

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

PROJETO DE PESQUISA

**A prática docente universitária face às políticas de avaliação e regulação
da educação superior: determinantes, tensões e possibilidades**

Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente

Lúcia Maria de Assis

Goiânia, maio de 2005.

SUMÁRIO

1.	Campo temático, objeto de estudo, finalidade e questão central da pesquisa.....	3
2.	Justificativa	5
	2.1 A avaliação da educação superior no Brasil: breve retrospectiva.....	5
	2.2 O impacto da avaliação na prática docente universitária	9
3.	Delimitação do Tema e Definição do Problema	11
	3.1 O Tema	11
	3.2 O Problema	15
4.	Referencial Teórico	17
5.	Metodologia	22
6.	Referências Bibliográficas	24

1. Campo temático, objeto de estudo, finalidade e questão central da pesquisa.

Esta pesquisa situa-se no campo da educação superior, tendo como foco principal o estudo das práticas pedagógicas no ensino superior privado, buscando identificar e analisar as repercussões das políticas de avaliação institucional sistêmica na docência universitária. Considera que os programas de avaliação propostos pelo governo por meio do MEC promoveram e continuam a promover modificações significativas nos espaços universitários privados, notadamente na definição das suas políticas e no estabelecimento dos serviços prestados. No âmbito do processo ensino-aprendizagem, entretanto, estas mudanças não estão bem sistematizadas. Há indícios de que a partir da implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), o *provão*, e das Avaliações das Condições de Oferta por comissões de especialistas nos anos de 1990, as práticas dos professores, principalmente aqueles das instituições privadas, passaram a ser fortemente influenciadas pelo modelo de avaliação sistêmica, especialmente devido ao fato de que os resultados das avaliações também determinariam a classificação da IES num *ranking* nacional, fator importante na avaliação da sua qualidade pelos órgãos públicos, pela comunidade em geral e pelos possíveis candidatos ao vestibular.

Nesse sentido, além das funções educativas que implicam na melhoria dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior, a avaliação institucional passa a cumprir também uma forte *função reguladora*, reorientando as relações entre gestores e docentes e entre estes e os estudantes, adequando-as às novas exigências relacionadas aos conhecimentos e habilidades específicas, cuja *qualidade* passa a ser definida, também, pelas diretrizes dos programas de avaliação sistêmica. Pode-se deduzir que este *movimento* tenha provocado alterações nas formas de organização pedagógico-didáticas dos cursos e nas práticas pedagógicas dos professores, bem como nas relações professor-aluno, pressionados, por exemplo, pela necessidade de melhorar, a cada ano, a *performance* dos alunos no *provão*, garantindo assim *maior credibilidade* às instituições formadoras.

Esta inversão do papel da avaliação educacional passou a ser objeto de preocupação por parte dos educadores envolvidos com a discussão sobre o tema, desencadeando uma enorme onda de debates sobre os desvios que a avaliação vem sofrendo desde a implantação dessas medidas pelo governo federal. Esta pesquisa se propõe, portanto, a investigar esse tema contribuindo no debate sobre a formação e profissionalização docente, levantando as seguintes questões: Quais são as repercussões destas políticas nas práticas pedagógicas dos professores com a adoção dos programas de avaliação institucional? Que

influências estes programas imprimem nas concepções de avaliação que são construídas pelos docentes e discentes no decorrer das aulas, por meio das práticas e dos discursos dos professores? Como os professores e alunos estão vivenciando as práticas de avaliação institucional no cotidiano das salas de aula e como estas práticas estão (ou não) sendo determinantes na melhoria dos processos de formação e profissionalização no interior da universidade? Aos olhos dos professores e alunos, terá melhorado a qualidade *técnico-científica e a qualidade social* dos cursos e da formação discente, conforme exposto nos objetivos dos programas governamentais?

2. Justificativa

2.1 A avaliação da educação superior no Brasil: breve retrospectiva

Os anos noventa foram determinantes no campo da avaliação educacional no Brasil, pois difundiu-se o debate sobre a necessidade de se proceder, de forma sistemática e fundamentada, à avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), em todas as suas dimensões. A primeira ação mais articulada de avaliação das IES¹ ocorreu em julho de 1993, quando a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, para conduzir politicamente o processo de avaliação institucional. Foi elaborado então o Documento Básico sobre a Avaliação Institucional, e, em dezembro do mesmo ano foi lançado o Edital 01/94, convidando as universidades brasileiras interessadas a apresentar seus projetos de avaliação institucional. Estava criado o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub).

Tendo como princípio a adesão voluntária das universidades, o Paiub previa a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Concebido dentro de princípios democráticos, estabeleceu um novo relacionamento com o conhecimento e a formação, através do diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Contribuiu para desencadear a construção da cultura da avaliação em inúmeras IES, promovendo mudanças visíveis na dinâmica universitária, tendo recebido amplo apoio da maioria das universidades brasileiras, apesar de receber críticas de alguns setores universitários, a exemplo da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional, o ANDES. Entretanto, teve seu ritmo afetado pelo redirecionamento dado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), transformando-se em uma avaliação interna de algumas instituições. (BRASIL.INEP, 2003, p. 19).

¹A mais antiga e duradoura experiência brasileira de avaliação da educação superior é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Capes. Quanto ao ensino superior de graduação foi no início da década de 80, em virtude do crescimento acelerado de instituições e matrículas que surgiu a primeira proposta de avaliação da Educação Superior no país: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru). Nesse tempo a avaliação era concebida, predominantemente, como forma de as IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados. Tratou basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análise de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores. O grande objetivo desta avaliação era apreender o impacto da Lei nº 5540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico administrativo e vinculação com a comunidade. (BRASIL.INEP, 2003, p. 15)

O redirecionamento realizado pelo governo FHC foi planejado, pois a partir das leis nº 9131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, Lei nº 9394/96, novos mecanismos de avaliação das IES passaram a ser implementados no Brasil. “Dentre as medidas estabelecidas, cabe destacar o Exame Nacional de Cursos (ENC), o ‘Provão’; a avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação; os Censos Anuais com informação de cada Instituição de Ensino Superior (IES); a Gratificação de Estímulo à Docência (GED); o controle de pessoal e de orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)” (SILVA Jr, CATANI e GIGLIOLI, 2003, p.10). Para sustentar e regulamentar os instrumentos de avaliação, foram constituídas comissões de especialistas das diversas áreas do conhecimento, com membros pertencentes à comunidade acadêmica, aliadas a um forte aparato normativo.

A medida de maior repercussão na sociedade é o Exame Nacional de Cursos (ENC) - o *provão*, que consistia em uma prova escrita aplicada a todos os concluintes dos cursos de graduação definidos previamente pelo MEC. Essa prova, padronizada, era elaborada por especialistas das respectivas áreas de conhecimento e baseada nas Diretrizes Curriculares dos cursos. Inicialmente houve muita resistência a esse mecanismo de avaliação, devido principalmente ao seu caráter compulsório, pois os alunos que não realizassem o exame não teriam seus diplomas de conclusão de curso.

A resistência intensificou-se nas universidades públicas, quando muitos estudantes boicotaram o exame. Nesta ocasião houve uma intensificação das ações governamentais, estabelecendo ações mais abrangentes de avaliação (Decreto nº 3860 de 9 de julho de 2001) e promovendo um forte apelo, através da mídia, para sensibilizar a opinião pública sobre a importância desse processo, que no entender dos governantes, significava uma contribuição para a elevação da qualidade do ensino universitário no país. Nos anos seguintes o movimento de resistência foi se desmobilizando. O exame foi assimilado pela maioria dos estudantes e os seus resultados utilizados para definir os *padrões de qualidade* dos cursos participantes. Há várias publicações que analisam esse processo².

O governo Lula, através do ministro Cristóvam Buarque desencadeia, em abril de 2003, um novo processo de mudança, nomeando a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), através da Portaria MEC/SESu nº 11, de 28/04/2003, com a

² Dentre elas, pode-se citar os seguintes textos: *Avaliação Democrática: por uma Universidade Cidadã*, *Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate*, ambos organizados por José Dias Sobrinho e Dilvo I. Ristoff e o artigo *Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*, publicado na Revista Educação e Sociedade, Nº 75, agosto de 2001, que discutiu o Dossiê Políticas Educacionais.

finalidade de “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”. Presidida pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp) e outros 19 professores, contou também com 03 alunos representantes da UNE, 02 membros da SESu e 01 membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

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

Após significativas modificações na proposta da CEA, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2002 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de “assegurar um processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. Segundo Amaral, “ao invés de optar por uma avaliação institucional ampla, que abarque todos os setores da IES, optou-se por fracioná-la para avaliar a instituição em sentido estrito, os cursos e o desempenho acadêmico dos estudantes.” (AMARAL, 2004, p. 9)

A Lei que instituiu o SINAES prevê as modalidades interna e externa da avaliação, que contemplam a “análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromissos social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos”. Quanto à avaliação dos cursos de graduação, objetiva “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”. A avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes é realizada através da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujo objetivo é “aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento”. A Lei também cria uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que consiste em um “órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES” e, em cada IES, uma Comissão

Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições “de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP”.

Não há dúvidas de que o SINAES aprovado pelo Congresso Nacional significa uma retomada aos princípios mais importantes do PAIUB e poderá promover uma avaliação mais abrangente que aqueles estabelecidos pelo governo FHC, entretanto prevalecem características que reforçam a competitividade entre as IES, além do estímulo à *ideologia do mérito*, quando se concede prêmios aos estudantes presumidamente *mais aptos*, a partir dos resultados de um exame.

Portanto, pode-se dizer que ainda prevalece a tendência em não considerar os pilares da emancipação, próprios das relações típicas do Estado-Nação na formulação das suas políticas para a educação, apoiando-se predominantemente nos pilares da regulação do Estado-Avaliador, dentro de uma tendência implantada em diversos países após a crise do Estado de Bem-Estar Social europeu nos anos de 1970, que diversos autores chamam de tendência neoliberal, fortemente *imposta* como única alternativa de desenvolvimento para os países marginalizados e dependentes.

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

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

Como se sabe, essa nova posição significa um rompimento com a defesa de que os processos de avaliação devam ter “o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais” (IDEM, 2002, p. 46).

2.2 O impacto da avaliação na prática docente universitária.

Cunha, Fernandes e Forster em seu trabalho “Avaliação externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência” destacam que os professores, alunos e gestores “vão se deixando invadir” por uma nova ordem:

Os atores principais da ação acadêmica – professores, alunos e gestores – **vão se deixando invadir pela nova ordem, sem uma reflexão mais crítica de seus pressupostos.** O que, no início, era olhado com desconfiança e até com rechaço, começa a fazer parte da compreensão cotidiana sem muitos questionamentos, como uma inevitável condição de sobrevivência acadêmica. (...) a sensação de que não há alternativas ao modelo proposto favorece a absorção de seus pressupostos. (CUNHA FERNANDES & FORSTER, 2003, p. 15; grifos nossos)

A invasão dessa nova ordem na universidade, envolvendo os atores principais da prática pedagógica – professores, alunos e gestores –, no dizer de Cunha, Fernandes e Forster, nos levam a concluir que as políticas de avaliação e regulação implementadas no campo da educação superior podem se tornar fatores importantes, e às vezes determinantes, das relações professor-aluno e seus desdobramentos no dia a dia da escola, interferindo fortemente na prática docente, esta entendida como “o exercício das funções profissionais do professor envolvendo atividades de planejar, desenvolver atividades de direção do ensino e da aprendizagem e avaliar as aulas no contexto institucional e social.” (CHAVES, 1998, p. 15).

Entretanto, parece que as repercussões das políticas para a avaliação das IES na prática docente universitária precisam ser ainda mais bem compreendidas. Existem lacunas nesse sentido e publicações recentes explicitam esse fato. Cunha, Fernandes e Forster além de falarem da necessidade de se focar esse aspecto, dizem ainda em “tentar localizar as tensões e as possibilidades dos sujeitos assumirem sua condição histórica”:

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

A Revista Educação & Sociedade, volume 25, publicada em agosto de 2004 deixa, em seu editorial, explicitada a preocupação com a escassez de trabalhos que se “dedicam a analisar as implicações” das políticas para a prática escolar e acadêmica:

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

Neste sentido, este trabalho busca analisar como esse movimento das políticas de controle e avaliação da educação superior vem repercutindo na atuação dos professores em sala de aula e em que medida tem influenciado na formação dos alunos, considerando o espaço de formação como forte componente curricular “não intencional”. Sobre esta questão Guimarães, escreve acerca do processo de construção da profissão docente:

Um dos aspectos abordados nessa discussão está relacionado à globalização, e, nesse contexto, ao grande destaque conquistado pelas agências mundiais, como o Banco Mundial e ao peso que têm suas recomendações nas reformas e projetos educacionais nos vários níveis. Apontam-se as consequências do ideário economicista desse banco para a organização escolar, para o modelo de avaliação na e da escola, para a intensificação do trabalho, para as expectativas de desempenho e formação, no sentido de alertar para as diferenças entre essa profissionalização e a reivindicada pelos professores. (GUIMARÃES, 2004, p. 42)

Dessa forma, o **objetivo principal desse estudo é compreender as interfaces existentes entre a prática docente e a avaliação institucional, desvelando suas tensões e possibilidades no âmbito da docência universitária, o que poderá nos levar a compreender, em grande parte, como esses processos avaliativos das IES têm influenciado as práticas pedagógicas dos professores.** Este projeto, com estas características, insere-se, portanto, na linha de pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”.

3. Delimitação do Tema e Definição do Problema

3.1 O Tema:

Alguns autores consideram que nos dois mandatos do governo FHC foi realizada uma verdadeira reforma da educação superior. Um dos pontos principais dessa reforma foi o de diversificação e diferenciação da educação superior com um grande estímulo à expansão do sistema, principalmente pela via do setor privado.

Para atingir esses objetivos as principais medidas tomadas foram as seguintes, segundo estudo realizado por Catani e Oliveira (2000, p.67-68): 1) permitiu-se variados formatos institucionais para as IES: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores; 2) regulamentação dos cursos superiores de curta duração, os chamados cursos seqüenciais; 3) flexibilização curricular; 4) implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma possível alternativa ao vestibular e 5) agilização dos processos de credenciamento de novas instituições e de criação de novos cursos.

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

Isso justifica, o porquê de o tema avaliação ter ganho, durante a década de 1990, grande destaque nos debates acadêmicos, especialmente após a implantação dos programas governamentais para a avaliação do desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino³. O governo FHC em seus dois mandatos (1994-2002) conseguiu imprimir uma marca nesse sentido, configurando o que acabou sendo designado de *Estado Avaliador*, assim analisado por Catani, Oliveira e Dourado:

Observa-se que a avaliação vem servindo a dois propósitos básicos: responder às mudanças econômicas e políticas, ao mesmo tempo em que altera substantivamente as políticas e gestão da educação, e, em especial, a função social da educação superior. Nessa ótica, o “Estado avaliador” promove e incrementa um “choque de mercado” em que são combinados elementos de regulação do Estado e de mercado na reconfiguração do sistema educacional. No âmbito da educação superior verifica-

³Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB - Inep/MEC: extensão para todo o ensino fundamental e médio da sistemática, ajustada, de avaliação do Projeto – Segmento Educação/VI Acordo MEC/Bird. Sinteticamente, o sistema prevê a avaliação do desempenho das escolas por meio de testes padronizados, para todo o Brasil, e aplicados por amostragem em alunos de diferentes séries/anos de escolarização. Para o Ensino Médio criou-se o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – Ambos foram estabelecidos pelo Art. 9º (inciso VI da LDB nº 9394/96). (ADRIÃO e OLIVEIRA, 2002, p. 44)

se, por um lado, “aumento no controle” sobre as IES e, por outro, a divulgação de *rankings* de cursos e de instituições, o que amplia as pressões competitivas no campo”. (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2002, p. 108).

Nesse contexto, poucos temas educacionais têm tido tanto espaço nas conversas entre os educadores, gestores, alunos e pessoas da comunidade acadêmica em geral como a avaliação da/na escola e seus desdobramentos, tanto nos aspectos relacionados ao desempenho dos estudantes quanto aos processos relacionados à posição das IES no *ranking* a partir dos resultados do *provão* desencadeado nos anos 90. Não apenas este aspecto, certamente o mais notável devido ao espaço que ganhou na mídia, mas os demais aspectos desta avaliação foram igualmente marcantes no cotidiano das IES.

As medidas implantadas atingiram de forma diferenciada as instituições públicas e as instituições privadas. As públicas foram atingidas mais diretamente pela Gratificação de Estímulo à Docência - GED e pelo controle de pessoal e de orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, com substancial redução dos recursos financeiros nelas aplicados (AMARAL, 2003). As medidas que mais repercutiram nas IES privadas foram o ENC, a Avaliação das Condições de Oferta dos cursos de graduação e a competição que se estabeleceu no *mercado* educacional privado. Pela abrangência que o SINAES possui, pode-se supor que as repercussões de suas diretrizes atingirão tanto as públicas quanto as privadas.

Este estudo focalizará as práticas pedagógicas dos professores das instituições privadas de ensino superior face às políticas de avaliação da educação superior. A opção pelo estudo no setor privado deve-se, em parte, à sua rápida expansão na última década, e às fortes influências que este crescimento tem provocado na sociedade, ao possibilitar a ampliação do acesso a um maior contingente de jovens e adultos à educação superior. Trata-se também de um segmento da educação superior que tem sido responsável pela formação de grande parte dos licenciados, profissionais que atuarão como docentes. Neste caso, os possíveis desvios ocorridos no campo da avaliação da aprendizagem poderão repercutir na formação do futuro avaliador, uma vez que todas as experiências discentes em sala de aula compõem o seu universo de formação, conforme salienta Guimarães:

As atividades desenvolvidas na instituição formativa e pelo professor formador são amplas e complexas, envolvendo aspectos para além das ações no sentido estrito do ensinar e ecoam de maneiras diferentes para cada aluno, de acordo com a singularidade dos contextos, da experiência e da história de vida de cada um. Assim, práticas formativas referem-se a maneiras bem identificáveis de ensinar, mas também à qualidade das relações entre professor e aluno, ao exemplo profissional, à autoridade intelectual do professor formador, entre muitas outras ocorrências que os alunos podem avaliar como importantes para o aprendizado do ser professor. (GUIMARÃES, 2004, p. 56)

As mudanças que estão sendo propostas pelo governo Lula, através do SINAES, Lei nº 10861/2004, indicam uma possibilidade de maior convergência entre o que se defende como uma avaliação democrática e emancipatória e o que se coloca em prática no âmbito das políticas para a avaliação educacional, quando consideram-se os seus pressupostos teóricos, oriundos de pesquisadores como Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff, Afonso Janela, dentre outros. Entretanto, esse novo processo em implantação ainda apresenta características dos instrumentos utilizados no governo FHC. O próprio ENADE, parte integrante do SINAES, a despeito das alterações na periodicidade da avaliação do estudante, da aplicação por amostragem e da introdução de questões relativas à interação da área de conhecimento com a sociedade, representa uma continuidade do processo avaliativo do tipo padronizado para todas as IES brasileiras.

As medidas de flexibilização das exigências administrativas para abertura de novas Instituições de Ensino Superior, reforçaram a necessidade de implementação de um sistema de controle da *qualidade* do ensino por elas ministrado. Devido a esta contradição no sentido de flexibilizar (ou facilitar) a criação de novas IES e a abertura de novos cursos superiores e, ao mesmo tempo, criar mecanismos rígidos de controle e regulação sistêmicos destes cursos, os mantenedores/gestores desta categoria de IES passaram a conviver com um monitoramento permanente das suas ações, acompanhado de forte pressão da sociedade, da comunidade acadêmica (professores e alunos) e do próprio governo no sentido de obter bons resultados nas avaliações. Um exemplo disso ficou expresso no editorial da *Revista do Provão*, editada pelo INEP em 2001: “quem tem competência que se estabeleça...coisa do passado? Não, coisa do futuro. Com a sociedade globalizada exigindo cada vez mais excelência, é fundamental investir na qualidade para não ficar na desvantagem.” (BRASIL.INEP, 2001)

Pode-se compreender esses argumentos a partir de um breve mergulho na história recente do Brasil no que se refere às suas políticas para o ensino superior, alinhadas aos princípios *ditados* por organismos internacionais, financiadores dos projetos *desenvolvimentistas* dos governos recentes. Nesse sentido, Amaral e Magalhães citados por Cunha, Fernandes e Forster concluem: “Nesse modelo, o Estado, em vez de proteger as instituições das intervenções e influências externas, toma medidas legais para que terceiros possam intervir” (CUNHA, FERNANDES & FORSTER, 2003, p. 13)

Sabe-se que não existe neutralidade no campo educativo e que as práticas pedagógicas são fortemente marcadas pelas crenças políticas e ideológicas dos professores. Suas decisões sobre o que ensinar, que recursos utilizar, como e porque avaliar o ensino, o

que fazer com os resultados dessa avaliação, como conduzir uma discussão em classe e em que pressupostos filosóficos e teóricos conduz e sustenta os debates em classe estão fortemente marcados pela sua formação acadêmica, pela cultura organizacional do seu espaço formativo e de atuação profissional e pela conjuntura social e política do seu tempo. Guimarães (2004), ao se referir ao exercício da docência, analisando-a enquanto mediação entre o aluno, a cultura e a sociedade, recorre a Nóvoa que, a esse respeito diz: “a profissionalidade docente adquire contornos ora predominantemente pedagógicos (no sentido do estabelecimento claro e consciente de propósitos educativos e de definição de meios para viabilizá-los), ora políticos (no sentido da contribuição da escola e do trabalho do professor para a viabilização dos objetivos políticos do Estado), na mediação das relações entre Estado e comunidade”. (GUIMARÃES, 2004, p. 32)

Estes fatores são condicionantes da sua ação educativa e fundamentam as suas tomadas de decisão no âmbito da sua docência universitária. Nesse sentido, Guimarães (Op. Cit.) faz uma revisão da literatura sobre as pesquisas relacionadas à docência produzidas no Brasil:

ao estudo da sala de aula (André 1994; Oliveira 1993); à interdisciplinaridade (Fazenda 1991, 1997), à produção do saber didático e sua ressignificação na formação do professor (Pimenta 1994, 1997a, 1999), ora destacando os campos de atuação (Libâneo, 1998), ora a construção da identidade desse profissional (Carvalho, 1995; Pimenta, 1997; Guimarães, 2001). Todas elas em sintonia e discussão com a literatura estrangeira, principalmente proveniente dos EUA, Inglaterra, França, Espanha e Portugal.

Essa literatura, ainda segundo Guimarães, pode ser identificada pela expressão “professor reflexivo”, cuja síntese consiste na busca de articulação entre a ação investigativa, a atuação profissional e a ação formativa de professores, numa abordagem defendida por Schön (2002), Perrenoud (2000) e Zeichner (1993).

Outros autores podem ser acrescentados a esta revisão: na abordagem da pesquisa como princípio educativo Demo (1996), nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas Depresbiteris (1997), Franco (1997), Hoffmann (1998), Sousa (1997), Vianna (1997), Chaves (2003). Na valorização das práticas de ensino transformadoras Sacristán & Gómez (2000). Na abordagem da avaliação institucional e sua importância na melhoria dos serviços prestados pela universidade, bem como na construção da autonomia universitária, Dias Sobrinho e Ristoff (2003), Sguissardi (1997), e na análise das repercussões das políticas governamentais para a avaliação institucional nas IES, Dourado (2003), Fonseca, Toschi e Oliveira (2004), Cunha,

Fernandes & Forster (2003). No decorrer do estudo, outros trabalhos se apresentarão como contribuições significativas para a análise desse campo de investigação.

3.2 O problema:

Na dissertação de mestrado que defendi na UNIMEP em 2001 investiguei como os professores da graduação em Pedagogia avaliam seus alunos, sob que referenciais teóricos avaliam e que funções atribuem a essa avaliação, tendo em vista o profissional que desejam formar.

Essa pesquisa revelou que as tendências manifestadas pelos professores do curso de Pedagogia em estudo convergem, predominantemente, para a abordagem denominada por Saul (1995) de avaliação emancipatória⁴. Nessa perspectiva, a avaliação tem o compromisso de fazer com que as pessoas envolvidas em uma ação ou processo educacional possam escrever a sua *própria história*. Promover um ensino emancipatório e, conseqüentemente uma avaliação emancipatória implica verificar se a avaliação “está comprometida com o futuro, com o que se pretende formar, pois esse processo deve permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, segundo os valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (SAUL, 1995, p. 61).

Esta conclusão, que do ponto de vista dos defensores da pedagogia histórico-crítica e progressista pode ser considerada favorável, uma vez que considera os processos educativos e a avaliação em seus múltiplos aspectos e determinantes (sociais, filosóficos, políticos, econômicos), já nos instigava a compreender como a relação professor-aluno na sala de aula se relaciona com os processos avaliativos institucionais, tais como a avaliação dos Currículos e Programas, dos docentes, da gestão, da infra-estrutura, das técnicas e instrumentos de avaliação institucional (auto-avaliação) e da própria avaliação das IES, proposta e operacionalizada pelo MEC através da avaliação das condições de oferta dos cursos e do ENC, e, agora dos SINAES. Naquele trabalho já pude detectar fortes indícios⁵ (GINZBURG, 1986, p. 143) dessa vinculação.

⁴ “A avaliação emancipatória se caracteriza por três momentos: a descrição da realidade (o programa educacional em foco); a crítica da realidade e a criação coletiva. Esses momentos se interpenetram, constituindo-se em etapas de um mesmo e articulado movimento.” (SAUL, 1995, p. 62).

⁵ Na dissertação de Mestrado pude detectar indícios da influência dos princípios que regem a avaliação institucional sistêmica nos processos e procedimentos de avaliação da aprendizagem pelos professores pesquisados. Essa influência se estende também quando definem o perfil do profissional pedagogo que desejam formar, conforme pode ser percebido nos excertos: O **professor A** ao descrever os seus critérios de avaliação da aprendizagem diz: “e tem aquele aluno que às vezes é muito objetivo. Ele assusta até o professor, que vai direto à essência para acabar logo [a prova]. Eu acho isso muito válido, porque no mundo

Para o delineamento deste projeto, a questão que se coloca é: **como as políticas de avaliação e regulação da educação superior têm influenciado a docência universitária no que tange aos processos e procedimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem**⁶. Quais são as repercussões destas políticas nas práticas pedagógicas dos professores com a adoção dos programas de avaliação institucional? Qual o significado desta nova ordem no que tange às concepções que são construídas pelos docentes e discentes no decorrer das aulas, por meio das práticas e dos discursos dos professores? Como os professores e alunos estão vivenciando as práticas de avaliação institucional no cotidiano das salas de aula e como estas práticas estão (ou não) sendo determinantes na melhoria dos processos de formação e profissionalização no interior da universidade? Aos olhos dos professores e alunos, terá melhorado a qualidade *técnico-científica e a qualidade social* dos cursos e da formação discente, conforme exposto nos objetivos dos programas governamentais?

atualmente, nós não temos tempo para romances, nós temos tempo para telegrama e olhe lá, bem rapidinho”. A **professora B**, ainda sobre os critérios, reforça a importância da definição dos critérios de avaliação através da interação e do diálogo em classe, demonstrando uma forte resistência à atribuição de notas, devido ao que ela denomina “influência da sociedade capitalista em que os sujeitos só aspiram à nota máxima, o máximo em termos quantitativos, mesmo que o processo e o aproveitamento nas aulas não tenham sido satisfatórios”. Sobre o perfil do profissional pedagogo, o **professor C** descreve predominantemente, funções relativas à gestão ao controle e à organização escolar, inclusive utilizando atributos de natureza hierárquica e de comando. Destaca que o papel do pedagogo é conduzir e guiar as pessoas, propondo uma posição subalterna para os professores que precisam de alguém para controlar suas ações e conduzi-los dentro do grupo. Nada diz sobre o papel do pedagogo no processo ensino-aprendizagem nem menciona o Projeto Político Pedagógico e suas implicações políticas no contexto escolar. Esse mesmo professor assim define as funções que a avaliação da aprendizagem deve cumprir: “Tudo tem que ter o seu valor. Eu considero que tudo no mundo tem um valor formativo: tudo e todas as atividades, todas as aulas, uma falta, uma ausência à aula, já é motivo de cobrança. O comportamento precisa ser considerado (avaliado) pois os alunos vão adquirir estas influências (rigor) principalmente através dos professores, já que conhecimentos eles poderão adquirir até mesmo individualmente”. Pelos fragmentos pode-se perceber a clara relação entre atribuição de notas (“tudo tem que ter o seu valor” na sociedade atual) com os princípios do liberalismo, conforme Gentili, “predomina o individualismo e a competição, quebrando laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático ‘natural’, onde os melhores triunfam e os piores perdem” (GENTILI, 1996, p. 41).

⁶ Por procedimentos avaliativos entende-se as etapas de planejamento, elaboração e aplicação dos instrumentos, *feedback* aos alunos e tomadas de decisão sobre os resultados da avaliação.

4. Referencial Teórico

A docência universitária tem sido objeto de estudos de inúmeros pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Grande parte destes estudos procura enfocar as múltiplas dimensões do ensino e as suas especificidades no âmbito da educação superior, especialmente levando-se em conta que, nesse nível de ensino, não se exige estudos especificamente pedagógicos dos candidatos a professor. Em geral, levam-se em conta as suas experiências profissionais no seu campo de atuação, o reconhecimento dos seus pares, as suas produções e publicações na área, e a sua titulação acadêmica. Algumas pesquisas demonstram que o preenchimento destes requisitos não garante, necessariamente, uma atuação satisfatória do professor na sala de aula, sendo necessário ao profissional a apropriação dos saberes filosófico-políticos e didático-pedagógicos específicos da formação do professor. Essa visão é compartilhada por diversos autores, dentre eles, Cunha (1995), Demo (1996), Libâneo (1983), Guimarães (2004), Pimenta (2002), Schön (2000), Sacristán & Gómez (2000) e Chaves (2003).

Nesse sentido, várias são as habilidades, atitudes e valores próprios dos saberes da docência que precisam ser agregados aos currículos de formação dos professores universitários no decorrer da sua carreira como professor. Certamente, nesse contexto, os conhecimentos sobre a avaliação educacional tem sido pouco discutidos em seus fundamentos, em seus pressupostos epistemológicos e na prática avaliativa discente, considerando-se as queixas dos estudantes em tempos de exames e provas na universidade. E, quando a discussão passa para o âmbito da avaliação docente, dos currículos e programas, da gestão universitária e da própria instituição constata-se desinteresses, desinformação, ceticismo, descrença e muitas vezes grandes resistências. Embora este assunto seja sistematicamente debatido desde o início da segunda metade do século XX, por Bloom (1963), Tyler (1949) e Depresbiteris (1989), intensificou-se o debate no Brasil a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando a sociedade passou por amplas reformas sociais e políticas, culminando com o processo de redemocratização do país, findando um longo período de ditadura militar. Esta abertura repercutiu nos debates educacionais, que também se abriram para uma abordagem educacional progressista e dialética elaborada principalmente por Saviani (1983), Freire (1983), Cury (1979), Rodrigues (1987), Gadotti (1989), Pimenta (1983) e Libâneo (1983).

Estes e outros pesquisadores cumpriram um importante papel na reformulação do pensamento pedagógico brasileiro, contribuindo para que a educação passasse a ser analisada e interpretada numa perspectiva crítica, contrapondo-se aos princípios liberais-

tecnicistas vigentes até então. A avaliação do processo ensino-aprendizagem, dos currículos e programas de ensino, os procedimentos metodológicos dos professores, bem como seus posicionamentos diante dos conflitos e dilemas da sociedade contemporânea passaram a ser objeto de investigação em todo o país. Algumas obras e autores foram muito importantes e determinantes no campo da formação de educadores na abordagem pedagógico-crítica nos últimos vinte anos. Na análise da problemática da definição e avaliação dos Currículos destacam-se Sacristán (2000), Moreira e Silva (1995), Tadeu da Silva (1995, 1999, 2001), Hernández e Ventura (1998), Giroux (1983), Freire (1983) e Saviani (1983).

Quanto à avaliação educacional, o grande marco neste período, foi, sem dúvida, a constatação de que a escola é uma instituição complexa, síntese de muitos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais, e, portanto, além do estudante, outros aspectos da instituição e outras categorias de pessoas/sujeitos escolares também são passíveis de uma avaliação sistemática. Há registros de muitas controvérsias neste campo, posto que os profissionais das IES, de um modo geral, não se prepararam para essas mudanças. Apesar das resistências surgidas, podem-se encontrar muitos trabalhos que analisam a construção de uma cultura de avaliação institucional. Diversos pesquisadores têm demonstrado ser a avaliação um campo abrangente e multifacetado e como tal deve ser compreendido. Nessa direção Dias Sobrinho assim se posiciona:

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

Segundo este autor, em avaliação não há valor absoluto nem definitivo, especialmente em se tratando do mundo atual, em que se convive em um cenário de rápidas e inúmeras transformações. Valores tais como solidariedade, cooperação, respeito, verdade e até compreensão, não são mensuráveis, o que significa afirmar que as características de determinados *exames ou provas nacionais de medida* não são capazes de alcançar tais dinâmicas. Resgatando as origens das atuais concepções que predominam na prática avaliativa escolar, Dias Sobrinho (1997), apresentam várias idéias, conceitos ou

concepções sobre avaliação que estão citados no Manual de Avaliação, produzido pelo CIEES⁷, quais sejam:

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

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

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

O que os autores citados apresentam em comum é que a avaliação é um processo de indagação, de comparação, de obtenção de informação que permite a emissão de juízos e contribui para a tomada de decisões. Percebe-se um predomínio do aspecto de verificação dos resultados ou produtos, caminhando rumo à valorização das tomadas de decisões a partir desses dados. Historicamente é possível distinguir quatro gerações na evolução do conceito de avaliação, segundo Penna Firme (1982), cujas idéias apresento a seguir, em paráfrases: 1) A primeira geração, predominantemente técnica, não distingue avaliação de medida. O rendimento escolar é medido através de testes objetivos. 2) A segunda geração ainda é voltada para a tecnologia de elaboração de testes para verificação do alcance dos objetivos frente às diferenças individuais. O que marca essa fase é a distinção entre *medida e avaliação*, sendo o papel do avaliador *descrever os padrões e critérios* em relação ao sucesso ou fracasso dos objetivos. 3) A terceira geração é marcada pelo julgamento de valor que se mistura aos papéis técnicos e descritivos dos avaliadores. Devido à pluralidade

⁷ Centro de Documentação do Sistema Educacional Tecnológico do México.

de valores, tornou-se difícil a conciliação entre eles, dificultando o gerenciamento do processo. 4) A quarta geração passa a ter a negociação como elemento fundamental de integração. A avaliação passa a envolver os aspectos políticos, sociais, culturais e o processo se torna participativo, acolhendo as preocupações, percepções e pontos de vista dos interessados.

Para os educadores da última geração, a avaliação consiste em “um processo bastante complexo, formal e intencional, que demanda critérios, campos, normas e referências bastante claros, que orientarão a produção de juízos de valor. Estes devem ter função instrumental de orientar as tomadas de decisão para a transformação da realidade avaliada” (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 81). Embora esse autor trate, predominantemente da avaliação institucional, nota-se que os princípios básicos por ele explicitados não deixam de ser comuns ao tipo e às formas de avaliação praticados na sala de aula, principalmente quando comparados aos de outros teóricos que pesquisam e escrevem tratando da avaliação da aprendizagem escolar, como se pode constatar no texto de Luckesi “Avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela” (LUCKESI, 1985, p. 17).

A aprendizagem, assim, ocorrerá em termos significativos, de modo a propiciar o desenvolvimento aludido. O planejamento das atividades, a definição dos conteúdos, bem como as metodologias utilizadas em classe deverão guardar uma estreita relação com o Projeto Político Pedagógico da instituição. Neste contexto, a avaliação é entendida como parte de um processo dinâmico e articulado às políticas institucionais, deixando de ser um ato arbitrário para tornar-se uma atividade dialógica, prazerosa e construtiva.

Nessa perspectiva, é preciso ficar atento para o perigo do educador acatar impensadamente a lógica mercantilista e utilitarista da sociedade capitalista e excludente nas suas práticas docentes, o que já se pode perceber nas diversas propostas governamentais de avaliação institucional, com fortes fundamentos nos princípios do neoliberalismo e características gerencialistas, conforme já explicitado anteriormente.

Nesse sentido, o educador é orientado a rever seus conceitos, a refletir se está contribuindo para a conservação desta sociedade autoritária ou se está se propondo a romper com essa lógica e essa prática. Para Luckesi (Op. Cit.) “..é necessário que o educador se converta, tomando consciência da própria prática. Só com boas intenções não se modifica o mundo. É preciso agir sobre o mundo”. Hoffmann analisa a importância da

avaliação cumprir a sua parte na promoção da cidadania e na valorização do seu sentido ético, conforme expresso no trecho abaixo:

No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país, expressam igualmente tendências universais em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania. Estudiosos contemporâneos vêm reafirmando estes princípios em uníssono, (Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcellos, Zabala e muitos outros) (HOFFMANN, 2002, p.18).

Além das referências já mencionadas anteriormente, outros temas contribuirão para fundamentar este trabalho, especialmente tendo em vista que, nos anos noventa, com a sistematização e a implantação da avaliação institucional sistêmica, promovida e gerenciada pelo MEC, outra importante categoria de estudos tem contribuído para este debate: a análise das repercussões das políticas para a avaliação educacional na definição do projeto educativo das universidades e IES brasileiras. Assim torna-se necessária e pertinente uma leitura atenta desses trabalhos para que seja possível uma análise mais crítica e criteriosa das práticas docentes neste contexto de transição, indefinições e mudanças.

Investigar este tema tem sido instigante pois estamos sistemática e cotidianamente lidando com a avaliação em suas mais diferentes formas e dimensões. Certamente trata-se de um campo inesgotável como tantos outros campos de pesquisa das ciências humanas e educacionais. Pretende-se, com este trabalho, além de aprofundar a compreensão da interface entre a avaliação institucional sistêmica e a prática docente universitária, depreender os determinantes, tensões e possibilidades existentes nessa interface, instigando ainda mais o debate. O que se espera é que no processo de diálogo e de mediações que se estabelecerão no curso da pesquisa, educadores e educandos sejam convidados a re-avaliar seus saberes e suas práticas em avaliação e a analisar as repercussões das suas ações no coletivo acadêmico e social.

5. Metodologia

Este trabalho será desenvolvido, predominantemente, numa *abordagem qualitativa de pesquisa*, considerando a sua natureza e o seu objeto, a saber, o estudo das práticas pedagógicas no ensino superior privado, buscando identificar e analisar as repercussões das políticas de avaliação institucional sistêmica na docência universitária. A escolha desta abordagem deve-se às suas características favoráveis aos propósitos do estudo, descritas por Stake: “O pesquisador qualitativo procura seqüências importantes de eventos, testemunhas-chave para eventos passados e, particularmente, observa como esses eventos são determinantes no contexto em que ocorrem”. (STAKE, 1997, p. 22). É importante ressaltar a distinção entre as abordagens quantitativa e qualitativa que, embora possam vir a ser utilizadas em um mesmo estudo e tornarem-se complementares numa análise de dados, têm características bem distintas. Enquanto a pesquisa quantitativa caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis, a pesquisa qualitativa é caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis.

A metodologia escolhida é o *estudo de caso*, por melhor possibilitar o alcance dos objetivos desta investigação. Sua utilização permite “responder à exigência de melhores e mais efetivas contribuições da pesquisa para a realidade da prática educacional. O estudo de caso procura retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional em sua inteireza, sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais de investigação científica”. (LUDKE, 1997, p.17).

O estudo de caso compõe o grupo de métodos denominado de *etnográficos*. Esse grupo se caracteriza por privilegiar o enfoque do todo não se limitando à análise de variáveis preestabelecidas, por assumir a importância da subjetividade para o conhecimento científico e por estimular mais o desenvolvimento de padrões sugeridos pelos próprios dados, e menos a testagem de hipóteses pré-fixadas.

A partir destas decisões foi possível definir os encaminhamentos e os procedimentos da pesquisa. Inicialmente, será organizado um quadro teórico contendo um panorama das produções acadêmicas sobre este tema, que subsidiará o estudo e a análise dos dados empíricos. Estes dados serão levantados em duas instituições⁸ de ensino superior privado em Goiânia, a serem escolhidas levando-se em conta as seguintes características: uma IES antiga, que tenha uma história de formação em nível

⁸ A escolha das instituições e dos cursos a serem pesquisados serão definidos na etapa inicial da pesquisa, no processo de orientação.

superior anterior ao governo FHC (1995 -2002), e uma IES nova, fundada nos últimos cinco anos. Esta escolha tem o propósito de caracterizar, analisar e comparar como as políticas para a avaliação institucional sistêmica foram operacionalizadas, assimiladas e incorporadas às rotinas acadêmicas dos professores e alunos nas duas situações: uma que vivenciou a experiência de avaliação institucional proposta pelo PAIUB, com uma história de autonomia na gestão da qualidade do ensino dos seus cursos de graduação e a experiência com o ENC e uma outra, criada no contexto de *regulação do Estado-Avaliador*. Dessa maneira, pretende-se proceder à análise dos dois casos, traçando as suas características, desvelando as suas idiossincrasias e, finalmente, compreendendo as dimensões dos *impactos* destas políticas na *práxis* docente.

Para operacionalizar a coleta de dados, serão utilizadas três técnicas: o questionário, o grupo focal⁹ e a análise documental. Serão elaborados instrumentos do tipo questionários e roteiros para os debates nos grupos focais. Os questionários serão aplicados inicialmente, visando caracterizar o grupo que participará da pesquisa e orientar a seleção daqueles que participarão dos grupos focais. O grupo focal será utilizado em conversas com alunos e com professores, buscando estimulá-los a falar sobre as suas experiências nos processos formativos, tendo como foco as repercussões das políticas de avaliação institucional nas práticas pedagógicas no ensino superior.

Quanto à análise documental, serão realizadas leituras dos documentos das instituições que poderão servir de apoio às análises dos dados obtidos junto aos participantes tais como o Projeto Político Pedagógico dos cursos e das instituições, os planos de trabalho dos professores e outros que se fizerem necessários. Estas técnicas e instrumentos foram escolhidos considerando a necessidade de se obter dados oriundos de várias fontes, podendo-se assim, proceder a uma análise completa da temática em questão.

No decorrer do estudo outras possibilidades de ação poderão surgir de acordo com as necessidades, considerando-se que a flexibilidade constitui importante característica dos planos de trabalho e das pesquisas de cunho qualitativo.

⁹ “Grupo Focal, segundo Debus (apud Munari, 2001), é uma das principais técnicas de investigação que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um número pequeno de participantes ser guiado por um coordenador qualificado para alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento sobre questões fundamentais de um tema em estudo. Morgan (1997) afirma que essa técnica pode ser utilizada complementarmente a outros procedimentos de pesquisa. Trata-se de uma técnica de pesquisa qualitativa bastante difundida, por contribuir de forma significativa para compreender melhor uma determinada temática, pois coloca a possibilidade de interação entre as pessoas no grupo, o que mobiliza respostas mais ricas e estimula o surgimento de idéias novas e originais.” (CHAVES, 2003, p. 88)

6. Referências Bibliográficas

- ADRIÃO T. & OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 44 e 58.
- AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMARAL, N. C. *A Vinculação Avaliação-Financiamento na Educação Superior Brasileira*. No prelo, 2005.
- _____. *Avaliação da Educação Superior e o SINAES*. Estudo apresentado durante a XV Semana de Integração Acadêmica e Planejamento da Universidade Católica de Goiás, 02 a 07 de agosto de 2004.
- _____. *Financiamento da Educação Superior: Estado X Mercado*. São Paulo e Piracicaba: Cortez e Unimep, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente*. Goiânia: VII ENDIPE, Vol. II.
- ASSIS, L. M. V. *A avaliação da aprendizagem em um curso de pedagogia: limites, avanços e evidências da prática*. Dissertação de Mestrado UNIMEP (Mimeo), Piracicaba, SP, 2001.
- BLOOM, B. S. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRASIL.INEP. *Revista do Provão*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- _____. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2003.
- CARVALHO, G. M. *et alli*. *A identidade/profissionalidade do professor: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais*. Vitória, ES: Caderno de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação da UFES, 1995.
- CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações no sistema e nas Universidades Públicas. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Educação Superior, Velhos e Novos Desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- CATANI, A. M., DOURADO, L. F. e OLIVEIRA, J. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Avaliação Democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.
- CHAVES, S. M. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. Tese de Doutorado USP (Mimeo), São Paulo, 2003.

_____. *A avaliação escolar como uma referência para a reflexão na e sobre a prática docente no ensino superior e seus efeitos na aprendizagem*. Projeto de Pesquisa (Mimeo.), Goiânia, 1998.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CUNHA, M. I., FERNANDES, C. M. & FORSTER, M. M. Perspectivas para o ensino e a docência universitária frente ao impacto das políticas de avaliação externa no Brasil. *Revista Avaliação*, Campinas, SP, 8, (1): 11-26, mar./2003.

CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1987.

DEMO, P. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, SP: Papirus, 1996a.

_____. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996b.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem - revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação Quantitativa, avaliação qualitativa – interações e ênfases*. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão – reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I. *Avaliação e Compromisso Público*. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, vol. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/EDITORIAL. Editorial. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, vol. 25, n. 87, p. 303-305, maio/ago. 2004.

FAZENDA, I. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O sentido da ambigüidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

FONSECA, M., TOSCHI, M. S. e OLIVEIRA, J. F. *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FRANCO, M. L. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu. *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GIROUX, H. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

GUIMARÃES, V. S. *Saberes docentes e identidade profissional: A formação de professores na Universidade Federal de Goiás*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2001.

_____. *Formação de professores: saberes identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. *Avaliação mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, H. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa educacional. In: BARBIER, R. (Org.) *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PENNA FIRME, T. Avaliação do Professor. *Tecnologia Educacional*, 11 (48): 13-18, set.out. 1982.

PERRENOUD, P. *Avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2003.
- RISTOFF, D. I. Algumas Definições de Avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate*. Florianópolis: Insular, 2003.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola – o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ A. I. P. *Comprender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.
- SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.
- SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, V. *Avaliação Universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SILVA Jr. e SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. SGUISSARDI, V. (Org.). In: *Avaliação Universitária em Questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SILVA Jr. J. R., CATANI, A. M. & GIGLIOLI, R. S. P. Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma Década de Mudanças. *Revista Avaliação*, Campinas, SP, 8, (4): 9-29, dez./ 2003.
- SILVA. T. T. & MOREIRA A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995
- SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista – problemas epistemológica. In: BARBIER, R. (Org.) *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

TADEU DA SILVA, T. *Alienígenas na sala: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional e seus instrumentos: novos paradigmas*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1997.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.