELLA, 2002).

A miséria virou uma constante, com vários investidores e empresários vendo suas economias ruírem de um dia para o outro. Bancos quebraram. Milhões ficaram desempregados e parte deles perdeu tudo, tendo inclusive que abandonar as casas e morar na rua. Em alguns países essa situação levou ao movimento do crescimento dos partidos políticos extremistas, o que, por sua vez, fez brotar os regimes totalitaristas por toda a Europa. Esse cenário piorou ainda mais a situação, visto que fez eclodir a Segunda Guerra Mundial. (CAPELLA, 2002).

Antes mesmo da guerra, uma corrente doutrinária passou a ganhar mais espaço mundialmente, o socialismo. Apesar dele por

si só não ter se proliferado, muitos de seus ideais foram adaptados e reconhecidos como importantes para a economia global, sendo o principal deles a intervenção estatal nas relações privadas e a implantação de políticas públicas. A partir da Segunda Guerra Mundial o Estado não poderia mais cruzar os braços e ser indiferente. Pelo contrário, além de ditar regras mais rígidas para as relações privadas, buscando uma igualdade material, deveria passar a criar, organizar e implantar as políticas sociais básicas para toda a população: surge o Estado do Bem Estar Social. (CAPELLA, 2002).

Ato contínuo ao término da guerra foi criada a Organização das Nações Unidas, ONU, a qual competiria buscar a cooperação internacional justamente para evitar que novo conflito ocorresse e garantir a implantação de novos direitos universais a serem implantados pelos países. É aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dentre as novas obrigações do Estado de Bem Estar Social encontra-se a universalização da educação pública e de qualidade. (CAPELLA, 2002).

O Estado, portanto, passou a ser obrigado a conceder o ensino universal como uma das suas razões de ser. Tal prerrogativa não é apenas uma 'bondade' ou um 'favor' concedido pelo poder público, mas uma necessidade premente da sociedade para garantir a sua continuidade ao evitar uma nova crise e gerar desenvolvimento a nação.

Com a propagação do *welfare state*, a educação passou a ser uma das prioridades do recém concebido Estado do Bem Estar Social. A concepção desse novo Estado do bem estar, segundo Bertolin (2007, p. 37-38) "*apoiava-se na ideia de que os mercados falham e que o setor público deve atuar para corrigir tais erros*". O desenvolvimento econômico sentido nas décadas seguintes por força dessa nova política gerou prosperidade em diversos segmentos da sociedade. As crianças passaram a frequentar mais a escola, o que gerou um crescimento demográfico no ensino que resultou na necessidade de massificação do ensino superior e da expansão universitária na década de 1960.

Nos EUA e na Europa, as matrículas no ensino superior foram massificadas entre 1960 e 1980, diferente da América Latina, inclusive o Brasil, em virtude dos governos militares

optarem por uma educação mais tecnicista, avessa a natureza questionadora das Universidades. (BERTOLIN, 2007, p. 39).

Para Bertolin (2007), a crise econômica mundial da década de 1970, freou a política do bem estar, com uma nova investida do liberalismo sobre a economia mundial com uma nova roupagem, a de "neoliberal". Foi defendido que o mercado, com suas regras próprias de funcionamento, teria condições suficientes para sozinho, sem a intervenção estatal até então promovida pela política do bem estar, resolver suas questões próprias. A dura crítica sobre os déficits públicos refletiram na redução dos investimentos com serviços públicos, o que incluía a educação, em especial o ensino superior e as Universidades. A Universidade deveria se aproximar das empresas para fins de financiamento, o que resultaria na aplicação de recursos em pesquisas aplicadas sob encomenda destas, em detrimento da pesquisa básica até então custeada pelo Estado.

Nos anos 80, a crise fez reduzir a expansão econômica nos países desenvolvidos, tendo surgido um novo modelo governamental de lidar com as políticas públicas: Margaret Thatcher na Inglaterra propôs a redução das políticas sociais, afetando inclusive a educação. Segundo o novo modelo proposto, a educação deveria ser avaliada, gerando um resultado na forma de ranking das instituições em que se premiava as de bom desempenho e punia-se as mal classificadas. Outros modelos de avaliação, francês e holandês, no entanto, se mostraram mais bem aceitos pelos demais países europeus. As opções ofertadas não rankeavam e ainda recorriam à avaliação interna e externa de pares para melhorar a qualidade acadêmica, avaliando se a Universidade estava cumprindo sua "missão pública". (TRINDADE, 2000).

Esses dois modelos de avaliação do ensino superior são defendidos até hoje pelos organismos internacionais, sendo a avaliação de ranqueamento e de direcionamento de recursos apenas para as melhores, pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC), enquanto a avaliação mais voltada para a finalidade social da instituição, com instrumentos que envolvem autoavaliação, avaliação externa e outros indicadores, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (DIAS SOBRINHO, 1995).

O Brasil, em virtude do regime militar, veio a, de direito<sup>13</sup>, instituir as mudanças propostas pelo Estado do Bem Estar Social apenas a partir da Constituição Federal de 1988, definindo um leque bem grande de direitos sociais a serem garantidos pelo Estado<sup>14</sup>. Em meio a essa implantação, simultânea aos questionamentos do mesmo modelo na Europa, não se passaram despercebidos os conflitos do período sobre como tratar tais políticas. Em determinados momentos a legislação e as políticas governamentais passaram a adotar ora uma diretriz, ora outra.

As mudanças de orientação estatal quanto às políticas de educação, em especial as referentes ao sistema de avaliação, passam a ser o foco, uma vez que devem revelar dimensões e indicadores de qualidade no ensino superior.

Sobre qualidade, Rothery (1993, p. 13) afirma que “[...] é a adequação ao uso. É a conformidade às exigências”. Esta definição técnica estabelecida pela International Standardization Organization - ISO, órgão internacional que determina a padronização de procedimentos para todo o mundo, não alcança a complexidade que exige um conceito de qualidade na educação.

Para Volpato (2013), a conscientização da sociedade sobre a importância do ensino superior é derivada do advento da institucionalização pelo poder público dos processos avaliativos internos e externos das Instituições de Ensino Superior. Para o autor, a qualidade na educação passou a ser prioritária na sociedade quando se compreendeu a importância do ensino superior para o crescimento humano e o desenvolvimento sócio-econômico do país.

O conceito de qualidade na área educacional, para Davok (2007), envolve as estruturas, os processos e os resultados educacionais. Em suas palavras:

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica

---

<sup>13</sup> De fato efetivamente nunca se implantou integralmente.

<sup>14</sup> Art. 5º e 7º da Constituição Federal de 1988.

para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 506).

Para Abud (2001, p. 29) a avaliação da qualidade de uma boa prática de sala de aula é decorrente do conjunto das condições comunicativas, teóricas, sociais, culturais e interacionais, pois “direcionam a conduta desses participantes mediante atitudes, ideias e sentidos que eles imprimem às suas ações e decisões no contexto social determinado, ou seja, na sala de aula”.

Cabrito (2009), por sua vez, já entende que a avaliação da qualidade em educação, independente do conceito ou critério utilizado, deve ser utilizado por um docente, uma instituição de ensino ou um sistema educativo, apenas para comparar seu desempenho ao longo do tempo, sem adentrar nas razões que explicariam um possível avanço ou retrocesso. Para o autor, o grande problema não é realizar as avaliações, mas os critérios utilizados, que normalmente não representam toda a realidade onde esses agentes estão inseridos.

De fato, conforme os critérios utilizados no mensurar a qualidade, poderá se obter resultados que não sejam necessariamente uma verificação da melhora obtida, mas tão somente do comparativo com outras instituições. Por isso, consideramos como qualidade no processo de avaliação do ensino superior como o critério adotado pela política pública educacional, cujo processo em si pode resultar uma melhora nos cursos e instituições nos critérios avaliados, mas que também pode desencadear a alienação sobre todo o restante não avaliado.

### 3.1 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DE AVALIAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A avaliação do ensino superior no Brasil ficou amplamente conhecida pela implantação do Exame Nacional de Cursos, o Provão, na década de 1990, mas outras iniciativas bem anteriores já apontavam a existência de uma avaliação sistematizada pelo poder público.

Para Zandavalli (2009) é possível afirmar que o início da avaliação do ensino superior no Brasil se deu praticamente com a implantação das universidades no país em 1808, uma vez que toda reforma educacional foi pautada com algum tipo de avaliação. No entanto, para a presente pesquisa, considerar-se-á apenas as mais relevantes iniciativas no âmbito da avaliação do ensino superior, que ocorreram somente a partir de 1960.

Foi durante o nacional-desenvolvimentismo no Brasil que se procedeu uma avaliação da Universidade cuja proposta de reforma não se efetivou por conta do golpe militar. Apesar das avaliações feitas no período não serem sistematizadas, tinham uma grande importância para o desenvolvimento de uma identidade própria para a universidade brasileira. (ZANDAVALLI, 2009).

Segue o autor demonstrando que com a imposição do regime, as avaliações da universidade passaram a ocorrer nos moldes tecnicistas, com exigência de eficiência, produtividade e controle de processos e resultados. Nessa década foram produzidos vários documentos oficiais sobre a avaliação do ensino superior, dentre eles o Plano Atcon. Com o apoio do Banco Mundial, o governo determinou que Rudolph Atcon realizasse um plano de reestruturação das universidades brasileiras. Os princípios desse documento já haviam sido publicados anos antes pela Universidade de Princeton e um pouco depois em diversas revistas sob o título "A Universidade Latino Americana". O mesmo documento foi incorporado posteriormente em 1963 pela *United States Agency for International Development (USAID)*. (ZANDAVALLI, 2009).

Dentre as recomendações finais do documento, destaca-se:

- a) criar um órgão capaz de desenvolver uma filosofia educacional para o continente e organizar e manter estatísticas educacionais dignas de confiança.
- b) dar liberdade à universidade pública, transformando-a em fundação privada.
- c) realizar uma reforma administrativa que centralize a administração universitária, privatize os servidores públicos das universidades públicas e eliminação da interferência estudantil na administração.
- d) cobrar mensalidades crescentes nas universidades públicas.

Para Zandavalli (2009, p. 389), na percepção de Atcon "era imperativo tomar todas as medidas necessárias para garantir

a adequação da educação ao modelo econômico capitalista". Atcon ainda reclamava que no Brasil havia um grande investimento em recursos humanos, sem que, no entanto, houvesse uma garantia que iriam exercer as profissões pelas quais se formaram.

Um dos pontos de destaque da reforma proposta por Atcon foi a extinção da cátedra, de modo que permitiria a ampliação da oferta de cursos e melhor aplicação dos recursos da Universidade.

Ressaltando a importância do Plano Atcon para a avaliação do ensino superior no país, Zandavalli (2009, p. 392) afirmou que:

O Plano Atcon carrega grande importância para a área da avaliação, pois constitui um dos primeiros processos avaliativos oficiais da estrutura da universidade brasileira. E a aplicação de suas sugestões também pressupõe processos avaliativos, na medida em que busca controlar a utilização de recursos e gerar uma correspondência entre investimentos e resultados.

Não bastando o financiamento recebido pelo Banco Mundial ao governo para a realização da reforma universitária pelo Plano Atcon, a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), criada em 1960 como um braço do próprio Banco Mundial para combater a Guerra Fria com financiamento exclusivo aos países pobres, também atuou no Brasil com um relatório próprio sobre o ensino superior. Suas orientações e o Relatório Meira Mattos influenciaram muito a reforma universitária promovida pela Lei nº 5.540/1968 (BRASIL 1968) durante o regime militar. (ZANDAVALLI, 2009)

O Relatório Meira Mattos, resultado de um trabalho desenvolvido por comissão especialmente designada pelo presidente Costa e Silva por meio do Decreto n.º 62.024/67 (BRASIL, 1967) , por sua vez, elencou alguns pontos críticos sobre o sistema educacional brasileiro, sendo interessante citar: conceito equivocado do que seja liberdade de cátedra; ausência



de uma diretriz sobre aumento de vagas; reforma universitária não previa a redução dos currículos e da duração dos cursos; e ausência de fiscalização sobre a utilização de verbas públicas e de iniciativas para encontrar novas fontes de financiamento para a educação. (ZANDAVALLI, 2009).

Zandavalli (2009, p. 396), ao fazer suas considerações sobre o Relatório do General Meira Mattos, avalia que:

No segundo processo avaliativo oficial das universidades, o Estado utiliza subterfúgios para impor sua força e preceitos ideológicos e cortar pela raiz as possibilidades de instalação de outra lógica social, política e econômica no país, defendendo a reestruturação da universidade nos moldes empresariais, com base nas teorias norte-americanas (fordismo e taylorismo).

Ainda em 1968 foi constituído um Grupo de Trabalho (GTRU) pelo MEC, com a finalidade de sanar a crise da universidade em virtude da grande pressão popular. O Grupo teve várias dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho, mas o resultado certamente trouxe pontos considerados positivos, como a implantação do Regime de Dedicção Exclusiva nas federais, passando a valorizar ainda mais o profissional docente. (ZANDAVALLI, 2009).

A década de 1970 não trouxe grandes inovações na avaliação do ensino superior. A próxima grande iniciativa surgiu apenas em 1983, com o Programa de Avaliação de Reforma Universitária, PARU. Ele foi criado pelo Ministério da Educação, por iniciativa da Associação Nacional de Docentes (ANDES), e coordenado pela CAPES. Apesar de apontar alguns resultados interessantes a título de avaliação subjetiva, não apareceram indicações técnicas e legais para a avaliação das instituições, razão pela qual acabou por se extinguir em pouco mais de 1 ano. (ZANDAVALLI, 2009).

A proposta, todavia, chegou a prever a aplicação de questionários em amostras de docentes, de estudantes de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*. (CUNHA, 1997).

Como destaque sobre a proposta de trabalho do PARU, pode-se indicar: a pretensão de desvendar como estariam sendo concretizados os objetivos de cada IES; e a avaliação sobre as atividades administrativas e sua influência no ensino e a pesquisa, os recursos materiais, assim como as representações e aspirações do público acadêmico e não acadêmico e a dimensão política que perpassa por todas essas atividades. (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Em 1985, foi criada a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, por meio do Decreto nº 91.117/1985 (Brasil, 1985), que teve como uma de suas recomendações a instituição de uma avaliação de desempenho na educação superior e o financiamento da educação. Com base nesse relatório foi proposta a criação de uma nova lei da reforma do ensino superior, tendo como um dos seus princípios "a valorização do desempenho das IES conforme resultados obtidos, analisados em sua qualidade e quantidade". (ZANDAVALLI, 2009, p. 406-407).

A composição da comissão era heterogênea, com representantes das mais diversas posições. Se por um lado havia um ex-Reitor, por outro lado havia um ex-membro da União Nacional dos Estudantes. Se havia um militante do sindicato dos trabalhadores do petróleo, também havia um empresário do setor metalúrgico, para ficar apenas nesses exemplos. O resultado foi um conjunto de textos desencontrados, com a presença invariavelmente de votos divergentes nos relatórios. (CUNHA, 1997).

Se reconheceu, no relatório da Comissão de 1985, que não havia instrumentos hábeis para avaliar as IES, razão pela qual se propôs a reconfiguração do extinto Conselho Federal de Educação, e avaliaram os modelos estrangeiros de avaliação cujos instrumentos avaliavam: os cursos, os alunos, os professores, a didática do ensino, os servidores e as carreiras, cada qual com mecanismos próprios. Para implantar no Brasil, a comissão propôs que as avaliações fossem realizadas por quatro agentes: autoavaliação, pela própria instituição; avaliação governamental, pelas administrações públicas; pela comunidade, realizada por pessoas ligadas à profissão ou disciplina acadêmica dos cursos ou por associações profissionais; e independente, promovida pelas instituições que não dependem do governo, da

comunidade profissional ou das universidades. (ZANDAVALLI, 2009).

Um dos debates mais interessantes promovidos por essa Comissão se deu por conta da autonomia universitária. Seu conceito, considerado um dos princípios da reforma proposta, permeava todo o documento sob a forma da "liberdade para que as universidades decidam internamente sobre as pesquisas que realizam, os currículos de seus cursos, seus sistemas administrativos e organizacionais e à gestão de seus recursos". (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 138). A restrição com relação a autonomia universitária se daria sob a forma de controle social, uma vez que, como patrocinada por recursos públicos, a Universidade deveria prestar contas com relação as suas atividades. Os recursos recebidos pela instituição seriam quantificados conforme a avaliação feita pelo Conselho Federal de Educação. (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

O texto acabou sendo criticado como elitista, tanto pela esquerda quanto pela direita, e como autoritário. Críticas também surgiram pelo próprio Conselho Federal de Educação e de setores ligados a burocracia do MEC. O relatório, após entregue, ao menos deu resultado, visto que o então presidente José Sarney aprovou o Decreto nº 92.200/1985 (BRASIL, 1985), que instituiu o Programa Nova Universidade, cujo um dos objetivos era a "implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação das instituições de ensino superior". (ZANDAVALLI, 2009, p. 411).

Esse programa, todavia, não chegou a ser implantado. Segundo Zandavalli (2009), não há registros sobre a execução ou os resultados, apenas um referente ao auxílio financeiro para um projeto de pesquisa desenvolvido entre 1985 e 1986. Dos trabalhos até então desenvolvidos, o autor aponta como sendo esse o com maior autonomia, uma vez que desvinculado de qualquer ingerência pelos militares ou grupo de poder, sendo a essência dos seus relatórios iniciais muito próximas do que se implantou nos últimos anos e com uma sistemática de avaliação muito similar ao do SINAES, hoje em funcionamento.

Ainda na década de 80, mais precisamente em 1986, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior, GERES, pela Portaria nº 100/1986 do MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1986). O trabalho desse novo grupo acabou se caracterizando por ampliar os debates para a participação da comunidade científica, que não

poupou críticas ao fato de se privilegiar na reforma anterior o ensino em detrimento da pesquisa, também pilar fundamental da Universidade. (ZANDAVALLI, 2009).

O GERES acabou também por defender o binômio autonomia/avaliação gestado pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, defendendo que os recursos deveriam ser repassados conforme o "sucesso" do produto frente ao seu "mercado". A medição do sucesso se daria por avaliação promovida pelo poder público. (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

A avaliação do ensino superior foi tratada pelo GERES como uma questão de controle social a partir de um sistema de avaliação de desempenho, uma vez que o Estado, apesar de ter como papel a regulação da qualidade da educação, é financiador das atividades, principalmente nas instituições públicas. Para Zandavalli, a proposta do GERES foi o precursor da proposta que veio a gerar, em 1995, o Exame Nacional de Cursos, o chamado "Provão". (ZANDAVALLI, 2009).

Na década de 1990 também ocorreram algumas propostas de avaliação do ensino superior, tendo muito mais sucesso em colocá-las em prática do que as suas sucessoras relacionadas. A primeira delas foi o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, PAIUB, em 1993. Originário de uma proposta feita pela ANDIFES ao MEC, tinha como pretensão proporcionar o contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, ser ferramenta para o planejamento e a gestão universitária e desencadear um processo sistemático de prestação de contas para a sociedade. (ZANDAVALLI, 2009).

Como objetivos específicos do PAIUB, se pretendia:

- a) impulsionar a autoavaliação, como ferramenta de autocrítica e como forma de prestar contas à sociedade;
- b) compreender a relação entre ensino, pesquisa, extensão e administração universitária;
- c) reestabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes pedagógicas e permitindo a reavaliação a qualquer momento do próprio instrumento e das ações da Universidade;
- d) repensar objetivos, modos de atuação e resultados em uma Universidade inserida em uma realidade social; e,
- e) estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades da Universidade.

No que tange ao corpo docente, o PAIUB o considerava como indicador no quesito Indicador Relativo ao Ensino de Graduação, na Avaliação dos Cursos, na Avaliação de Desempenho Docente e na Avaliação Externa, abordando em itens como o seu desempenho científico, técnico e artístico, cultura nas áreas pertinentes, desempenho didático-pedagógico, aspectos atitudinais e filosóficos, pontualidade do próprio e exigência dos alunos, titulação, regime de trabalho, carga didática, produção acadêmica, rotatividade, endogenia, existência de pós-graduação e seu benefício a graduação e política de capacitação docente. (ZANDAVALLI, 2009).

Relatando sua experiência com o PAIUB, Volpato (2007, p. 15) afirmou que:

Com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão da universidade, a avaliação [...] passou a ser instituída de forma participativa, voluntária, levando em conta as diferenças regionais e a história de cada instituição. Concebia-se a avaliação como um processo contínuo e sistemático, visando à construção de uma cultura de avaliação.

O PAIUB, apesar de seus defeitos, era considerado por muitos um modelo inovador de avaliação, que acabou se perdendo quando o presidente Fernando Henrique Cardoso abandonou seu projeto em prol do recém criado Exame Nacional de Cursos e o Sistema Nacional de Avaliação, SNA, em 1996.

Para melhor compreender o período da implantação do Exame Nacional de Cursos para as IES, é preciso entender que, quando FHC assumiu o governo, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado, MARE, que tinha por finalidade desenvolver a proposta do Plano Diretor de Reforma do Estado. A proposta formulada partiu do pressuposto que o Estado deveria deixar de ter um papel tão ativo e interventor, para passar a uma condição de regulador das atividades exercidas pelos entes privados e pela Sociedade Civil Organizada. FHC iniciou um processo de privatização de várias empresas públicas e estatais, seguindo a risca a cartilha do (neo)liberalismo. Na

educação não foi diferente, uma vez que foi impedido de privatizar as Universidades Federais em função dos dispositivos constitucionais que o proibiam de fazer isso sem ter que passar por uma reforma da própria Constituição Federal de 1988. (FERRAZ, 2009).

O Provão foi instituído pela Lei nº 9.131/96, Brasil (1996), com a proposta de realizar avaliações periódicas nos cursos de graduação, fazendo uso de procedimentos e critérios que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Amplamente criticado pela exposição na mídia de seus resultados, foi boicotado e sofreu inúmeros protestos, obrigando o MEC a rever sua metodologia e a buscar critérios complementares para a avaliação, abrangendo os cursos e as instituições. (ZANDEVALLI, 2009).

Inicialmente o ENC se resumia a três instrumentos aplicados a todos os alunos que estavam se formando no curso sob análise: um teste de conhecimentos, viabilizado pelas provas que os alunos eram submetidos; questionários aplicados aos estudantes com o objetivo de colher suas informações socioculturais, bem como suas expectativas; e um questionário sobre a impressão dos alunos sobre as provas. (FERRAZ, 2009).

O docente foi objeto de estudo direto pelo Provão considerando apenas os "índices de qualificação do corpo docente" e a "relação média alunos por docente". Os demais itens relacionados ao docente estão interligados aos demais critérios, como autoavaliação e avaliação externa, mas sem especificar inicialmente quais os indicadores utilizados. (ZANDEVALLI, 2009).

Segundo VOLPATO (2011, p. 691):

Ao implantarem o Exame Nacional de Cursos, o "Provão", como principal instrumento avaliativo por parte do Estado, as políticas públicas optaram por uma pedagogia da visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção.

O ENC acabou sendo marcado pelo ranqueamento das IES, divulgado pelo próprio Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. O INEP, posteriormente, comprovou que nem sempre o conceito "A" de uma determinada área significava um valor maior que um conceito "E" de outra área, demonstrando que os rankings divulgados durante o ENC não eram verdadeiros. (POLIDORI, 2009).

Dourado (2002, p. 243), por seu turno, entende que "a avaliação é um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas", articulada com vários instrumentos avaliativos, está vinculada às "mudanças econômicas e políticas mais amplas, indicando horizontes e perspectivas sociais, ideológicas e gestionárias desses processos". Para o autor, o ENC ia "na contramão de um processo avaliativo emancipatório, indutor do desenvolvimento institucional, as políticas de avaliação da educação superior no Brasil buscam a padronização e a mensuração da produção acadêmica voltada, prioritariamente, para as atividades de ensino". Dourado (2002, p. 243) entende que tal práxis é resultado da política de centralização da União, que acabou por excluir do debate os "segmentos organizados da comunidade acadêmica e sindical" e pela "adoção de avaliações criteriosas e normativas".

Ferraz (2009) já aponta que houve uma preocupação no ENC muito maior com o produto do que propriamente com o processo da avaliação da educação.

O ENC, para Gomes (2002), veio para "contribuir para a transformação de um sistema seletivo, fechado e elitista de ensino superior em um sistema de massas", no qual são gerados dados sobre o desempenho das instituições, "para reestruturar e promover o mercado da educação superior" por meio da competição entre os estudantes e do "fortalecimento do poder dos estudantes-consumidores".

Como resultados positivos com relação a implantação do ENC, Real (2009) ressalta: aumento da titulação dos docentes, principalmente dos doutores; ampliação dos docentes contratados com regime de tempo integral; cumprimento das diretrizes curriculares; informatização dos serviços; melhoria dos acervos bibliográficos; existência de laboratórios específicos; bons laboratórios de informática; adequação quanto a acessibilidade das universidades para os portadores de necessidades especiais, dentre outros.

Dentre iniciativas democráticas e complexas até métodos simplistas e autoritários, a política de avaliação do ensino superior no país passou por conceitos dos mais diversos, tanto de modelo de educação quanto de Universidade. Uma política mais adequada ao modelo de Estado que nos encontramos era necessária, refletindo em um mecanismo mais completo, que aproveitasse o que poderia ter de melhor nas avaliações anteriores. Para alguns, o mais próximo que encontramos que se aproximasse dessa política foi instituído sob o nome de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o SINAES.

### 3.2 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - SINAES

Após anos de utilização do ENC, e com toda a bagagem já adquirida com as experiências anteriores, o recém empossado governo de Lula, em 2003, por meio do Ministro da Educação, Cristóvam Buarque, iniciou um trabalho de discussão para a implementação de um processo mais rico e ao mesmo tempo rigoroso de avaliação da educação superior. (FRANCO, 2012).

Foi criada a Comissão Especial de Avaliação, composta por professores de várias universidades, bem como representantes da CAPES, do SESu, do INEP e da UNE. A proposta formulada pela comissão, inicialmente chamada de PAIDEIA, foi apresentada ao Congresso Nacional sob a forma de Medida Provisória, o que gerou muitas críticas mais pelo procedimento do que pelo conteúdo. (FRANCO, 2012).

Na Exposição de Motivos (BUARQUE, 2003, p. 1) que acompanhou a Medida Provisória, de autoria do próprio Ministro da Educação afirmava, na íntegra, que:

O sistema de avaliação que o MEC pretende implantar analisará a Instituição de Ensino Superior em toda a sua complexidade, integrando os processos de ensino e de aprendizagem, a capacidade institucional, o envolvimento dos cursos com os problemas e necessidades da sociedade brasileira e os compromissos dos cursos e instituições com sua própria evolução.



O novo sistema introduz um importante elemento na avaliação: os compromissos da instituição e do curso com a superação de seus problemas e limitações, para assegurar a qualidade do ensino superior. Essas são as bases da avaliação do ensino superior que será realizada a partir de agora. Uma avaliação mais completa, rigorosa e consequente, que aperfeiçoa, amplia e combina os instrumentos utilizados atualmente, transformando-os em um Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior, apoiado em quatro pilares:

- o processo de ensino;
- o processo de aprendizagem;
- a capacidade institucional; e
- a responsabilidade do curso com a sociedade em geral.

Para cada um desses itens será construído um indicador parcial. Combinados, esses quatro indicadores comporão um Índice do Desenvolvimento do Ensino Superior - IDES. Além disso, um Protocolo de Compromissos, a ser cumprido pela direção do curso e da instituição, visando à superação das falhas, insuficiências e dificuldades identificadas, fará parte do relatório final de avaliação.

Ainda, no novo sistema, o processo de avaliação não se limitará a medir o desempenho da instituição - ensino, aprendizagem, capacidade institucional, responsabilidade. Fará também parte da avaliação um conjunto de compromissos da instituição e do curso para: superar suas dificuldades; aprimorar suas atividades; melhorar seu desempenho; expandir sua contribuição para com a sociedade; contratar, formar e melhor remunerar seu pessoal; melhorar suas instalações físicas e laboratórios; e ampliar seu acervo bibliográfico.

Durante a tramitação da MP ocorreu a substituição do Ministro da Educação para Tarso Genro, sendo a proposta alterada no congresso, convertida então em projeto de lei, cuja aprovação ocorreu sem maiores transtornos. Assim, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, SINAES, foi aprovado sob a forma da Lei n. 10.861/2004 Brasil (2004). (FRANCO, 2012).

Ferraz (2009) aponta uma proximidade muito grande entre o SINAES e o extinto PAIUB, uma vez que ambos propõem uma avaliação emancipatória, caracterizada como sendo um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, buscando mudá-la.

Barreyro e Rothen (2006), por seu turno, entendem que há algumas incongruências no SINAES. Segundo os autores, os documentos referentes ao SINAES publicados após a aprovação da lei que o instituiu possuem divergências de concepção de conceito de avaliação. Enquanto os documentos "Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior" e o "Roteiro para a Avaliação Interna" adotam uma concepção emancipatória, o documento "Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior" assume uma posição que, para os autores, é oposta.

Ainda segundo Barreyro e Rothen (2006), essa incongruência pode ser reflexo do emprego de instrumentos distintos de origens diferentes, uma vez que a Avaliação Institucional é oriunda do PAIUB; a Avaliação dos Cursos de Graduação é originária da Avaliação das Condições de Ensino; enquanto o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes é um produto do Provão. Para os autores, a falta de uma concepção oficial de educação e de sua avaliação é resultado da falta de consenso quanto à política de educação superior do governo no momento que foi instituída.

De certa forma há dúvidas sobre a efetividade do SINAES enquanto processo avaliativo, não apenas pelas questões acima, mas, por exemplo, pela forma como as notas são distribuídas aos cursos na realização do ENADE. Em entrevista concedida ao jornal O Estado de São Paulo, em 14 de outubro de 2013, o educador Simon Schwartzman (2013, p. 2) questiona as notas com o seguinte argumento:

O que ele [o MEC] faz é pegar todas as pontuações e colocá-las em uma curva que divide os cursos em duas partes iguais, os que estão acima da medida e os que estão abaixo, aproximando os resultados do que os estatísticos chamam de curva normal. Depois, os dados são divididos em categorias de 1 a 5, de tal maneira que a média de todos os cursos é sempre 3. Esses dados permitem dizer se um curso ficou melhor ou pior do que outro. Mas não permitem afirmar que determinado curso é bom ou ruim.

Na essência, a crítica se posta contra o fato do indicador apenas incitar uma instituição contra a outra, comparando-as. Não deixa de ser verdade, mas remete a outros raciocínios. A lógica é, independentemente das pontuações adquiridas, sempre haverá uma distribuição equânime de notas de 1 a 5, das piores para as melhores. A repetição da nota abaixo da média, ou seja, 1 ou 2, submeterá a instituição ao processo de regulação, que poderá resultar ou não no fechamento dos cursos em questão. Por óbvio, se o curso de uma instituição em uma avaliação obtém a nota 1 ou 2, a mesma adotará medidas para que a façanha não se repita, para não ser penalizada. Isso implicará em um esforço maior por parte da instituição, gestores, docentes e acadêmicos. Ocorre que a pontuação obtida pode ser maior na avaliação seguinte, no entanto, o que importará não é o quanto desenvolveu, mas o grau de comparação com as demais instituições. Se as demais instituições também se empenharam e melhoraram sua pontuação, a média para a nota 3 subirá e acabará resultando em uma nova nota 1 ou 2 para o curso dessa instituição, apesar da melhora efetiva em seu desempenho.

O mesmo raciocínio serve para as instituições que obtiveram nota 3 ou superior. Nenhuma delas quer reduzir o seu desempenho, para não cair na berlinda, como as que obtiveram notas 1 ou 2. Assim, via de regra, poderá haver um processo de tentativa de melhorar ainda mais o desempenho ou mesmo trabalhar com apenas a manutenção da nota.

Isso significa que obrigatoriamente as notas das instituições subirão? Não. O que pode ocorrer é elevar a

pontuação média dos cursos, mas sempre teremos a mesma quantidade proporcional de instituições com notas de 1 a 5. Essa afirmação de que a pontuação se elevará é absoluta? Não. Se o desempenho de todas as instituições caírem, com um decréscimo significativo de todas as pontuações, resultará que a média da avaliação também reduzirá. Mesmo assim teremos a mesma quantidade proporcional de instituições com notas de 1 a 5, ainda que o conceito de “qualidade” da educação proposta esteja indicando uma piora do desempenho das instituições.

Para sanar essa dúvida, se o parâmetro de qualidade da avaliação reduziu, aumentou ou se estagnou, realizou-se uma avaliação com relação ao Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição, IGC, das instituições Universitárias dos anos de 2007 a 2012, disponível na home page do próprio INEP<sup>15</sup>. A avaliação feita consistiu em realizar a média da pontuação apenas das instituições Universitárias, simplesmente somando todas as pontuações e dividindo pelo número de instituições. As Universidades enquadradas como “sem conceito” não foram consideradas nem para o somatório dos pontos e nem para a divisão. O resultado obtido foi o quadro abaixo:

Quadro 1 - Média do IGC das Universidades

A NO	MÉDIA	Crescimento comparado com o ano anterior
2 007	268,86	
2 008	269,99	0,42%
2 009	272,175	0,80%
2 010	2,781	2,20%
2 011	2,809	1%
2 012	2,87	2,10%

Fonte: INEP e Autor

<sup>15</sup> Fonte: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>. Acesso em 29/01/2014.

Como se percebe, a pontuação média em 2007 foi de 268,86, subindo para 269,99 em 2008 e para 272,175 em 2009. No ano de 2010 ocorreu uma alteração na forma de registro da pontuação, a qual foi considerada para fins desse estudo como apenas uma alteração da vírgula em duas casas decimais. Nesta ótica, em 2010 a pontuação média subiu para o equivalente a 278,1, em 2011 para 280,9 e em 2012 para 287. O escore médio, portanto, subiu um total de 6,74% de 2007 até 2012, o que, ao nosso entender, representa de fato um crescimento no desempenho das instituições universitárias dentro do parâmetro de avaliação do ENADE/SINAES.

O SINAES, pelos dados coletados, aparentemente está atendendo seu papel de elevar a qualidade da educação superior nacional. A presente pesquisa, no entanto, não tem como objetivo constatar essa afirmação, mas identificar o conceito de docente presente nos seus instrumentos de avaliação, razão pela qual se passa a abordá-los.

### **3.2.1 Os instrumentos de avaliação do SINAES**

A Lei nº 10.861/2004, Brasil (2004), que criou o SINAES, determinou quais são os instrumentos para a realização da avaliação:

"Art. 3º [...]

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco.

[...]

Art. 4º [...]

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

[...]

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será

realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.  
[...]

Esses instrumentos, logo após o primeiro ano em que foram utilizados, já sofreram pelo menos duas revisões: uma na transição de 2006 para 2007, e outra que iniciou em 2010. Na primeira revisão foi identificado que várias instituições "maquiavam" seus dados para beneficiar sua nota e de seus cursos, o que levou a um fortalecimento da nota fornecida pelo avaliador externo e a criação do conceito de "referencial mínimo de qualidade", que nada mais é do que um padrão mínimo esperado de desempenho das instituições. Outro fator de mudança dessa primeira revisão foi o início do processo de regulação das instituições pelo resultado da avaliação pela nota do ENADE, visto que ocorria até então pelo término do período de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento da instituição ou curso. (FRANCO, 2012).

A segunda revisão, ainda não concluída uma vez que parte dos instrumentos novos ainda estão em fase de debate e avaliação, iniciou com a percepção da necessidade de maior coesão entre as avaliações e os vários aspectos que se está medindo. Essa nova revisão veio inclusive a ser questionada por parte da Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, se as mudanças não estariam vindo para "afrouxar" o sistema e facilitar a expansão da rede privada com a finalidade de atender ao proposto no Plano Nacional de Educação, PNE. Segundo FRANCO (2012, p. 22), há coerência entre o PNE e a revisão dos instrumentos, mas "no sentido de mostrar que a expansão da educação superior deve ser feita deixando demarcada a qualidade que se quer". O autor chega a afirmar que, na verdade, "há indicadores que precisam ser revistos até anualmente", enquanto outros, "mais perenes", remetem ao estudo constante do processo avaliativo de forma a dar-se um passo definitivo para a consolidação do SINAES.

Atualmente o INEP está disponibilizando os instrumentos utilizados atualmente e os que estão em fase de proposição em

sua home page<sup>16</sup>. Está presente também na referida página um documento intitulado “Audiência pública instrumento institucional formulário - Formulário para sugestões”, que em seu teor possibilita a comunidade em geral dar as suas contribuições com relação ao novo instrumento de avaliação proposto, sendo esse documento a forma de realizar tal sugestão nas audiências públicas convocadas para tal finalidade.

Dos instrumentos utilizados atualmente para a realização do SINAES, enumera-se os itens avaliativos:

- a) Autoavaliação;
- b) Avaliação externa;
- c) Censo; e,
- d) Cadastro no INEP.

A autoavaliação é realizada pela própria IES, o que significa que, apesar de usar parâmetros nacionais estabelecidos pelo INEP, ainda está restrita a compreensão da comissão da própria instituição sobre os assuntos. Os parâmetros desse instrumento, por sua vez, são muito similares aos da avaliação externa.

A avaliação externa é realizada por docentes atuantes em outras IES, mediante preenchimento de instrumentos pré-definidos pelo INEP/MEC. Esses instrumentos, localizados no site do INEP, foram objetos de estudo na presente pesquisa, tanto os relativos a Avaliação Institucional Externa<sup>17</sup>, quanto o de Avaliação para Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento dos cursos de graduação<sup>18</sup>.

Antes da análise dos dados apresento o estado da arte sobre as pesquisas já realizadas que procuram relacionar as políticas públicas de avaliação com o trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior, buscando o que se pode aproximar de uma identificação do perfil docente.

---

<sup>16</sup> Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-instrumentos](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-instrumentos)

<sup>17</sup> Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-instrumentos](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-instrumentos)

<sup>18</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>

#### 4. RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE O OBJETO E TEMA DESTE ESTUDO

Toda pesquisa exige o aprofundamento do seu objeto de estudo, razão pela qual se faz necessário conhecer os estudos já realizados sobre a mesma temática por outros pesquisadores. Da mesma forma é a partir deles que podemos perceber as diferenças destes com o que pretendemos, bem como a pertinência e a relevância deste estudo no contexto da educação superior brasileira.

Gatti (2011, p.15), apontou que:

Mapeamento recente das pesquisas dos pós-graduandos brasileiros (ANDRÉ, 2010) mostrou que as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos 1990 e continuam sendo muito pouco investigadas. No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltavam para esse tema. Daí a importância de fazer um balanço das políticas voltadas aos docentes no Brasil e discutí-las.

A partir desse entendimento passamos a buscar palavras que pudessem ajudar a localizar os trabalhos já realizados. Foram coletados todos os artigos disponibilizados na rede do Google Acadêmico<sup>19</sup> com os seguintes parâmetros livres<sup>20</sup>: política avaliação docente SINAES universidade. No início localizamos 2860 resultados, que representam artigos, dissertações e teses. A pesquisa do Google Acadêmico elimina os sites comuns que contenham os mesmos parâmetros pesquisados, se limitando a apresentar, teoricamente, apenas o conteúdo científico. A ferramenta também elimina os artigos duplicados, representando, portanto, um resultado efetivo de 2860 artigos, dissertações e teses que possuem relação com o objeto pesquisado.

---

<sup>19</sup> <http://scholar.google.com>

<sup>20</sup> Pesquisa realizada sem aspas, não se limitando a encontrar apenas a frase completa nessa sequência, mas todas as respostas que contenham a maioria dos termos pesquisados.



De pronto podemos antecipar que não foi localizado nenhum trabalho que tratasse do mesmo assunto da presente pesquisa diretamente.

Primeiramente foi realizada uma triagem desses resultados, eliminando todos os que, de pronto, se identificou que não possuíam relação direta com o objeto da presente pesquisa, ou seja, não se referiam ao docente frente a avaliação promovida pelo Ministério da Educação. Artigos de relatos da experiência da avaliação institucional também não foram, em sua maioria, utilizados, uma vez que, via de regra, não tinham relação direta com o objeto de estudo. Com essa avaliação se chegou a um total de 198 artigos.

Ato contínuo foi feita nova triagem, eliminando os trabalhos que se limitavam a fazer uma revisão bibliográfica sobre a avaliação da universidade, sem citar eventuais impactos ou qualquer outra ponderação direta sobre os docentes. Também não foram utilizados os artigos que relatavam as condições do trabalho docente sem citar especificadamente a avaliação promovida pelo poder público. Dessa última triagem chegou-se a um total de 12 (doze) artigos e 1 (uma) dissertação de mestrado, que passamos a apresentar seus resultados.

Mancebo (2002) analisou a avaliação superior nos últimos 20 anos e as repercussões das práticas avaliativas no trabalho docente. Para tanto, a autora consultou documentos oficiais, a legislação do período e a produção escrita em 27 periódicos nacionais de educação. Foi consultado um banco de dados com 4.546 documentos, sendo 691 específicos sobre a avaliação do ensino superior.

Mancebo classificou os artigos como: perfil da avaliação da educação superior no Brasil; práticas avaliativas da educação superior no Brasil; Estado brasileiro e avaliação da educação superior; e avaliação e trabalho docente. Pela especificidade da pesquisa em desenvolvimento, aprofundar-se-á apenas com relação ao último item.

Segundo a autora, "a avaliação finalística da universidade, realizada a partir de um sistema de verificação e mensuração de desempenho, tem redefinido o contexto social da produção de conhecimentos" (MANCEBO, 2002, p. 65). Isso significa que o docente tem sido reduzido a uma atividade de listagem de títulos, cômputo de pesquisas e créditos, multiplicar publicações sem o devido amadurecimento, além de empenhar-se em um didatismo

simplificador e imediatista que rouba dos acadêmicos a possibilidade de uma relação concreta com o saber e a cultura. Por conseguinte, ficam desvalorizados a atividade didática criativa e o estabelecimento de um trabalho de extensão que não esteja associado a captação de recursos.

A pesquisa, segundo a obra da autora, acaba se limitando as finalidades definidas pelos agentes financiadores e não pelo docente. Disso resulta também uma implicação direta sobre recursos para bolsas de estudos e recursos de modo geral para pesquisa. O professor pesquisador vira “um burocrata e um corretor de imóveis”, pois passa boa parte da atividade preso aos relatórios, a levantar verbas e a promover visibilidade para si e seu departamento.

Mancebo (2002, p. 66), ainda chama a atenção para:

[...] o fato dessa orientação 'financeira' do trabalho docente poder constituir um obstáculo para o procedimento reflexivo, que a universidade deve realizar, quanto às relações estabelecidas entre a produção de conhecimentos e a sociedade. [...] é necessário um relativo distanciamento em relação aos resultados econômicos envolvidos na pesquisa ou, pelo menos, a ausência de compromisso imediato com esse tipo de resultado.

Outra crítica presente no trabalho se dá sobre o discurso da eficiência, uma vez que as avaliações relativas a oferta de vagas em relação ao número de docentes, funcionários ou aos custos institucionais, acompanhado da pressão para ampliar o número de vagas com o menor custo possível.

Ainda merece registro o discurso da qualidade baseada no modelo gerencial, que apenas gera competição entre os docentes e seus orientandos com os demais, resultando em corridas desenfreadas por preenchimento de sistemas eletrônicos como forma de quantificar e publicizar as produções, fazendo com que os "vencedores" se sobressaiam aos demais docentes pesquisadores.

Em suas conclusões, Mancebo destacou que a discussão sobre a avaliação vinha sendo organizada pelo Estado, enquanto

os docentes tinham um papel apenas reativo e não propositivo. Completa, ainda, colocando que "um desafio central está na coletivização das análises das práticas de indiferença que vêm atravessando o cotidiano do meio acadêmico com uma eficácia corrosiva".

Em outra pesquisa mais recente, Mancebo (2007), analisou a agenda de pesquisa e das orientações teórico-metodológicas presentes na literatura especializada sobre trabalho docente, considerando os impactos que o docente vive enquanto trabalhador imerso numa nova cultura institucional, bem como o produto do seu trabalho. A metodologia do trabalho consistiu em revisar as publicações sobre o tema cuja fonte foram alguns dossiês, publicações da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO/CLACSO) e trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A autora concentra a produção acadêmica sobre o trabalhador docente em cinco temas: precarização, intensificação do regime de trabalho, flexibilidade do trabalho, descentralização gerencial e a submissão a rigorosos sistemas avaliativos. Neste último quesito ressalta:

[...] a adoção de avaliações gerenciais, que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um 'núcleo central', mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional; a objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a consequente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade. (MANCEBO, 2007, p. 471).

E, em suas conclusões, Mancebo ainda faz suas ponderações sobre o trabalho docente e os processos de produção capitalista, invocando movimento de crítica ao recuo da teoria, no qual o modelo econômico pressiona o docente a produzir de tal forma que não lhe permite inovar ou criticar, apenas reproduzir o existente de forma eficaz e eficiente.

Medeiros (2008) em seu estudo se propôs a analisar o processo avaliativo no qual o docente e o discente estão

envolvidos na prática didático pedagógica do ensino superior, no qual dedicou um capítulo para a política de avaliação, em especial o SINAES. O autor defende que a sua própria experiência adquirida no exercício do magistério superior nos últimos vinte anos produziu visões de mundo e interpretações mágicas do ensinar, que precisam ser periodicamente revistas para se adaptarem as transformações sociais da modernidade.

Oliveira e Goulart (2012) realizaram uma pesquisa exploratória sobre a implantação de programas de avaliação do Ensino Superior no Brasil, utilizando informações oficiais do próprio INEP e artigos relacionados ao SINAES publicados entre 2004 e 2011. Além de abordarem alguns artigos cujo teor remete a mercantilização da educação pelas políticas neoliberais, com consequências para os docente no campo da ética, das relações de trabalho e da própria saúde do trabalhador, ainda apontam em suas conclusões que os docentes vivenciam a descaracterização de seu trabalho, a sobrecarga e a pressão para atingir metas e resultados.

Castanheira e Ceroni (2008) optaram por realizar uma revisão teórica dos conceitos de avaliação e na reflexão sobre o que se considera importante na implantação de processos avaliativos, envolvendo, também, as atividades que contribuem para a formação do docente de ensino superior. As autoras discorrem que as orientações do SINAES de 2004 afirmavam que o professor deveria passar a ser "o moderador das atividades, orientando, provocando, refletindo, e não somente expondo suas ideias". Para tanto, trazem alguns autores que reforçam a importância da educação continuada. Relatam, então, a experiência que tiveram com um curso de capacitação em Didática do Ensino Superior realizado com os professores do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Mackenzie, onde tiveram a oportunidade de realizar uma avaliação com os cursistas, nos moldes da avaliação do SINAES, obtendo resultados que consideraram satisfatórios. Em suas conclusões, as autoras apontam que o docente deve participar sempre dos cursos oferecidos de capacitação, contribuindo com suas ideias e concepções, bem como constataram a "falta de iniciativas para elucidar alguns pontos nebulosos e para discutir projetos pedagógicos e planos de ensino".

Nascimento e Grohmann (2013) buscaram comparar a satisfação dos docentes com a autoavaliação institucional em

uma Universidade Federal em 2001 e 2011. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário com uma amostra de 217 docentes. Em suas conclusões constataram que "os resultados apontaram que ocorreu um processo inverso, ou seja, as mudanças no processo de autoavaliação institucional geraram uma piora da percepção de avaliação por parte dos docentes". Na comparação entre a satisfação dos docentes em 2001 e 2011, foi comprovado estatisticamente que houve uma clara mudança de percepções sobre a avaliação institucional. Ainda a título de conclusões, foi identificada a carência por parte das IES e da própria CPA nos quesitos: liderança exercida; perspectivas futuras; resultados da AAI; processos de comunicação; e estratégias utilizadas. E, como dado não esperado, mas muito presente nos resultados, as autoras identificaram que os docentes afirmam uma sobrecarga de trabalho, o que os impede de dar atenção a questões secundárias, como a AAI.

Ribeiro (2009) fez uma revisão bibliográfica sobre as origens das políticas de avaliação e encerra com uma pesquisa com os docentes de uma instituição com a finalidade de determinar a percepção deles sobre o processo de autoavaliação institucional. Dentre as perguntas feitas, destaca-se a que questionou se a autoavaliação trouxe alguma contribuição para a sua atuação como docente, sendo que 94% respondeu positivamente, mas apenas 37% dos docentes afirmaram que se valem dos resultados para promover modificações no âmbito de sua atuação pedagógica. Em suas conclusões, a autora levanta alguns questionamentos para análise futura, dentre elas: "quais são as eventuais influências que a avaliação pode provocar nas práticas pedagógicas do professor?".

Cunha (2006) fez uma breve exposição sobre as influências e as condições em que se realizam as avaliações institucionais, a autora descreve em sua pesquisa:

[...] meu interesse recaiu na relação entre o modelo tecnicista de avaliação implantado pelo MEC e a reconfiguração da docência na universidade, entendendo que essa política pode ter impactos nos saberes construídos pelos professores. (CUNHA, 2006, p. 261).

Para a realização da pesquisa Cunha mobilizou três universidades, uma pública e duas privadas, sendo ouvidos professores de 10 (dez) cursos de graduação, a maioria licenciaturas e os demais relacionados a profissões liberais.

Cunha (2006) questionou e analisou as respostas dos docentes sobre o que seria uma docência de qualidade, as quais apontaram que extrapola a dimensão técnica, envolvendo "diferentes perspectivas intelectuais, afetivas, morais e culturais".

E complementa:

Se essa é a projeção de docência de qualidade que fazem os professores, imagina-se que seja, também, a balizadora da sua autocrítica e avaliação. Tudo indica que os professores gostariam de se aproximar desse patamar de desempenho. Nesse sentido, uma avaliação educativa da docência precisaria levar em conta indicadores coerentes com o perfil propositivo. (CUNHA, 2006, p. 263).

Discorrendo sobre o conceito que os docentes tinham com relação ao Exame Nacional de Cursos, o Provão, os docentes afirmaram que os seus resultados influenciavam os seus cursos, que era algo positivo, pois lhes permitiu se reunir para discutir as questões da prova, bem como os alunos deveriam ser melhor conscientizados sobre os reflexos da prova em sua futura vida profissional. A autora demonstrou preocupação com essas afirmações, uma vez que a superficialidade das respostas, no seu entender, escondiam os verdadeiros significados dos pensamentos dos docentes.

Nos cursos com notas boas no Provão, os docentes tinham como única preocupação não deixar a nota baixar, fazendo exatamente o que fizeram até então. Já os docentes de cursos com notas baixas confessaram se sentirem pressionados pelos alunos e pelas instituições a que pertenciam. Os alunos, de fato, afirmaram que culpavam os docentes de seus cursos pelas notas baixas no exame, o que, para a pesquisadora, representava a autofagia pedagógica dos cursos, enquanto o Estado "lava as mãos, tanto das responsabilidades sobre a lógica avaliativa quanto da sua função de zelar pelo processo educacional".

Para Cunha (2006), a fragilidade do docente em processo educativo de cunho concorrencial é identificada com facilidade, tendo como absoluta a linearidade entre competências dos professores e o desempenho dos acadêmicos. O conceito de qualidade não é discutido, sendo admitido e aceito sem considerar o contexto cultural dos agentes, ceifando assim a possibilidade de docentes e acadêmicos desenharem a sua própria trajetória.

Em suas conclusões, Cunha (2006, p. 269-270) questiona:

Poderá essa política avaliativa se consolidar numa perspectiva coletiva? Alcançará seus objetivos, mesmo convivendo com os espaços de contradição presentes na sociedade nacional e global? Terá forças suficientes para favorecer uma identidade institucional condizente com seus pressupostos? Provocará nos docentes uma cultura experiencial que avance na perspectiva da necessária ruptura com as práticas tradicionais de ensinar e aprender? Sobreviverá ao imperativo classificatório do mercado e da lógica concorrencial?

Ribeiro (2012) investigou quais os aspectos da atuação docente que estão sendo ressignificados, alterados e/ou modificados a partir da proposta de AAI determinada pelo SINAES. A pesquisadora coletou dados de uma instituição pública e de um centro universitário privado, entre 2009 e 2010, com amostragem de 55% e 65% dos respectivos docentes.

Dentre os resultados encontrados por Ribeiro (2012), destaca-se o fato dos professores da instituição privada terem um efeito psicológico maior sobre os resultados das avaliações do que nos da pública. De um modo geral a grande maioria dos docentes reconheceram que o resultado trouxe alguma modificação na sua atividade pedagógica, como reconhecer que precisam ter mais paciência porque alguns acadêmicos não conseguem acompanhar o raciocínio, alternar técnicas pedagógicas, dentre outros.

Aragão (2012), por sua vez, partiu para a entrevista de docentes com funções específicas: os gestores dos cursos de graduação. Ribeiro entrevistou quatro coordenadores de cursos de Administração de instituições pública e privadas, sendo uma universidade confessional, uma pública, um centro universitário confessional e uma faculdade privada.

Com cada gestor do curso das instituições foi obtido um conceito sobre as avaliações do MEC e o que entendiam como indicador de qualidade na educação. Na Universidade Confessional o coordenador afirmou que já havia superado a cartilha da avaliação do Ministério e que estavam adotando um modelo de gestão e pedagógico próprio, apesar de reconhecer que o instrumento de avaliação é um indutor de melhoria. Na Universidade Pública o gestor afirmou que o ensino tem compromisso com a missão da universidade, que é formar um cidadão para melhorar a sociedade, sendo um bom indicativo de qualidade a empregabilidade e a aprovação em programas de trainee, bem como o impacto da ação do egresso na sociedade, ainda que seja um parâmetro de difícil mensuração. O coordenador do curso do Centro Universitário, por seu turno, defendeu o instrumento utilizado pelo SINAES, sem questioná-lo, além de entender que a principal dimensão da avaliação seja o docente, "pois as pessoas podem fazer a diferença". E, finalmente, na Faculdade Privada o gestor questionou o instrumento de avaliação por não atender as diferenças regionais, os diferentes níveis dos alunos e as diferenças de potencial entre alunos concluintes e iniciantes, afirmando, ainda, que a dimensão mais importante da avaliação do SINAES, no seu entender, é a organização didático-pedagógica.

Em suas conclusões, Aragão (2012, p. 63) afirmou que:

Os gestores não têm clareza quanto ao que seja um curso de Administração de qualidade. Reconhecem a subjetividade dessa questão. Nos cursos pesquisados, à exceção do curso da Universidade Pública, ficou evidente que as melhorias no corpo docente, no projeto pedagógico, nas instalações, na participação dos docentes na gestão dos cursos são, de fato, reflexo das políticas de avaliação do MEC. Sem essas políticas, os cursos



ficariam mergulhados em estado de letargia, idêntico ao que aconteceu na maioria dos cursos e das IES entre as décadas de 1960 e 1990.

Pelissoni (2009) analisou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, ao mesmo tempo, discutiu suas implicações à prática dos docentes neste nível de ensino. O autor descreveu o funcionamento do SINAES, a formatação do ENADE e com relação aos docentes afirmou que: "por isso, é fundamental importância (sic) que os docentes conheçam as competências e habilidades requeridas neste instrumento, tanto no domínio de conhecimentos gerais e específicos de cada curso, para que sejam trabalhadas de forma gradativa de sistemática (sic) ao longo dos cursos de graduação".

A pesquisa de Waitz e Arantes (2009) teve por objetivos apresentar os eixos da avaliação superior e os instrumentos utilizados, a fim de proporcionar uma reflexão sobre a atuação pedagógica dos docentes frente aos processos da avaliação externa, que ainda sofrem mudanças constantes.

Nele descrevem o funcionamento do SINAES em todas as suas dimensões e instrumentos. Ao descrever o que entendem como perfil do docente do ensino superior, assim se manifestaram:

O grande dilema da atuação docente está em equilibrar as exigências externas à sua própria autonomia. Assim, o desafio do professor de ensino superior está em se adaptar à realidade imediata, sem desvirtuar os fins específicos de sua atuação, que é buscar a melhoria do processo ensino-aprendizagem na sua área. (WAITZ e ARANTES, 2009, p. 261).

Tahim (2011), em sua dissertação de mestrado, apresenta o estudo que realizou sobre o desempenho docente na educação superior, a partir da avaliação institucional. No trabalho em questão a autora realizou uma pesquisa com duas instituições de ensino superior, em especial nos seus cursos de pedagogia, com aplicação de questionários para os seus corpos técnicos, gestores,

docentes e discentes. Foram aplicados 94 (noventa e quatro) questionários, sendo 20 (vinte) de pré-teste, com uma distribuição considerada equânime entre as duas instituições.

Em suas conclusões, Tahim afirma que seus questionamentos iniciais foram respondidos na pesquisa, mas os mesmos se limitavam a constatar: quais instituições de ensino superior de Fortaleza/CE com cursos de pedagogia estavam realizando a avaliação de seus docentes; quem realizava a avaliação; quem acompanhava o processo; se existia *feedback*; se havia preocupação com relação a formação continuada de docente e como era o investimento nos docentes.

Por meio dessa busca e revisão bibliográfica foi possível perceber a contribuição desses estudos para a compreensão do contexto da pesquisa que ora se apresenta.

Tem-se várias pesquisas que relatam as experiências docentes com relação a avaliação, mas quase nada que trata do instrumento em si e do que ele significa para o próprio docente.

Dessa forma foi possível perceber a relevância desse estudo, uma vez que trata de identificar e compreender o conceito de docente presente na política e instrumentos atuais de avaliação da educação superior.

Muitos dos questionamentos presentes nas pesquisas identificadas possuem relação direta com o perfil docente presente nas políticas públicas, mas nenhum deles tratou diretamente desse movimento como sendo uma consequência por parte dos indicadores apontados nos instrumentos de avaliação. Há constante referência ao capitalismo, ao mercantilismo, as pressões sofridas pelos docentes, a como isso se reflete em seu trabalho, a distinção entre as instituições públicas das estritamente privadas, mas nenhuma pesquisa se propõe a identificar o conceito de docente impregnado nos instrumentos.

Feitas essas considerações sobre as pesquisas localizadas, passa-se para a análise dos instrumentos de avaliação do SINAES. Apesar de se tratar de uma política mais ampla e complexa, com vários indicadores utilizados para realizar a avaliação das IES, a presente pesquisa limitou o uso de tais instrumentos.

No que tange ao Censo e ao cadastro no INEP, os mesmos servem para cruzamento de informações, trazendo as bases legais e as metas atingidas pela IES. São condições mínimas para oferta

e manutenção da instituição e dos seus cursos. Apesar de importantes, não foram abrangidos pela presente pesquisa.

Dessa forma, os instrumentos utilizados na presente pesquisa se limitaram a Avaliação Institucional Externa e a Avaliação para Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento dos cursos de graduação, totalizando 5 (cinco) instrumentos de avaliação. Os instrumentos para determinados cursos de graduação foram desconsiderados pelas suas especificidades não serem relativas ao corpo docente, mas a área de atuação.

Assim, realizei a análise dos instrumentos de avaliação citados, com o objetivo de identificar o perfil docente esperado pelas atuais políticas avaliativas do Estado.

## 5 CARACTERÍSTICAS DO DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: ANALISANDO OS INSTRUMENTOS

As políticas públicas de avaliação do ensino superior têm um papel muito importante nas definições das instituições sobre o seu planejamento. Se por um lado a legislação e as diretrizes curriculares abrem inúmeras oportunidades, com textos inspirados e motivadores de mudanças e inovações, são os instrumentos de avaliação que acabam direcionando para que sentido deve seguir essas ações. É com base nesses instrumentos que as instituições vão contratar e avaliar seus docentes, bem como vão cobrar-lhes os resultados de produtividade e demais indicadores. Assim, é de suma importância, ao pensar a educação, também refletir sobre a direção que se está apontando a atividade desse profissional. Saber que docente as políticas públicas almejam é entender para que caminho está sendo traçado os rumos do ensino superior no país.

No presente capítulo apresento os resultados desta pesquisa, uma avaliação mais minuciosa sobre os instrumentos de avaliação em vigor utilizado pelo SINAES, com ênfase no trabalho docente. A intencionalidade foi extrair o perfil docente contido nos referidos instrumentos.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5-6), a “pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Para tais autores, a pesquisa documental é muito similar a pesquisa bibliográfica. A diferença consiste que na pesquisa bibliográfica se dá uma especial atenção para diferentes autores que já estudaram determinado tema, enquanto a documental recorre a material que ainda não sofreu tratamento analítico, ou seja, fontes primárias.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 11) entendem que “a análise é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico”. Recorrendo à análise de conteúdo, deve-se buscar significados temáticos por meio de elementos mais simples do texto, encontrando, assim, as categorias de análise que auxiliarão a identificar o objeto almejado. Essas categorias, para os autores, abrangem cada uma um único conceito, com seus itens mantendo uma

homogeneidade que demonstrará estarem coerentemente integrados.

Assim, seguindo esta orientação metodológica o primeiro passo coube identificar quais dos indicadores exigidos nos instrumentos de avaliação utilizados pelo INEP apresentados têm relação direta com o docente e sua atividade. Apesar das questões como um todo serem importantes para a atuação docente, o que se considerou foi somente aquelas que afetam diretamente o trabalho do professor. Por exemplo, há questões pertinentes a estrutura física da Universidade e da sua biblioteca que, apesar de importantes, não afetam diretamente ao docente e ao seu desempenho na avaliação. Por outro lado, há questões pertinentes as condições de trabalho do docente, as quais se considera, a princípio, como relevantes para o desempenho docente, portanto foram incluídas nessa primeira triagem.

Após identificadas as questões do instrumento de avaliação com relação direta ao docente, fez-se uma ponderação sobre os conceitos apontados como sendo trabalho docente de qualidade pelo instrumento, sua composição e exigência. Essas ponderações foram fundamentadas nas publicações científicas sobre o respectivo assunto e sobre o conceito de Universidade presente no primeiro capítulo e o de qualidade de educação presente no segundo, permitindo assim um grau de conhecimento entre os itens em questão.

Cabe ainda esclarecer que em 2012 houve uma alteração nos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, decorrente da revisão iniciada em 2010, já mencionada no capítulo 2 do presente trabalho. Para fins dessa pesquisa, optou-se por utilizar os três instrumentos até então empregados para realizar a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, bem como o único instrumento de avaliação que mais recentemente os substituiu. O instrumento novo apresenta os mesmos quesitos para os três processos, apenas diferenciando os pesos das dimensões conforme o ato em questão. No processo de autorização, por exemplo, que é a avaliação realizada para criar um curso, dá-se um peso maior para a infraestrutura, o que faz um certo sentido se avaliarmos que o curso não está em andamento e os demais quesitos praticamente exigem isso. Já no processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento, que são as avaliações periódicas realizadas pelo MEC com a finalidade de

garantir o padrão mínimo de qualidade, bem como verificar se aquilo que se prometeu na criação do curso foi cumprido, dá um peso maior para a dimensão da organização didático-pedagógica.

A lógica de se utilizar todos os instrumentos na presente pesquisa, se dá pelo fato da substituição do instrumento ser um processo de revisão, e não um rompimento completo com o que se fazia até então. Não se trata de um novo processo de avaliação, mas um melhoramento do atual. Como não há ruptura, entendo que há continuidade no conceito de docente empregado, sendo, portanto, dados complementares. Assim pude analisar as possíveis mudanças ocorridas e fazer as devidas ponderações.

## 5.1 DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

No estudo feito sobre os instrumentos de avaliação, foi identificado vários pontos, envolvendo o docente universitário e o seu trabalho, que acabaram permitindo criar as seguintes categorias: experiência profissional e acadêmica; desempenho didático-pedagógico; titulação acadêmica; produção científica; regime de trabalho; e comprometimento com o curso e a Universidade.

Os instrumentos de avaliação utilizados no presente trabalho, e suas finalidades são:

- a) O **“Instrumento de Avaliação Institucional Externa”**<sup>21</sup>, utilizado para avaliar as Universidades;
- b) O instrumento **“Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização”**<sup>22</sup>, utilizado para os pedidos de autorização para a criação dos cursos de graduação;
- c) O **“Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)”**<sup>23</sup>, utilizado para as avaliações periódicas dos cursos;

---

21

[http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento\\_avaliacao\\_institucional\\_externa\\_recredenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf)

22

[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_autorizacao\\_bacharelado\\_licenciatura2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_autorizacao_bacharelado_licenciatura2.pdf)

23

[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_reconhecimento\\_bacharelado\\_licenciatura3.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_bacharelado_licenciatura3.pdf)

- d) O “**Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação**”<sup>24</sup>, utilizado na renovação de reconhecimento dos cursos;
- e) E o “**Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**”<sup>25</sup>, utilizado em substituição aos três últimos instrumentos elencados acima para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Feitas essas considerações, passo a explanar sobre cada uma das categorias identificadas, com o teor correspondente nos instrumentos de avaliação, bem como as devidas considerações a seu respeito e a sua participação na definição do perfil docente que as políticas públicas, por meio dos instrumentos de avaliação, estão buscando.

### **5.1.1 Experiência profissional e acadêmica**

Uma das primeiras categorias identificadas nos instrumentos de avaliação é o critério de avaliação que considera não apenas a experiência acadêmica do docente, mas também a experiência profissional do mesmo no mercado de trabalho. Se, por um lado, o mundo acadêmico e da pesquisa é importante, por outro há uma forte pressão da sociedade com a preparação profissional de mão de obra, visto que seus egressos devem estar qualificados para adentrarem no sistema produtivo.

A própria formação do docente, conforme visto, remete a experiência adquirida profissionalmente como um balizador da qualidade que o profissional teria em sala de aula. No passado, para dar conta das aulas, bastava ao professor universitário ter domínio de conhecimento e ser capaz de transmiti-lo aos alunos, “passando” a eles sua experiência. A ideia de experiência que embasava a docência até então, se distancia da proposta apresentada por Larrosa (2002, p. 21), que discute esse conceito afirmando que “a experiência é o que nos passa, o que nos

---

24

[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_renovacao\\_reconhecimento\\_cursos2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_renovacao_reconhecimento_cursos2.pdf)

25

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2012/instrumento\\_com\\_alteracoes\\_maio\\_12.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf)

acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. O autor diferencia experiência de informação e afirma que estamos vivendo um tempo de muita informação e pouco espaço para experiências.

Para Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos porque são oriundos de diferentes fontes. Ao ministrar suas aulas, o professor carrega toda a sua bagagem cultural, se apóia em conhecimentos disciplinares, em conhecimentos didáticos, em conhecimentos curriculares e em seu saber ligado à experiência de seu trabalho, de outros professores ou das tradições específicas ao ofício de professor.

No **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**, em seu item 5.2, referente a “Formação do corpo docente”, o instrumento de avaliação afirma que o conceito referencial mínimo de qualidade é “quando o corpo docente da IES tem experiência profissional e acadêmica adequadas às políticas constantes nos documentos oficiais da IES [...]”, sem, todavia, determinar a métrica ou qualquer tipo de parâmetro para consideração por parte do avaliador externo.

Apesar do critério estar presente na avaliação da Universidade, ainda é muito superficial sua exigência, até mesmo porque está associada aos documentos da própria instituição. Ou seja, se a IES não exige em suas políticas internas a experiência acadêmica ou profissional, haverá o cumprimento do quesito? Existem exigências para as instituições, conforme os instrumentos relativos aos cursos, que podem ser observados na quadro abaixo:

Quadro 2 – Comparativo das exigências de Experiência do Coordenador de Curso (continua)

<b>Coordenador de Curso</b>		
<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Experiência</b>	<b>Item</b>
Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização	Quando o coordenador possui graduação na área do curso, doutorado na área, e <u>experiência de magistério superior de, no mínimo, quatro (4) anos.</u>	2.1.4



**(conclusão)**

Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)	Quando o coordenador possui graduação na área do curso, doutorado nessa área e <u>experiência de magistério superior de, no mínimo, cinco (5) anos.</u>	2.4
Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação	Quando o coordenador possui graduação e titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu na área do curso; <u>experiência de magistério superior de cinco (5) anos; de gestão acadêmica de dois (2) anos</u> e dedica, pelo menos, 20 horas semanais à condução do curso.	2.1
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância	Quando o (a) coordenador (a) possui <u>experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior.</u>	2.4

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Percebe-se, no que se refere ao Coordenador do Curso, que os três instrumentos de avaliação exigem que o mesmo tenha experiência no magistério superior, de 4 (quatro) anos no instrumento **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.1.4) e 5 (cinco) anos para o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (item 2.4) e **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (item 2.1). O **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** já traz um critério diferente (item 2.4). Nele, deve-se somar os anos de experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador, para alcançar um valor maior de que 10 anos, sendo destes, no mínimo, 1 ano de magistério superior.

Nos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação também há referência à exigência de experiência no magistério superior ou no exercício profissional para o corpo docente do curso de um modo geral:

Quadro 3 – Comparativo das exigências de experiência do Corpo Docente dos Cursos de Graduação

<b>Corpo Docente do Curso</b>		
<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Experiência</b>	<b>Item</b>
Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização	Quando, pelo menos, 70% dos docentes previstos para os dois primeiros anos do curso têm, pelo menos, <u>três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior ou experiência profissional.</u>	2.2.3
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)	Quando, pelo menos, 70% dos docentes contratados têm, no mínimo, <u>cinco (5) anos de experiência acadêmica no ensino superior ou experiência profissional.</u>	2.9
Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação	Quando, pelo menos, 50% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu, 20% são doutores, 10% são contratados em tempo integral e todos os mestres e doutores têm, pelo menos, <u>quatro (4) anos de experiência acadêmica no ensino superior</u> (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).	2.3
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possui <u>experiência profissional (excluídas as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.</u>	2.10

Fonte: Elaborado pelo Autor.

O instrumento **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.2.3) exige que, pelo menos,

70% dos docentes tenham, pelo menos, 3 (três) anos de experiência acadêmica no ensino superior ou experiência profissional. Já no **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (item 2.9), a exigência aumenta para que, pelo menos, 70% dos docentes tenham, no mínimo, 5 (cinco) anos de experiência acadêmica no ensino superior ou experiência profissional. O **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (item 2.3) exige pelo menos 4 (quatro) anos de experiência acadêmica no ensino superior de todos os mestres e doutores vinculados ao curso.

O **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** (item 2.10) exige para um conceito excelente que 80% ou mais do corpo docente do curso possua experiência profissional de, pelo menos, 2 (dois) anos para bacharelados/licenciatura e de 3 (três) anos para os cursos superiores de tecnologia. No que tange a experiência no magistério superior (item 2.12), o novo instrumento exige que 80% ou mais do corpo docente tenham, no mínimo, 3 (três) anos de exercício docente para o bacharelado/licenciatura e de 2 (dois) anos para os cursos superiores de tecnologia.

Balzan (2003, p. 50), numa pesquisa sobre nível superior de excelência, procurou conhecer as qualidades necessárias ao profissional almejado na perspectiva de estudantes, professores e profissionais de renome nas Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e encontrou fortemente marcada a dimensão ética como um importante valor. Embora o conhecimento sobre o campo profissional seja um valor inseparável de sua formação específica, seus entrevistados afastam a ênfase dada a um modelo de formação que leve à super-especialização técnica, sob a pressão do mercado. Ao contrário, “ressaltam a necessidade de uma sólida e abrangente formação humanística em consonância com a complexidade do setor em que o formando irá atuar, aliada a práticas de pesquisa que encontrem soluções alternativas para os problemas sociais detectados”. Priorizam a formação ético-política sobre a habilitação técnico-científica, o que contraria propostas mercantilistas que, muitas vezes, predominam em universidades brasileiras.

Além disso, os saberes dos professores trazem consigo as marcas desse caminho, dessa trajetória e da relação com seu objeto de trabalho, pois nenhum professor leciona no vazio.

Leciona sempre numa instituição, num espaço, num tempo, numa cultura, num contexto, nunca solto, desconectado. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. (TARDIF, 2000, p. 15). Sendo assim, cada professor está encharcado por sua experiência que, de alguma forma, lhe constitui.

Assim, com relação a presente categoria, constatou-se que, pelo instrumento de avaliação vigente, há uma exigência mínima de 2 (dois) anos de experiência profissional e de 3 (três) anos de magistério superior para o profissional docente atender a excelência nos indicadores de qualidade.

### **5.1.2 Desempenho didático-pedagógico**

O desempenho didático-pedagógico, aqui entendido como as atividades docentes decorrentes da organização didático-pedagógica do curso, estão presentes nos instrumentos de avaliação nas mais diversas formas. Algumas questões não estão, nos instrumentos, diretamente associadas aos docentes, mas o desempenho excelente da instituição depende desses profissionais para que as atividades ocorram da melhor forma possível.

O instrumento **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização**, na dimensão da Organização Didático-Pedagógica, cujas categorias de análise incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais, no item 1.2.1, chamado “conteúdos curriculares”, o maior conceito, 5, prevê que a Universidade deve ter os conteúdos curriculares relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso, devendo a carga horária estar bem dimensionada para os conteúdos e complementados por atividades extraclasse articuladas com o processo de formação do egresso.

Quadro 4 – Exigência didático pedagógica no instrumento de autorização de cursos

<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>		
<p><b>1 Dimensão Organização Didático Pedagógica</b>            1.2 Categoria de análise:            Projeto Pedagógico do Curso:            formação (Fontes de consulta: PPC e Diretrizes Curriculares Nacionais)</p>	<p>1.2.1            Conteúdos curriculares</p>	<p>Quando os conteúdos curriculares são relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso, contando com pleno dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento e sendo complementados por atividades extraclasse, plenamente definidas e articuladas com o processo global de formação.</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Como se pode perceber, os conteúdos curriculares devem ser relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e o perfil do egresso. Como é de senso comum, as disciplinas dos cursos pertencem a uma matriz curricular que é aprovada esculpindo um ementário a cada uma dessas disciplinas que, ao mesmo tempo que é genérico ao definir os conteúdos a serem ministrados, também as associa com o Projeto Político Pedagógico do Curso. O ementário das disciplinas é genérico por natureza, para assim permitir que o docente tenha a autonomia necessária para selecionar os conteúdos que irão contemplar esse objetivo. Essa generalidade também permite pequenas atualizações, sem a necessidade de se aprovar uma nova matriz curricular ou novas ementas toda vez que surgir um assunto novo que o docente queira abordar ou caso queira descartar algo que, subitamente, caiu em desuso ou não é mais necessário.

Masetto (1998, p. 13), já na década de 90 do século passado, alertava que “a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele

exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente”.

Se o docente tem esse poder de definição e de articulação, é importante que esteja atualizado com relação as disciplinas que ministra, bem como essa condição se reflita nos conteúdos ministrados em sala, com a associação de atividades a serem desenvolvidas fora da sala de aula, mas sempre relacionados com o perfil do egresso almejado.

No instrumento **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** há um item dentro da dimensão da Organização Didático-Pedagógica que se chama metodologia, trazendo o conceito máximo quando a metodologia definida para desenvolver as atividades do curso está comprometida com “a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos” (item 1.2.2). Item similar está presente no **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)**, em seu item 1.8, deixando de fora apenas a exigência da interdisciplinaridade, e também presente no **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (item 1.8), reproduzido na íntegra.

Quadro 5 – Comparativo das exigências sobre a organização didático-pedagógica nos cursos (continua)

Instrumento de Avaliação	Organização Didático-Pedagógica	Item
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando a metodologia definida para desenvolver as atividades do curso está plenamente comprometida com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.	1.2.2

(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando a metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades do curso está comprometida com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos, de forma excelente.	1.8
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Quando os procedimentos, a metodologia de ensino e os processos de avaliação implementados estão adequadamente coerentes com a concepção do curso e refletem adequadamente o compromisso com a interdisciplinaridade*, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.	1.8
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Quando as atividades pedagógicas apresentam excelente coerência com a metodologia prevista/implantada.	1.7

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Nesse ponto pode gerar certa controversa se adentrarmos no conceito de educação presente, uma vez que uma educação emancipatória compreenderá que sujeito autônomo é alguém livre das amarras impostas pelo capitalismo e busca a sua cidadania ao tentar modelar uma sociedade diferente da atual; enquanto uma educação tradicional entenderá que a autonomia do sujeito se dá pelas escolhas que o mesmo realizará na sua vida, seguindo as regras da sociedade como um cidadão exemplar.

Sobre a relação da educação com a sociedade vigente, Mézaros (2005, p. 45) entende que:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força

ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é *capaz* de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância- de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções 'não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*'. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

A intenção da presente pesquisa não foi aprofundar esse debate. Parte-se do pressuposto, nessa questão pontual, que a Universidade é uma instituição plural, local aberto e fomentador do debate, permitindo que todas as correntes doutrinárias tenham espaço para expor suas ideias e ideais. Assim, com tal entendimento, entende-se que deverá haver uma relação da metodologia empregada no curso com o seu projeto político-pedagógico, e, nele, deve constar qual a proposta nesse sentido.

Ao docente cabe adotar uma posição que, via de regra, coaduna com o projeto do curso ao qual está vinculado. Caso contrário, corre o risco de ministrar com fundamento naquilo que não é sua crença.

Como apontam Cunha e Leite (1996, p. 85),

não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica. (...) as



decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas à arbitrariedade que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde cada curso, no interior da estrutura social.

Masetto (1998) apresenta alguns requisitos para que um profissional possa exercer com competência a docência no ensino superior: o domínio na área de conhecimento, na área pedagógica e o exercício da dimensão política.

Nesse mesmo sentido o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**, na dimensão didático-pedagógica, em seu item 1.7, sobre metodologia, determina conceito máximo quando “as atividades pedagógicas apresentam excelente coerência com a metodologia prevista/implantada”. O instrumento valoriza a coerência entre as atividades pedagógicas e a metodologia empregada, o que representa um trabalho por parte do docente de sempre realizar essa associação, ficando, no entanto, atrelado ao disposto no projeto político pedagógico do curso. Se o PPC for conservador, o docente deverá ministrar aulas nessa linha. O mesmo pode ser dito se o PPC for inovador, uma vez que a atuação docente também ocorrerá nesse sentido. Em ambos os casos, no entanto, o critério de avaliação será o mesmo: se há coerência, conceito máximo nesse quesito.

A título de parênteses, cabe ressaltar que não se está sequer questionando se o que consta em tais documentos e registros é de fato o que acontece na prática.

Quadro 6 – Comparativo sobre as exigências de atualização do acervo bibliográfico dos cursos (continua)

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Atualização das Obras Bibliográficas</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas dos dois primeiros anos do curso, em quantidade suficiente, na proporção de um exemplar para até seis (6) alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) e está atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.	3.2.1
	Quando o acervo atende, plenamente, as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.	3.2.2
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, em quantidade suficiente, na proporção de um exemplar para até seis (6) alunos para cada turma, e está informatizado, atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.	3.6
	Quando o acervo atende, excelentemente, às indicações bibliográficas complementares, referidas os programas das disciplinas (mínimo de 5 bibliográficas), referidas nos programas das disciplinas.	3.7
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos.	

(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.	3.6
	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.	3.7

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Outro ponto relevante para o desempenho acadêmico está associado com a atualização dos docentes quanto as obras utilizadas e a sua correspondência com as disponíveis na biblioteca. Os itens 3.2.1 e 3.2.2 do instrumento **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** e os itens 3.6 e 3.7 do **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** remetem a manutenção de determinadas quantidades de obras proporcionais ao número de alunos do curso, tanto da bibliografia básica dos programas das disciplinas quanto a bibliografia complementar. Esses indicadores também se encontram no **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**, nos itens 3.6 e 3.7.

Se por um lado cabe à instituição a aquisição e a conservação dessas obras, por outro são os docentes que realizam a escolha de tais livros e requerem a sua aquisição, sendo fundamental que as mesmas estejam atualizadas. Ou seja, apenas reforça o item anterior de que o docente também deve estar atualizado com relação as bibliografias disponíveis para consulta, pesquisa e aquisição.

No **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)**, em seu item 1.10, chamado de “estímulo a atividades acadêmicas”, consta nota máxima:

Quando há excelente estímulo aos discentes para a realização de atividades acadêmicas e eventos complementares, bem como à participação em eventos externos (congressos, seminários, palestras, viagens, etc.), com divulgação, preparação e apoio.

Também presente, de forma mais explícita que anteriormente, a exigência de estímulo a realização de atividades acadêmicas fora da sala de aula, e até mesmo fora da Universidade. O docente, não apenas a coordenação do curso ou a instituição, deve estimular que os acadêmicos participem de congressos, seminários, palestras, etc. O apoio institucional da estrutura da Universidade é importante, principalmente no que se refere a divulgação, preparação e apoio, mas é o docente, que é quem tem o contato mais constante com o acadêmico, quem deve demonstrar interesse ou mesmo realizar a devida associação desses eventos com os conhecimentos debatidos em sala de aula.

Desse modo, os instrumentos afirmam que o docente deve ter um desempenho acadêmico que lhe mantenha sempre atualizado, assim como os conteúdos ministrados e o material de apoio, inclusive os livros na biblioteca; associando suas aulas e as atividades exigidas, dentro e fora da sala de aula, com o perfil do egresso desejado no projeto pedagógico do curso. Da mesma forma esperam que o docente busque sempre a interdisciplinaridade e desenvolvam o espírito científico para a formação de sujeitos autônomos e cidadãos. Pelos instrumentos o docente também deve estimular a participação dos acadêmicos em eventos externos.

### **5.1.3 Titulação acadêmica**

A titulação acadêmica era um item já esperado a ser identificado nos instrumentos de avaliação, uma vez que existem até dispositivos legais com essa exigência para o magistério

superior na Universidade. A questão relevante é como essa exigência se traduz no instrumento, de que forma é feita essa avaliação e como ela interfere no perfil docente que se está tentando identificar.

Cunha e Leite (1996) identificaram, nos primeiros anos da década de 1990, um desinteresse por parte dos docentes universitários em fazer mestrado e doutorado, porque era muito mais valorizado para os profissionais docentes o reconhecimento especializado que exerciam no consultório, escritório e espaços de ação profissional. Para Volpato (2010), as conquistas nestes espaços continuam a ser valorizados, mas parece que agora os professores reconhecem os graus acadêmicos como importantes para a qualidade na docência. Segundo Volpato (2010), os docentes profissionais desejam continuar sendo bem avaliados e valorizados no âmbito da universidade.

No **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**, em seu item 5.2, referente a “Formação do corpo docente”, o instrumento de avaliação afirma que o conceito referencial mínimo de qualidade é “quando o corpo docente da IES [...] 100% têm formação mínima em nível de pós-graduação *lato sensu*; desses, 70% possuem formação mínima em nível de pós-graduação *stricto sensu* e pelo menos 20% possuem título de doutor”. Apesar do instrumento exigir como “conceito referencial mínimo de qualidade” um percentual de mais de dois terços dos docentes com mestrado e doutorado, sendo 20% de doutores, ao final no mesmo há um item chamado de “Requisitos Legais”, no qual identifica que a Universidade deve ter, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor, fazendo referência ao disposto nos artigos 66 e 52 da Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

No entanto, nos três instrumentos de avaliação dos cursos utilizados até 2012, o corpo docente tinha uma titulação um pouco divergente, conforme se percebe no quadro abaixo:

### O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação:

Quadro 7 – Comparativo das exigências de titulação para os docentes dos cursos

<b>Instrumento de Avaliação</b>	Porcentagem de docentes com título de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Porcentagem mínima de docentes com título de doutorado	Referência no instrumento
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	60%	-	Item 2.2.1
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	80%	50% (do percentual anterior)	Item 2.7
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	50%	20%	Item 2.3
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	75%	35%	ens 2.7 e 2.8

Fonte: Elaborado pelo Autor.

**Presencial e a distância**, ao trazer a titulação dos docentes, estabelece dois parâmetros. No primeiro, item 2.7, estabelece como critério de excelência quando 75% ou mais do corpo docente são portadores de diploma de pós-graduação *stricto sensu*. O segundo, item 2.8, determina que a excelência

está em ter um percentual acima de 35% dos docentes com doutorado.

Quadro 8 – Comparativo das exigências sobre a titulação dos membros do NDE

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Titulação do NDE</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, pelo menos, 80% possuem formação acadêmica na área do curso.	2.1.2
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu, e destes, 60% possuem título de Doutor.	2.2
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Quando 60% dos professores que constituem o NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, destes, 50% têm título de Doutor e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório.	2.2
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos	

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Sobre a titulação dos componentes do Núcleo Docente Estruturante, tanto o instrumento **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.1.2), quanto o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**

**(Bacharelado e Licenciatura)** (item 2.2) e o **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (item 2.2), fazem alusão ao mesmo, mas com graus diferentes de cobrança. No primeiro e segundo instrumento, há a exigência da titulação de pós-graduação *stricto sensu* para todos os integrantes, enquanto no terceiro instrumento, o da renovação do reconhecimento do curso, a exigência é de apenas 60% dos integrantes do NDE com titulação de pós-graduação *stricto sensu*. O primeiro instrumento citado ainda exige que pelo menos 80% deles sejam formados na área do curso. O segundo instrumento acrescenta que os docentes com a titulação de pós-graduação *stricto sensu* deve ser de pelo menos 60% preenchidas com Doutores, enquanto o terceiro instrumento reduz essa mesma proporção para 50%. A titulação dos membros do NDE não aparece como requisito específico no **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**.

Quadro 9 - Comparativo das exigências sobre a avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (continua)

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Titulação do Coordenador de Curso</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando o coordenador possui graduação na área do curso, doutorado na área, e experiência de magistério superior de, no mínimo, quatro (4) anos.	2.1.4
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando o coordenador possui graduação na área do curso, doutorado nessa área e experiência de magistério superior de, no mínimo, cinco (5) anos.	2.4



(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Quando o coordenador possui graduação e titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área do curso; experiência de magistério superior de cinco (5) anos; de gestão acadêmica de dois (2) anos e dedica, pelo menos, 20 horas semanais à condução do curso.	2.1
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos	

Fonte: Elaborado pelo Autor.

No que se refere ao Coordenador do Curso, os três instrumentos de avaliação utilizados até 2012 exigem que o mesmo tenha graduação na área do próprio curso, com doutorado na área para os instrumentos **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.1.4) e **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (2.4), ficando aberto também a possibilidade de mestrado na área no **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (2.1). Novamente o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** não se refere a essa questão.

A maioria dos docentes, portanto, deve ter curso de pós-graduação *stricto sensu*, com destaque que um terço, um número significativo, deve ter o título de doutorado.

#### 5.1.4 Produção Científica

A produção científica também foi um dos quesitos esperados no instrumento, uma vez que um dos alicerces da Universidade é a pesquisa e o resultado da pesquisa se constitui em produção científica. As exigências para a graduação são diferentes das dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que

não são objeto da presente pesquisa. Assim, o que se espera nesse item é uma correlação dos programas com a graduação, uma vez que os docentes pertencentes aos programas também devem atuar nesses cursos. Além, também, dos projetos de iniciação científica e demais projetos que, direta ou indiretamente, podem gerar mais publicações para os docentes e a Universidade.

No **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**, em seu item 2.6, referente as “Políticas institucionais de pesquisa e de iniciação científica e suas formas de operacionalização”, o instrumento de avaliação afirma que o conceito referencial mínimo de qualidade é:

Quando as atividades de pesquisa e de iniciação científica resultam de diretrizes de ações, e estão adequadamente implantadas e acompanhadas, com participação de número significativo de professores e estudantes. (Grifo Nosso)

Percebe-se que, apesar do item se referir as políticas de pesquisa em geral, há uma preocupação com a efetividade dela, de forma a alcançar um número de docentes que de fato atuem com a pesquisa institucional. A interpretação do item leva a dois entendimentos complementares: o primeiro, de que a instituição deve incentivar a pesquisa institucionalizada e o segundo, de que o docente não deve apenas atuar como pesquisador, mas suas atividades devem estar alinhadas as políticas institucionais de pesquisa.

O item subsequente, de número 2.7, se refere às políticas de extensão da Universidade, no entanto, não dá a mesma ênfase que o item anterior da à pesquisa. Ressalta sua importância, que se supunha com a participação docente, mas não deixa expressa tal afirmação. Chega a ser tímida a presença da extensão nos instrumentos de avaliação de um modo geral, uma vez que está presente apenas nesse quesito citado.

Quadro 10 – Comparativo das exigências de produção acadêmica dos cursos

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Produção Acadêmica</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando o projeto do curso prevê pleno desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e quando os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, duas produções por docente.	2.3.4
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando há, no curso, excelente desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e quando os docentes do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, três produções por docente.	2.13
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Quando 60% dos docentes do curso produziram material didático ou científico* nos últimos três (03) anos, correspondendo essa produção, em média, a três (3) materiais por docente.	2.4
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Quando pelo menos 50% dos docentes têm mais de 9 produções nos últimos 3 anos.	2.15

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Sobre a produção científica, os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação quantificam como ideal de produção uma média por docente nos últimos 3 (três) anos, sendo que o instrumento **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.3.4) define como sendo de 2 (duas) produções por docente, enquanto o **Instrumento de**

**Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (item 2.13) aumentou para 3 (três) produções por docente. No que se refere ao **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (item 2.4), a média é mantida em 3 (três) produções, mas inclui nessa contagem os materiais didáticos produzidos, talvez para contemplar, também, as apostilas produzidas para as disciplinas a distância.

O **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** alterou esse critério no seu item 2.15, determinando que a excelência é alcançada quando pelo menos 50% dos docentes tem mais de 9 produções nos últimos 3 anos. Este critério pode ser entendido como mais rigoroso que os anteriores, uma vez que proporcionalmente há uma exigência maior de produções por docente, uma vez que não é considerada a média.

Em pesquisa realizada sobre o Exame Nacional de Cursos, em especial os pareceres dos membros das comissões de avaliação, Real (2009) apontou que os mesmos sinalizaram a necessidade de maior desenvolvimento da pesquisa e extensão por parte dos docentes. O autor aponta que, segundo os avaliadores, essa produção poderia ser visualizada por meio de apresentação de trabalhos em congressos e eventos científicos, bem como com a publicação de artigos, no entanto, embora haja um aumento significativo no número de mestres e doutores em regime de tempo integral nas instituições, isso não resultou necessariamente em aumento de produção científica, conforme o esperado.

Quadro 11 – Comparativo das exigências sobre o TCC (continua)

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos	

**(conclusão)**

<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos	
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Quando existem mecanismos institucionalizados de acompanhamento e cumprimento das atividades de prática profissional e/ou estágio, funcionando adequadamente; mecanismos adequadamente coerentes e efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso; e quando os mecanismos de acompanhamento e de cumprimento das atividades complementares, previstos no PPC* e efetivamente implantados, são adequadamente coerentes.	1.9
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.	1.10

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Aparece ainda em dois instrumentos a produção científica por meio de orientação de trabalho de conclusão de curso. No **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação**, em seu item 1.9,

não cita diretamente a orientação ao trabalho, mas exige “mecanismos adequadamente coerentes e efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso”, o que, via de regra, pode ser atendido com regulamentações e relatórios, sem necessariamente considerar o papel efetivo do docente nesse quesito. E o outro é o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**, que em seu item 1.10, dá conceito máximo analisando “carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação”, o que também torna tímido o papel docente nesse quesito, mas relevante no sentido de efetivar a ação. Sem docente não há orientação, portanto, não haveria TCC.

Conclui-se nessa categoria que o instrumento de avaliação apontou que o docente deve realizar a pesquisa institucionalizada, ou seja, alinhada com as políticas de pesquisa e iniciação científica da instituição, produzindo no mínimo 9 (nove) produções a cada 3 (três) anos. O docente também deve orientar os acadêmicos na iniciação científica e nos trabalhos de conclusão de curso e, se possível, participar de atividades de extensão, uma vez que não são prioridades nos instrumentos de avaliação.

### **5.1.5 Regime de Trabalho**

Muito se discute sobre o regime de trabalho, muitas vezes apontando-o como o grande vilão quando os docentes não produzem sob o argumento que não têm condições adequadas para tanto. As vezes esse debate é generalista, sem apontar causas concretas, e as vezes se aprofunda em determinadas temáticas que possuem sua razão de ser e que invariavelmente de fato não geram um ambiente propício para os docentes produzirem academicamente.

Sobre a importância que as políticas públicas devem dedicar as condições de trabalho dos docentes, Gatti (2011) já se manifestou da seguinte forma:

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de

variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo. Neste contexto, decisões de governo relativas à educação podem sinalizar sobre a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. O modo como essas decisões são formuladas e implementadas em determinados contextos - a maneira como são propostas e colocadas em ação; a sua articulação, ou não, entre si e com políticas mais amplas, com metas claras, ou não; o seu financiamento; o seu gerenciamento etc. - oferece indícios da sua adequação e informa sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado sobre o desenvolvimento de políticas e programas governamentais, em determinadas condições.

Os instrumentos de avaliação demonstram que vários desses pontos são tão relevantes que a política educacional tratou de criar indicadores para constatar se há condições adequadas de trabalho. Os quesitos não contemplam todos os fatores apontados como deficientes, mas mesmo esses merecem uma análise crítica. De qualquer forma, há uma preocupação que foi concretizada em ações preventivas nos itens abaixo enumerados.

Quadro 12 – Condições institucionais para os docentes

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Condições institucionais para os docentes</b>	<b>Item</b>
<b>Instrumento de Avaliação Institucional Externa</b>	Quando as políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente estão implementadas. Além disso, o Plano de Carreira Docente está implementado e difundido na comunidade acadêmica, estando a IES* em consonância com a legislação vigente no que se refere a regime de trabalho, ou seja, um terço do corpo docente em regime de tempo integral* (Lei 9.394/1996 – Art. 52).	<b>5.3</b>

Fonte: Elaborado pelo Autor.

No **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**, em seu item 5.3, referente a “Condições institucionais para os docentes”, o instrumento de avaliação afirma que o conceito referencial mínimo de qualidade inclui a implantação e difusão de um plano de carreira que contemple um terço dos docentes com dedicação em regime de tempo integral, fazendo alusão ainda ao disposto no art. 52 da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). O mesmo questionamento, com o mesmo referencial de um terço de docentes com regime de tempo integral, se repete ao final do documento, no item “Requisitos Legais”.

A dimensão das políticas de pessoal nesse instrumento de avaliação foi dada uma valorização especial, uma vez que no item “Tabela de Pesos” das dimensões, presente no próprio instrumento, acusa que tal quesito tem 6 indicadores, mas o seu peso é 20. Acima desse peso há apenas uma dimensão, a da política de ensino, pesquisa e extensão, que teve um peso maior, de 35, contando com 7 indicadores. Com peso menor que essa dimensão se encontra a dimensão da infraestrutura, com peso 10, sendo que todas as demais dimensões tem o mesmo peso, 5, com uma quantidade bem variada de indicadores cada um.



Quadro 13 – Indicadores e pesos do instrumento de avaliação

Dimensão	Quantidade de indicadores	Pesos
1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional	2	5
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	7	35
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural	4	5
4. A comunicação com a sociedade.	3	5
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	6	20
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios	4	5
7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação	5	10
8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional	3	5
9. Políticas de atendimento aos estudantes	4	5
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior	3	5

Fonte: Instrumento de Avaliação Institucional Externa

Fica patente, assim, a importância que tal instrumento deu a forma como as instituições tratam seu corpo docente, o que representa uma significativa valorização a tais profissionais.

Sobre o Núcleo Docente Estruturante, o instrumento **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.1.3) e o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (item 2.3), exige que 100% dos seus componentes sejam docentes contratados em regime de tempo integral ou parcial, com mais de 50% em tempo integral no primeiro instrumento citado e de 40% no segundo.

Quadro 14 – Comparativo da avaliação do regime de trabalho do NDE (continua)

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Regime de Trabalho - NDE</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando 100% dos docentes do NDE têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral e, destes, pelo menos, 50% em tempo integral; além disso, a instituição demonstra compromisso com a permanência dos docentes do NDE até, pelo menos, o reconhecimento do curso.	2.1.3
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando 100% dos docentes do NDE são contratados em regime de tempo parcial ou integral e, desse conjunto, mais de 40% em tempo integral; além disso, a instituição demonstra compromisso com a permanência dos docentes do NDE até, pelo menos, a renovação de reconhecimento do curso.	2.3

(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos

Fonte: Elaborado pelo Autor.

No que se refere ao Coordenador do Curso, os instrumentos **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.1.5) e **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (2.5) exigem uma proporção de uma hora de dedicação para cada 18 (dezoito) vagas ofertadas, respeitado o mínimo de 10 (dez) horas semanais; enquanto o **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (item 2.1) exige que o mesmo tenha pelo menos 20 (vinte) horas semanais de dedicação exclusiva para o curso.

O **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**, ao falar sobre o regime de trabalho do Coordenador de Curso (item 2.5), afirma que o mesmo é de regime parcial ou integral, devendo “a relação entre o número de vagas anuais [...] e as horas semanais dedicadas à coordenação (ser) menor ou igual a 10”.

Quadro 15 – Comparativo do regime de trabalho do Coordenador de Curso (continua)

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Regime de Trabalho do Coordenador de Curso</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando o regime de trabalho previsto para o coordenador do curso for de tempo parcial ou integral, sendo que as horas reservadas à coordenação satisfazem a relação máxima de uma (1) hora para dezoito (18) vagas, considerado o somatório das vagas previstas para os dois primeiros anos do curso, respeitado o patamar mínimo de dez (10) horas semanais.	2.1.5
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando o regime de trabalho do coordenador do curso é de tempo parcial ou integral, sendo que as horas reservadas à coordenação satisfazem à relação máxima de uma (1) hora para dezoito (18) vagas, considerando o somatório das vagas anuais do curso, respeitado o patamar mínimo de dez (10) horas semanais.	2.5
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Quando o coordenador possui graduação e titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu na área do curso; experiência de magistério superior de cinco (5) anos; de gestão acadêmica de dois (2) anos e dedica, pelo menos, 20 horas semanais à condução do curso.	2.1

(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral, sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é menor ou igual a 10.	2.5
---	--	-----

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, tanto o **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.2.2), quanto o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (item 2.8), exigem, pelo menos, 60% dos docentes contratados com regime de trabalho em tempo integral ou parcial. O **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (item 2.3), por sua vez, apenas exige que 10% dos professores portadores de titulação de pós-graduação *stricto sensu* sejam contratados em regime de tempo integral. O **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** (item 2.9) já apresenta como ideal de excelência um corpo docente composto por 80% ou mais do seu efetivo contratado com regime de tempo integral ou parcial.

Quadro 16 – Comparativo da avaliação do regime de trabalho do corpo docente (continua)

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Regime de Trabalho do Corpo Docente</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando, pelo menos, 60% dos docentes indicados para os dois primeiros anos do curso têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral.	2.2.2

(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando, pelo menos, 60% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral.	2.8
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Quando, pelo menos, 50% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu, 20% são doutores, 10% são contratados em tempo integral e todos os mestres e doutores têm, pelo menos, quatro (4) anos de experiência acadêmica no ensino superior (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).	2.3
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80%.	2.9

Fonte: Elaborado pelo Autor.

O regime de trabalho, parcial ou integral, é uma conquista importante para os docentes, uma vez que permite que o professor disponha de tempo para outras atividades além da sala de aula, e que também são fundamentais para o desenvolvimento da vida universitária. Estudos, pesquisas, preparação de aulas, correção de trabalhos, atividades administrativas, orientações, enfim, as demais atividades decorrentes da docência podem ser desempenhadas nas horas que o docente passa a receber da instituição para tais finalidades.

Borba (2003, p. 154) já apontou que:

A contratação dos professores como horistas tem dificultado o

desenvolvimento de uma prática pedagógica que se desloque ao aulismo para um processo de aprendizagem voltado à investigação do conhecimento. Qualquer programação fora das horas/aula torna-se difícil, uma vez que o docente não está na Universidade por um período maior de tempo.

Ainda com relação ao regime de trabalho, em sentido mais amplo, os instrumentos **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização e Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** trazem alguns quesitos na dimensão do corpo docente que o comparam ao número de discentes, conforme quadro abaixo:

Quadro 17 – Comparativo da avaliação do número de alunos e disciplinas por docente (continua)

<b>Instrumento</b>	<b>Número de alunos por “docente equivalente a tempo integral”<sup>26</sup></b>	<b>Alunos por turma em disciplina teórica</b>	<b>Número médio de disciplinas por docente</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	20/1 (Item 2.3.1)	60/1 (Item 2.3.2)	< 3 (Item 2.3.3)
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	20/1 (Item 2.10)	50/1 (Item 2.11)	< 2 (Item 2.12)

<sup>26</sup> Segundo os próprios instrumentos, essa expressão é entendida como: “Somatório das horas semanais alocadas ao curso dos docentes previstos, dividido por quarenta (40)”.

(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos

Fonte: Elaborado pelo Autor.

No **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** há duas menções similares as acima. Uma delas faz a relação do número de vagas com o corpo docente, mas não estabelece parâmetros para a sua mensuração (item 1.18). A outra, item 2.13, elencou um novo índice, relacionado a proporção entre o número de docentes equivalentes a 40 horas e o número de vagas previstas/implantadas. Apesar de parecido com o primeiro índice da tabela acima e do nome do indicador do item 2.13 ser “Relação entre o número de docentes e o número de estudantes”, na prática, o indicador aponta o número de vagas, e não o número efetivo de alunos no curso. Isso representa uma diferença que pode ocorrer nessa proporção pela evasão de alunos, não oferta do curso em determinado semestre ou até mesmo um número excessivo de acadêmicos matriculados, acima do número previsto.

Outros quesitos que chamam a atenção com relação ao regime de trabalho dos docentes, presente nos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, é a existência de alguns espaços físicos que, apesar de não caracterizarem propriamente o docente, demonstram uma preocupação com o desenvolvimento do seu trabalho:

- a) sala de professores e sala de reuniões que atendam os requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade (**Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura** –



**Autorização**, item 3.1.1; **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)**, item 3.1; **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**, item 3.3);

- b) gabinetes de trabalho equipado com computadores para professores de tempo integral e parcial, membros do NDE e coordenação do curso (**Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização**, item 3.1.2; **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)**, item 3.1; **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**, item 3.1 e 3.2);
- c) salas de aula equipadas que atendam os requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade (**Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização**, item 3.1.3; **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)**, item 3.3; **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**, item 3.4);

No **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** essas premissas aparecem de forma genérica na dimensão das “Instalações Físicas”, citando as mesmas preocupações quanto a dimensão, limpeza e etc, mas sem especificar quais espaços físicos devem ser avaliados nesse sentido (item 3.1).

No mesmo sentido, os instrumentos dos cursos ainda apontam uma preocupação com o dimensionamento do número de vagas ofertadas e o número de docentes e as condições de infraestrutura da instituição (**Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização**, item 1.1.4; **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)**, item 1.6).

Conclui-se, então, que o perfil do docente universitário pelos instrumentos de avaliação é alguém que possui o regime de trabalho de tempo integral ou parcial, no qual terá horas para desenvolver boa parte de suas atividades, seja em sala de aula ou outras atividades decorrentes da academia propriamente dita, seja na área de gestão da instituição. O docente atuará com um

número de acadêmicos compatível em espaços físicos adequados para suas atividades, tendo todo o suporte estrutural para tanto.

### **5.1.6 Comprometimento com o curso e a Universidade**

O que chamou a atenção nos instrumentos de avaliação, e que gerou uma certa surpresa, foi perceber como são consideradas importantes para as políticas públicas a efetiva participação dos docentes nos processos da Universidade. O que no nosso cotidiano pode ser tratado como uma prática democrática muito particular, nos instrumentos de avaliação é retratada como uma obrigação a ser cumprida nas Universidades. A ideia de que a Universidade é composta pelos docentes e que eles são uma parte importante dela ganha um novo parâmetro, pois os mesmos devem obrigatoriamente ser representados nos mais variados colegiados e instâncias de decisão, com participação efetiva na tomada de decisões das instituições.

A própria previsão legal da Universidade, pelo seu conceito estabelecido no art. 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que um terço do corpo docente deve ter dedicação de regime de tempo integral. A Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, Brasil (2007)<sup>27</sup>, que regulamentou o referido artigo da LDB, definiu o tempo integral e acrescentou o tempo parcial nos seguintes termos:

9.1. Tempo integral - docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

9.2. Tempo parcial - docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

---

<sup>27</sup> Publicada no D.O.U. de 29.12.2010.

As políticas públicas, portanto, não estão direcionando o docente apenas para a sala de aula, para os laboratórios ou para a atividade de campo. Há um reconhecimento, também, de que o docente deve atuar na gestão da Universidade. Essa carga horária destinada a gestão pode se dar de diversas formas, desde os mais altos cargos na instituição, passando pelas coordenações dos cursos, e chegando até as atividades burocráticas necessárias para a gestão da instituição. Os instrumentos de avaliação exigem, também, a participação dos docentes nos órgãos colegiados da Instituição.

No **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**, na Dimensão 6, referente a “Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios”, há dois itens, 6.3 e 6.4, que fazem alusão aos Conselhos Superiores e aos colegiados de curso. Não se cita diretamente o corpo docente, mas ao mesmo tempo exige como padrão mínimo de qualidade a representatividade. Em se tratando de uma dimensão que fala da “participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios”, se entende que o instrumento de avaliação está indicando que os docentes também devem participar dos processos decisórios da Universidade, seja nos colegiados dos cursos, seja nos Conselhos Superiores da instituição.

Quadro 18 – Comparativo de avaliação pela representatividade docente nos colegiados (continua)

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Representatividade nos Colegiados</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando o colegiado de curso previsto nos documentos oficiais da instituição tem constituição e atribuições que lhe conferem plena representatividade e importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.	2.1.6

(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando o colegiado de curso comprova, por meio de documentos oficiais da instituição, a sua constituição e as suas atribuições e estas lhe conferem excelente representatividade e portância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.	2.6
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos	
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.	2.14

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Nos instrumentos de avaliação dos cursos, por sua vez, **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.1.6) e o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (item 2.6) fazem referência a efetiva representatividade nos colegiados dos cursos e a existência de competências próprias que lhe concedam real importância nas tomadas de decisões referente aos próprios cursos. O **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** não faz referência aos colegiados de curso.

O **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** segue na mesma lógica, exigindo em seu item 2.14 que o colegiado dos cursos de graduação

contemplem a representatividade dos segmentos, uma periodicidade de reuniões, registros das reuniões e encaminhamento de decisões.

Quadro 19 – Comparativo da avaliação sobre a participação na autoavaliação (continua)

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Participação na Autoavaliação</b>	<b>Item</b>
<b>Instrumento de Avaliação Institucional Externa</b>	Quando a Comissão Própria de Avaliação* está implantada e funciona adequadamente, há efetiva participação da comunidade interna (professores, estudantes e técnico-administrativos) e externa nos processos de autoavaliação institucional, e há divulgação das análises e dos resultados das avaliações, estando as informações correspondentes acessíveis à comunidade acadêmica.	8.2
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos	
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Nesse instrumento não há referência a esses quesitos	
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Quando foram adequadamente implementadas ações acadêmico-administrativas, em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (ENADE* e outros).	1.10

(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira excelente.	1.12
---	---	------

Fonte: Elaborado pelo Autor.

No **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**, no item 8.2, da “Autoavaliação institucional”, o conceito referencial mínimo de qualidade exige a efetiva participação da comunidade interna, inclusive dos docentes, nos processos de autoavaliação. O item 8.3, complementando, exige que a Universidade implemente adequadamente ações acadêmico-administrativas baseadas nos resultados da autoavaliação e das avaliações externas. Item similar aparece no **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (item 1.10) e no **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** (item 1.12).

Quadro 20 – Comparativo da avaliação sobre a composição do NDE

(continua)

<b>Instrumento de Avaliação</b>	<b>Composição do NDE</b>	<b>Item</b>
<b>Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização</b>	Quando o NDE é composto por, pelo menos, cinco (5) dos docentes do curso, previstos para os três primeiros anos, sendo que parte destes participou plenamente da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e da sua implantação.	2.1.1

(conclusão)

<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)</b>	Quando o NDE é composto por, pelo menos, cinco (5) dos docentes do curso, sendo que parte destes participou da implantação do PPC e participa da sua consolidação de forma excelente.	2.1
<b>Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação</b>	Quando 60% dos professores que constituem o NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, destes, 50% têm título de Doutor e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório.	2.2
<b>Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância</b>	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.	2.1

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Sobre o Núcleo Docente Estruturante, tanto o instrumento **Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura – Autorização** (item 2.1.1), quanto o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (item 2.1) e o **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** (item 2.2), fazem alusão ao mesmo, exigindo a quantidade mínima de docentes participando efetivamente da discussão do projeto político pedagógico do curso, bem como, no caso dos dois primeiros instrumentos citados, a manutenção de pelo menos 40% dele até o novo ato de renovação do reconhecimento.

Ao se referir ao NDE, o **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** (item 2.1) dá conceito máximo quando o mesmo é excelente em se tratando de concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.

Fica patente com essa exigência do Núcleo Docente Estruturante que o que o instrumento de avaliação das políticas públicas deseja é a participação efetiva dos docentes do curso na

discussão do seu projeto, tendo mecanismo de controle inclusive de manutenção de parte desses docentes, como uma maneira de dar continuidade ao projeto uma vez implantado.

No **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura)** (item 1.3) ainda há referência ao desempenho do coordenador de curso, atribuindo nota máxima aquele que realiza ou promove:

[...] excelente dedicação à gestão do curso, caracterizada pelo atendimento aos discentes e docentes; inserção institucional da coordenação; dialogicidade, transparência e liderança no exercício das funções; acessibilidade a informações; conhecimento e comprometimento com o PPC.

O **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** também fala sobre a atuação do coordenador de curso (item 2.2), devendo o mesmo ser considerado excelente, em uma análise sistêmica e global, nos quesitos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.

Nesse item há de se ressaltar a observação já feita pelo PARU em 1986, no qual se avaliava o ensino superior e já se identificava que havia:

Pouca participação dos professores e estudantes em órgãos colegiados, o que implica na ausência de participação dos mesmos em decisões relevantes, como a destinação de recursos financeiros, as prioridades acadêmicas e as demandas sociais. (ZANDAVALLI, 2009, p. 404)

Nos instrumentos de avaliação se está exigindo não apenas a presença dos docentes nos colegiados da Universidade e dos seus cursos, mas a sua participação efetiva, com garantia de atuação na tomada de decisões, o que apenas reforça o espírito democrático da instituição. O docente universitário não pode apenas se fazer presente, cumprir a sua jornada de trabalho, precisa de fato e de direito estar ativamente envolvido com a



Universidade, colaborar nos debates, questionar e participar das decisões sobre os rumos da mesma.

O docente universitário, portanto, pelos instrumentos de avaliação, é um sujeito ativo e partícipe da instituição ao qual está associado. Ele participa das reuniões de colegiado, de curso ou de outras instâncias da instituição, até as superiores, e garante a sua colaboração nos debates e na tomada de decisões relevantes da Universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho me propus a identificar o perfil docente previsto nos instrumentos de avaliação das universidades e dos seus cursos de graduação. A tarefa exigiu inicialmente uma compreensão melhor sobre a própria universidade, sua relação com o estado e suas políticas públicas, para depois aprofundar na política de avaliação atual e nos instrumentos de avaliação. Com relação a universidade, foi interessante descobrir que a sua origem, ainda que não nos moldes atuais, tenha sido pela igreja, uma instituição que à época tinha forte poder sobre a sociedade. A escrita e o conhecimento eram um instrumento de dominação, e como tal, ficava vinculado ao poder vigente. O movimento decorrente daí, com o enfrentamento com os protestantes, que também criaram suas universidades, apenas reforçam a ideia do poder que essa instituição tem sobre a sociedade.

Foi a Universidade, com seus estudos, que derrubou a teoria do paradigma teológico e legitimou o científico. E com a mudança de paradigma também mudou-se a sociedade. Reis passaram a ter um poder derivado do povo e não mais de Deus. A igreja perdeu seu poder sobre a sociedade. O Iluminismo, o Humanismo e o Cientificismo ganharam as ruas e as cabeças das pessoas. O lógico passou a ser apenas científico. E com ele a razão. E assim também a verdade.

Uma instituição que nasceu elitizada, e assim se manteve por Séculos, gera e reproduz os discursos dominantes. Mesmo a crítica aos regimes de poder nasce da própria Universidade. É uma entidade que está normalmente associada a massa cinzenta da sociedade, e que, em tese, deveria pensar os caminhos e os rumos da sociedade. O que não significa que acertou todas as vezes. A constatação, na realidade, é da forte influência do poder dominante, que historicamente tentou ter a Universidade ao seu lado para ajudá-lo em seus propósitos. Foi assim que surgiu a Universidade Napoleônica voltada para a preparação de mão de obra, para atender as necessidades iminentes do poder dominante. O capitalismo apenas adaptou essa característica da Universidade: não faça a guerra, trabalhe para atender as demandas do mercado.

Essa atribuição da Universidade de qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho, via de regra associado ao pilar do ensino, remete também as suas origens, as corporações de

ofício e a uma necessidade efetiva da sociedade atual. Uma Universidade não se difere de uma Faculdade por força estritamente do ensino. Uma Faculdade que trabalha bem, mas realmente bem, com o ensino, pode, de fato, ser até melhor que uma Universidade nesse quesito. Preparar o cidadão para atender as demandas do mercado é uma das atividades da Universidade, mas não é sua essência. A Universidade tem três pilares básicos: o ensino, a pesquisa e a extensão.

O conceito de ensino de uma Universidade, pela sua essência, não é apenas reproduzir conteúdos, mas aprofundá-los com a pesquisa, ao ponto de se poder questionar e inovar, e também identificar o fator humano na equação, associação direta com a natureza social da extensão. Essa é a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão de uma Universidade. E nesse ponto, uma Faculdade, que via de regra é uma instituição privada com a finalidade de lucro, provavelmente não vai se dedicar efetivamente a pesquisa e a extensão se de fato elas não darem resultados econômicos financeiros.

A pesquisa, oriunda do modelo Humboldtiano, é outro pilar da Universidade. É na pesquisa que a Universidade desenvolve a ciência e a inovação, promovendo as melhorias, aperfeiçoamentos e as descobertas que podem tornar a vida em sociedade melhor.

Já a extensão, pilar mais recente da Universidade, tem um dos seus primeiros registros na América do Sul, em nossa vizinha Argentina, na cidade de Córdoba. É a extensão, ou seja, o apelo ao social, a coletividade e ao bem comum, que vão garantir que nem o ensino e nem a pesquisa sejam realizados desvinculados da ética e da moral. A preocupação com o social deve ser prioritária em uma lógica de pensar no coletivo em sobreposição ao individual.

Ao assumir um papel de interventor na economia para garantir o bem estar social, o Estado assumiu para si a atribuição de promover, desenvolver e executar ações no sentido de melhorar a qualidade de vida da população, o que passa pela educação, e consequentemente pelo ensino superior.

Em uma sociedade capitalista em que tudo deve ser eficaz e eficiente, sinônimos elegantes para “barato e rápido”, as principais instituições vinculadas ao mercado entendem que a educação precisa alcançar tais modelos de excelência. Nessa linha, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio

limitam uma avaliação da educação a números e resultados, cuja finalidade é qualificar rápido para atender a baixo custo as demandas do mercado.

Por outro lado, a ONU e a UNESCO percebem a importância do papel da educação na sociedade como algo libertador e formador de pessoas autônomas, entendendo que deve haver avaliação, mas a mesma deve se direcionar para suas finalidades sociais, e não simplesmente atender as demandas privadas que irão beneficiar a uma classe seleta.

A opção que o Estado faz sobre os modelos de avaliação propostos internacionalmente são balizadores das políticas públicas adotadas, e delas decorreram o modelo de instituições que teremos e o tipo de egressos que se originarão delas.

No Brasil atualmente, conforme se percebeu pelo estudo sobre o SINAES, aparentemente temos um modelo de política pública mais voltada ao papel social do que a simples qualificação para o mercado de trabalho. Isso não significa que ambos os modelos sejam excludentes, apenas se identificou que um predomina sobre o outro, mas, mesmo em menor quantidade, o outro modelo também se faz presente. Essas abordagens não podem ser analisadas de forma maniqueísta, não há um lado bom e outro mau. A preparação de mão de obra para o mercado de trabalho também é necessária, e não pode ser execrada e muito menos idolatrada. Os extremos são sempre perigosos e em nada ajudam ao social, que também precisa de mão de obra qualificada.

Sobre os instrumentos de avaliação, reflexos da política educacional vigente, algumas observações são pertinentes:

- a) Apesar do instrumento de avaliação vigente dos cursos de graduação ter unificado todos os procedimentos, os instrumentos até então usados demonstraram um disparate com relação a vários itens. Ora os itens avaliados tinham parâmetros diferentes para avaliar, ora sequer constavam de um instrumento para outro, o que demonstra um certo descompasso na avaliação;
- b) Ainda com relação aos instrumentos em desuso, ficou patente que as exigências para se criar cursos eram muito mais rigorosas que a dos processos de reconhecimento e mais destoantes, ainda, do processo de renovação de reconhecimento. A impressão resultante dessa constatação é que havia, até então, uma espécie de reserva de mercado que

buscava inviabilizar a criação de novos cursos, o que destoava da política liberal de abertura de cursos para atender as demandas do mercado e a necessidade de ampliação dos jovens na idade de 17 a 24 anos no ensino superior. A mudança para um instrumento único, com pesos diferentes nos quesitos, parece ser o procedimento mais adequado pelo fato de considerar o período da implantação ou consolidação do curso;

- c) Na categoria do “Desempenho Didático-Pedagógico” não há nem um indicador que apure o desempenho efetivo do docente em sala de aula. Por se tratar de uma avaliação externa, em que há entrevistas com alunos mas não há o acompanhamento em sala de aula, pode-se chegar a conclusão que tal premissa dentro do SINAES estará contemplada apenas pela autoavaliação, o que pode ser questionável;
- d) Na categoria da “Produção Científica” a presença da extensão se mostrou muito tímida. Como não há um modelo, ou uma padronização qualquer com relação a extensão, é até compreensível a dificuldade de se determinar parâmetros de avaliação. Todavia, ainda que a atividade em si seja difícil de mensurar, a sua importância e a necessidade de ser estimulada não. É possível desenvolver indicadores a partir da presença de projetos continuados de extensão, da abertura de editais periodicamente para seleção de novos projetos, da prestação de serviços a comunidade, da realização de atividades de extensão nos cursos de graduação, dentre outros. Uma característica tão importante da Universidade, um dos seus pilares, deve também ser avaliado e considerado no conceito da instituição;
- e) Os instrumentos também avaliam a existência de laboratórios e biblioteca, mas não há parâmetro sobre o uso efetivo dos mesmos. Mesmo que o avaliador identifique que os laboratórios ou a própria biblioteca não são utilizados, ou mesmo incentivados os seus usos, ele será obrigado a pontuar positivamente, uma vez que o instrumento registra apenas a existência;
- f) Com relação a participação efetiva dos docentes nos colegiados das Universidades, fica a dúvida sobre como isso de fato ocorre em instituições que são reconhecidamente privadas com fins lucrativos, com sócios-proprietários e até

mesmo acionistas. Até que ponto a participação desses docentes será de fato efetiva frente os interesses do capital?

Os resultados da investigação indicaram que o perfil de docente anunciado pelas políticas públicas é complexo e em síntese pode ser resumido pelas seguintes características:

- a) Deve ter uma experiência profissional e no magistério superior de pelo menos 2 (dois) anos cada;
- b) Estar sempre atualizado com os conteúdos curriculares e com o material de apoio, auxiliando a manter em dia o acervo da biblioteca em conformidade;
- c) Associar suas aulas e as atividades exigidas dos alunos, dentro e fora da sala de aula, com o perfil do egresso desejado no projeto pedagógico do curso;
- d) Buscar sempre a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos;
- e) Estimular a participação dos acadêmicos em eventos externos, auxiliando na facilitação dessa organização;
- f) Ter cursado uma pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente obtendo o título de doutorado;
- g) Realizar a pesquisa institucionalizada, ou seja, alinhada com as políticas de pesquisa e iniciação científica da instituição, produzindo no mínimo 9 (nove) produções a cada 3 (três) anos.
- h) Orientar os acadêmicos na iniciação científica e nos trabalhos de conclusão de curso;
- i) Se possível, participar de atividades de extensão;
- j) Ser contratado sob o regime de trabalho de tempo integral ou parcial;
- k) Atuar com um número de acadêmicos compatível em espaços físicos adequados para suas atividades, tendo todo o suporte estrutural para tanto;
- l) Participar ativamente da instituição ao qual está associado, nas reuniões de colegiado, de curso ou de outras instâncias da instituição, até as superiores, garantindo a sua colaboração nos debates e na tomada de decisões relevantes da Universidade.

O estudo realizado foi esclarecedor com relação ao objeto proposto, tendo alcançado o resultado esperado. Apesar de se reconhecer que há uma intenção nos instrumentos de avaliação

de buscar a melhoria da qualidade no ensino superior, se faz necessário salientar que o perfil identificado não significa o alcance desse objetivo. Essa jornada, portanto, gerou novos questionamentos, como: o perfil de docente proposto efetivamente resulta na qualidade do ensino superior? O proposto nas Diretrizes Curriculares pode ser identificado nos instrumentos de avaliação em questão? Ou, os docentes universitários tem conhecimento do perfil proposto pelos instrumentos de avaliação? A postura ética e política do docente são consideradas na avaliação? São questões que poderão ser trabalhadas em novas pesquisas futuramente, tanto pelo autor quanto por qualquer outro pesquisador que se interesse pela temática.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José Milharrzi. **Professores de ensino superior: características de qualidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

ARAGÃO, José Euzébio de O. S. As políticas de avaliação e a qualidade do ensino superior brasileiro na ótica dos gestores de cursos de graduação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.unilasalle.edu.br%2Findex.php%2FEducacao%2Farticle%2Fdownload%2F458%2F325&ei=9O6VUvTyLoelkQfRxoHYDw&usg=AFQjCNF4dKWK1X0mHlbsYR-fKD7PmbIx0Q&bvm=bv.57155469,d.eW0>. Acesso em: 27 nov. 2013.

ARANTES, Magda Patrícia Caldeira; WAITZ, Inês Regina. Avaliação do ensino superior e a prática docente. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. III, n. 6, ano 2009. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/anudo/article/view/1868>. Acesso em: 27 nov. 2013.

BALZAN, Newton César. Ensino universitário em nível de excelência, limites e possibilidades em duas áreas de conhecimentos: ciências humanas e ciências sociais aplicadas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 15, p. 39-53, nov. 2003.

BARREYRO, Gladys Beatriz e ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, out./2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>. Acesso em 05 jan. 2014.



BARREYRO, Gladys Beatriz e ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação** (Campinas), v. 13, nº 1, Sorocaba, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-40772008000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-40772008000100008&script=sci_arttext)>. Acesso em 13 set. 2013, 20:00h.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 18 ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. **Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização: período 1994-2003**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.. Porto Alegre. 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10339>>. Acesso em 27 Jan. 2012

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Dispõe sobre a criação de dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade São Paulo e outro na cidade de Olinda. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1800-1850/L1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1800-1850/L1827.htm)>. Acesso em: 31 Out. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 10 Set.2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 24 Out. 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)>. Acesso em 24 Out. 2001.

BORBA, Amândia Maria. **Avaliação do ensino superior: referenciais para a construção de um projeto institucional.** Itajaí: Ed. Univali, 2003.

BUARQUE, Cristóvão. **Exposição de motivos da Medida Provisória nº 147/2003.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Exm/2003/EM137-MEC-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Exm/2003/EM137-MEC-03.htm)> Acesso em 08 Dez. 2013.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar pra quê?. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n.78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAPELLA, Juan Ramón. **Fruto Proibido: Uma aproximação histórico-teórica ao estudo do Direito e do Estado.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002. 288 p.

CASTANHEIRA, Ana M. P.; CERONI, Mary Rosane. **Formação docente e a nova visão da avaliação educacional.** Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1421/1421.pdf>>. Acesso em: 27 Nov. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: O ensino superior da colônia a Era Vargas.** Ed. UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 07 Dez. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 27 Nov. 2013.

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação** (Campinas), v. 12, n. 3, p. 505-513, Set. 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Avaliação** (Campinas), v. 4, n° 2, Sorocaba, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1030>>. Acesso em :01 Dez. 2013, 22:27h.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em 18 Set. 2013

FERRAZ, Bruna Tarcília. As políticas de avaliação institucional e seus discursos nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. **Pelotas** [04]: 137 - 153, janeiro/junho 2009. Disponível em: <<http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/04/06.pdf>>. Acesso em 08 Set. 2013

FERRAZ, Bruna Tarcília. Avaliação institucional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva: impactos nos docentes e instituições. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**. Ano III, n° 04, 2009b. (Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/Avalia%E7%E3o%20Institucional.pdf>>. Acesso em: 08 de Set. de 2013

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O SINAES em seu processo de implementação: desafios e perspectivas. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p-9-25, jul./dez./2012. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewArticle/6392>. Acesso em: 08 de Jan. de 2014

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GOMES, Alfredo Macedo. **Política de avaliação da educação superior: controle e massificação**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 275-298. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12933.pdf>>. Acesso em: 08 Set. 2013

GOULART, Patrícia Martins; OLIVEIRA, Fernanda Zanette de. Sistema de avaliação da educação superior - sinaes e trabalho docente: um estudo exploratório. In: \_\_\_\_ **Seminário de Ciências sociais aplicadas**, [20 - -] Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/index.php/seminariocsa/article/viewFile/690/682>>. Acesso em: 27 Nov. 2013.

GROHMANN, Márcia Zampieri; NASCIMENTO, Zulmar Belmonte. Uma década de autoavaliação institucional: o que mudou na percepção dos docentes? REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 12(1), pre-print. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art1.pdf>>. Acesso em: 27 Nov. 2013.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LARROSA, Bondía Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação. jan./ abr., n. 19, 2002.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad, e MALANGA, Eliana B. Universidade do Século XXI: Prática/Pesquisa e Ensino. **Revista Didática Sistêmica**, v. 12, p. 110-127, 2010.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **EducAR**, Curitiba, nº 28, p. 37-53, 2006, Editora UFPR. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf>>. Acesso em 07 Nov. 2013

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>>. Acesso em: 27 Nov. 2013.

MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa Lopes da. Avaliação na educação superior e trabalho docente. **Interações**, v.7, n.13, São Paulo, jun. 2002. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-29072002000100005&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-29072002000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27. Nov. 2013.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 4 ed. 157 p.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, nº 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>>. Acessado em 31 Out. 2013

MARX, Karl, e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASETTO, Marcos (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE** – v. 27, nº 2, p. 205-221, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/24770>>. Acesso em: 31 Out. 2013

MEDEIROS, Karl Marx. Ensaio sobre a política de avaliação no ensino superior privado e o papel docente. **E-**

**Revista Facitec**, v.2 n.1, Art.1, julho. 2008. Disponível em: <<http://www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/23>>. Acesso em: 27 Nov. 2013.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PELISSONI, Adriane Martins Soares. Avaliação do ensino: prática docente e sua relação com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. III, n. 6, ano 2009. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/anudo/article/view/1857>>. Acesso em: 27 Nov. 2013.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, sinaes, idd, igc e... outros índices. **Avaliação** (Campinas), v.14, nº 2, Sorocaba, July 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200009&script=sci_arttext)>. Acesso em 08 out. 2013, 22:40.

REAL, Giselle Cristina Martins. Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, nº 3, p. 573-584, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/11.pdf>>. Acesso em 08 Out. 2013.

REIAS, Palhares Moreira. A universidade no Brasil e em Pernambuco: antecedentes históricos. **Revista de Informação Legislativa**, ano 28, n. 111, jul./set. 1991. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/175912/000458579.pdf?sequence=1>>. Acesso em 20 de Out. 2013.

RIBEIRO, Elisa Antonia. Políticas públicas para a educação superior: a percepção dos docentes sobre os impactos da avaliação institucional. **Evidência**, Asraxá, n. 5, p. 71-92, 2009. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uniaraxa.edu.br%2Fojfs%2Findex.php%2Fevidencia%2Fart>>

icle%2Fdownload%2F342%2F324&ei=xOeVUu\_TGtLRkQfvsY GwDg&usg=AFQjCNHzeTQ2jIDUydQaaFgoS\_34xTRQ-A&bvm=bv.57155469,d.eW0>. Acesso em: 27 Nov. 2013.

RIBEIRO, Elisa Antonia. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação** (Campinas), v.17, n. 2, Sorocaba, July 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000200002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 Nov. 2013.

RODRIGUES, Rogério Costa. Reforma universitária. **Revista de Informação Legislativa**, julho a setembro de 1968, p. 190. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/180770/000349387.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 Dez. 2013.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martin Claret, 2000, 125 p.

ROTHERY, Brian. **ISO 9000**. São Paulo, Makron Books, 1993.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, Número I, Julho de 2009.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 6.ed., 242 p.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. Os Números do Enade. **Estadão**. Opinião, 14 de out. 2013. Disponível em: <<http://digital.estadao.com.br/download/pdf/2013/10/14/A3.pdf>>. Acessado em: 27 Fev. 2014.

SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. v. 2

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e ensino superior: (estrutura e funcionamento)**. São Paulo: Pioneira, 1997. 226 p.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; e SILVA, Eurides Brito da. **Como entender a nova LDB: lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997b. 142 p.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Os Projetos da LDB após 1988. **Revista de Direito Educacional**, Rio de Janeiro, nº 23, p. 3-22, nov/dez. 1993.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas**. Disponível em:

<[http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf)>.

Acesso em: 15 de Set 2013.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. **Avaliação institucional: desempenho docente na educação superior**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011. <<http://www.repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/3018>>. Acesso em: 14 de Set 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, jan./ abr. n. 13, 2000. p. 05-24.

TRINDADE, Héliogio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estud. av.**, São Paulo, v. 14, n. 40, Dec. 2000. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-)



40142000000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Out. 2013.

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, nº 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v92n232/v92n232a13.pdf>>. Acesso em 09 Nov. 2013.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior**. Orientadora: Maria Isabel da Cunha. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio do Sinos. São Leopoldo: Ed. do autor, 2007.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais Liberais Professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

VOLPATO, Gildo . Avaliação do professor do Ensino Superior: a qualidade da boa prática em sala de aula. In: III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação, 2013, Gramado - RS. **Anais do III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação**, 2013.

ULLMANN, Reinhold e BOHNEN, Aloysio. **A Universidade - das origens à Renascença**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994. 336 p.

WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política 2: Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx**. São Paulo: Ed. Ática, 2001. 10ª edição.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2004.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2.pdf>>. Acesso em 08 Out. 2013

ZIMMERMANN, Augusto. **Teoria Geral do Federalismo Democrático**, Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2 ed., 2005, 405 p.