

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

HENRIQUE YUNG DELBEM

**SINAES: AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS IMPLEMENTADAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA (RE)CONFIGURAÇÃO DE UM PERFIL
INSTITUCIONAL**

**CÁCERES-MT
2017**

HENRIQUE YUNG DELBEM

**SINAES: AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS IMPLEMENTADAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA (RE)CONFIGURAÇÃO DE UM PERFIL
INSTITUCIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

**CÁCERES-MT
2017**

© by Henrique Yung Delbem, 2017.

Delbem, Henrique Yung

SINAES: ações acadêmico-administrativas implementadas na Educação Superior para (re)configuração de um perfil institucional./Henrique Yung Delbem. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

151f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientadora: Elizabeth Gonzaga dos Santos

1. Avaliação da Educação Superior. 2. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 3. Ações acadêmico-administrativas. I. Título.

CDU: 378.046(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

HENRIQUE YUNG DELBEM

**SINAES: AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS IMPLEMENTADAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA (RE)CONFIGURAÇÃO DE UM PERFIL
INSTITUCIONAL**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
(Orientadora – PPGEduc/Unemat)

Dr^a. Glades Tereza Félix
(Membro – Universidade Federal de Santa Maria - UFSM)

Dr^a. Denise Balarine Cavalheiro Leite
(Membro – PPGEduc/Unemat)

APROVADA EM: 30/01/2017.

Dedico primeiramente este trabalho à minha mãe Nancy Lopes Yung, por ser meu porto seguro, meu modelo humano a ser seguido, minha companheira de reflexões, e principalmente pelo apoio incomensurável em toda(s) “caminhada(s) da vida”.

À minha esposa, pela paciência, pelo companheirismo, pelas forças que me deu em todos os momentos, acreditando sempre em mim e deixando isso muito claro em seus discursos.

Ao meu pai Valdir Delbem, minha irmã Aline Yung Delbem e ao meu sobrinho Paulo Henrique Yung Delbem de Araújo, por serem pessoas que fazem parte da minha existência e, incontestavelmente, são amados por mim.

*À minha orientadora, professora Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, por compartilhar comigo, seu gigantesco conhecimento, seu tempo e se mostrar sempre prestativa e companheira no caminhar da escrita deste trabalho.
Muito Obrigado!*

Aos professores, amigos e companheiros do mestrado por fazerem e transformarem os momentos de ansiedade e angústia no cumprimento das etapas formativas, em experiências de amizade, cooperação e alegria.

Ao professor, filósofo, pensador, crítico e, principalmente, ser humano - no sentido mais puro do termo -, Carlos Alberto Reyes Maldonado, por ter contribuído de maneira tão significativa com meus conhecimentos, algo que foi para “além da moldura”, expressão que o mesmo utilizou em alguns de seus deleitáveis e sábios discursos. “Ele está mais vivo do que nunca, em nossas vidas e corações”.

Agradecimentos especiais:

Agradeço a todos e todas que fazem parte da minha história, da minha breve caminhada pela grande estrada da vida. Sem o outro não vivemos, apenas passamos despercebidos pelo fugaz tempo da existência.

Sou grato aos amigos do grupo “Liberdade de expressão”- Tida, Aguinaldo, Amanda, Haroldo e outros, principalmente pelas risadas e os momentos de reflexões e conversas, que muitas vezes me tiravam a angústia da escrita.

Tive o imenso prazer de ter uma turma no PPGEducão tão plural quanto aos seus integrantes, porém, cada um com seu jeito de ser e de agir no mundo contribuiu de diversas maneiras com o meu crescimento acadêmico durante esses dois anos de estudos.

Agradeço imensamente a todos os professores do PPGEducão, que foram fundamentais para que eu pudesse crescer enquanto acadêmico, pesquisador, profissional e principalmente como “ser humano”, e adquirir uma humildade que vejo, hoje, como essencial nos caminhos da ciência.

Agradeço imensamente às Professoras Dr.^a Denise Balerine Cavalheiro Leite e Dr.^a Glades Tereza Félix por aceitarem o convite e se prontificarem imediatamente para participar da banca avaliadora deste trabalho, e também por contribuírem de maneira significativa, compartilhando comigo seus vastos conhecimentos sobre a “avaliação”.

“Somente o fim de uma época permite enunciar o que a fez viver, como se ela tivesse que morrer para tornar-se um livro”.

(Michel de Certeau)

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco os processos avaliativos da Educação Superior, implementados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, com ênfase nas propostas de avaliação institucional interna e externa, promovidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e as influências dessas políticas na organização acadêmico-administrativa da instituição Faculdade do Pantanal (FAPAN), na cidade de Cáceres - MT. O objetivo foi compreender como ocorrem as transformações institucionais em uma unidade de ensino superior privada, impactadas pelas políticas de avaliação do MEC, e como são percebidos os processos de mudanças e de (re)configuração institucional através dos discursos dos entrevistados. As questões que compreenderam o percurso exploratório dessa dissertação consistem em entender se as ações desenvolvidas pelo grupo Athenas, na unidade FAPAN, as quais têm o objetivo de melhorar o desempenho da IES e dos cursos na avaliação do MEC, possibilitam mudanças que contribuem para a qualidade do ensino e da aprendizagem. E, se estas ações propiciam melhorias nas relações professor-aluno; na prática pedagógica dos professores; no desempenho acadêmico; nas formas de avaliação do ensino e aprendizagem; no currículo dos cursos e na gestão acadêmico-administrativa da IES. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e teve como enfoque teórico-metodológico a perspectiva crítico-dialética na ótica de Gamboa. O procedimento técnico utilizado para o levantamento de dados foi a entrevista semiestruturada, feita com 8 gestores (coordenadores de curso, coordenação pedagógica e direção) da IES. Os dados obtidos foram analisados através da criação de classes e categorias, tendo como base interpretativa a análise de conteúdos de Bardin. Os resultados do estudo evidenciaram que os sujeitos entrevistados percebem o SINAES como uma política governamental que subordina a instituição e toda a comunidade acadêmica a se adequar aos moldes nos quais serão avaliados, e criar estratégias acadêmico-administrativas que possam propiciar bons resultados nos índices dos processos avaliativos da IES. As evidências apontaram implicações nos currículos dos cursos, as quais nos levam a inferir que há influências na organização das estruturas curriculares da IES, focadas quase que, exclusivamente, nas diretrizes do ENADE. Conclui-se, portanto, que a IES pesquisada vive, hoje, uma realidade complexa e multifacetada que deve demandar reflexões sobre os efeitos do SINAES, suas contribuições para a melhoria do processo educacional e quais impactos reais as mudanças irão trazer, a longo prazo, na transformação e compromisso social da IES. Para tanto, as possibilidades podem estar no fortalecimento da autoavaliação, coordenada pela CPA, uma vez que se mostra coerente com uma perspectiva de avaliação participativa e democrática, que deve ser o ponto de partida para todas as reflexões sobre a avaliação nos seus mais variados processos implementativos. Nessa perspectiva, afirmamos com Leite (2005), que a avaliação pode ser uma estratégia que elucida os pontos fortes e fracos das IES, em todas as suas estruturas funcionais, constitucionais e, inclusive, dos sujeitos sociais, a comunidade acadêmica como um todo que a integram, proporcionando assim, um cenário assertivo para transformações e inovações que promovam a qualidade social da educação superior.

Palavras-chave: Avaliação da Educação Superior, SINAES, Ações Acadêmico-administrativas, Qualidade.

ABSTRACT

This study focused on the evaluation processes of higher education implemented by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP), with emphasis on internal and external institutional evaluation proposals promoted by the National System of Evaluation of Higher Education (SINAES) and the influence of these policies on the academic-administrative organization of the Pantanal College (Faculdade do Pantanal – FAPAN) institution, in the city of Cáceres - MT. The objective was to understand how the institutional transformations occur in a private higher education unit, impacted by the Brazilian Ministry of Education (MEC) evaluation policies, and how the processes of change and institutional (re)configuration are perceived through the interviewees' discourses. The questions that comprise the exploratory course of this dissertation are to understand if the actions developed by the Athenas group in FAPAN unit, which aims to improve the performance of Higher Education Institutions (IES) and the courses in the evaluation of MEC, enable changes that contribute to the quality of teaching and learning, and whether these actions lead to improvements in teacher-student relationships, in teachers' pedagogical practice, in academic performance; In the forms of evaluation of teaching and learning, in the curriculum of the courses and in the academic-administrative management of IES. The approach of the research was qualitative and had as theoretical-methodological approach the critical-dialectical perspective from Gamboa's optical. The technical procedure used for the data collection was the semistructured interview made with 8 managers (course coordinators, pedagogical coordination and direction) of IES. The data were analyzed through the creation of classes and categories, based on the content analysis of Bardin. The results of the study showed that the subjects interviewed perceived SINAES as a governmental policy that subordinates the institution and the entire academic community to conform to the molds in which they will be evaluated, and to create academic-administrative strategies that can provide good results in the indexes of IES processes. The evidence pointed to implications in the curricula of the courses, which leads to infer that there are influences in the organization of IES curricular structures, focusing almost exclusively on the The National Student Performance Examination (ENADE) guidelines. It is concluded, therefore, that the researched IES lives today a complex and multifaceted reality that must demand reflections on the effects of SINAES and its contributions to the improvement of the educational process and what real impacts the changes will bring in the long term in the transformation and social commitment of IES. To that end, the possibilities may be in strengthening self-assessment, coordinated by Self Evaluation Commission (CPA), since it is consistent with a participatory and democratic evaluation perspective, which should be the starting point for all reflection on the evaluation in its most varied implementation processes. In this perspective, we affirm with Leite (2005) that evaluation can be a strategy that elucidates the strengths and weaknesses of IES, in all its functional, constitutional structures and even of social subjects (the academic community as a whole) that integrating, thus providing an assertive scenario for transformations and innovations that promote the social quality of higher education.

Keywords: Higher Education Evaluations, SINAES, Academic-administrative actions, Quality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CIES	Conselho Interamericano Econômico e Social
CNRES	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ES	Educação Superior
FAPAN	Faculdade do Pantanal
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IES	Instituição(ões) de Educação Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Secretaria da Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos

SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - De qual (re)configuração os gestores falam?	78
Mapa 2 - Impactos Gerais das Políticas do SINAES na IES	78
Mapa 3 - Ações Desenvolvidas na IES Instituídas para a Busca da Qualidade do Ensino e da Aprendizagem	93
Mapa 4 - Efeitos nas Relações Professor-Aluno	105
Mapa 5 - Efeitos nas Práticas Pedagógicas dos Professores.....	110
Mapa 6 - Efeitos no Desempenho Acadêmico	116
Mapa 7 - Efeitos nas Formas de Avaliação do Ensino e Aprendizagem.....	121
Mapa 8 - Efeitos no Currículo dos Cursos	124
Mapa 9 - Efeitos na Gestão Acadêmico-Administrativa	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
ABORDAGEM E O TIPO DE PESQUISA	19
1.1 Tipo de pesquisa	22
1.2 Procedimentos Técnicos da Pesquisa	23
1.3 Balanço de Produção	27
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS NEOLIBERAIS DO ESTADO AVALIADOR E A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO.....	30
2.1 A Educação Superior – Breve Movimento Histórico e Contemporaneidade.....	30
2.2 Estado Avaliador, Neoliberalismo e as Políticas de Avaliação da Educação Superior...	35
2.3 A Busca pela Qualidade na Educação Superior	43
2.4 A Qualidade e suas Interrelações com a Avaliação na Atualidade	45
CAPÍTULO III	
SINAES – CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO	51
3.1 As Influências dos Organismos Multilaterais nas Políticas de Avaliação	52
3.2 Organismos Multilaterais – Intervenções Políticas e Sociais.....	54
3.3 As Políticas de Avaliação e os Organismos Multilaterais: Regulação e Controle de Mercado	56
3.4 Políticas de Avaliação da Educação Superior – SINAES em Foco	62
3.5 Gestão, Avaliação e Processos de Tomada de Decisão.....	69
CAPÍTULO IV	
OS EFEITOS DO SINAES NAS AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS: O DISCURSO DE GESTORES NA REALIDADE DE UMA IES PRIVADA.....	74
4.1 Balanço de Produção Científica	74
4.2 Resultados e discussões – De qual (re)configuração os gestores falam?	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	143

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..... 148

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA..... 151

INTRODUÇÃO

A presente dissertação inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, tem como escopo central o estudo das Políticas de Avaliação da Educação Superior, analisadas a partir das percepções de atores educacionais sobre as estratégias de (re)organização institucional impactadas por estas políticas.

O tema fundamental sobre a *Avaliação da Educação Superior* que é efetivada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, abrange três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Esta política pública educacional e seu processo de efetivação nas instituições de educação superior é a temática basilar que foi analisada nessa pesquisa.

O ponto de partida para a escolha desse objeto de estudo foi minha prática como docente na educação superior, no curso de Psicologia da Faculdade do Pantanal (FAPAN), em Cáceres - MT, desde o ano de 2010, participando ativamente na composição deste, junto à coordenação, ao colegiado de curso e ao Núcleo Docente Estruturante (NDE). Amplio esta pesquisa através das experiências no *Grupo Educacional Athenas*, na busca por uma análise e compreensão mais profunda a propósito da influência do Sistema Nacional de Avaliação na Educação Superior refletida nas *mudanças e transformações* institucionais experienciadas nesses anos de participação como professor e coordenador desta unidade de ensino.

A Faculdade do Pantanal – FAPAN localizada na Av. São Luiz, nº 2522 - Bairro Jardim Cidade Nova – Cáceres/MT, é uma instituição de educação superior, recredenciada pela Portaria nº 281 de 23 de Março de 2015, e mantida pelo Centro de Educação do Pantanal Mato-Grossense – LTDA, pessoa jurídica de direito privado, com fins lucrativos. Hoje, a faculdade conta com seis cursos de graduação, com turmas em andamento e também concluídas em Administração, Ciências Contábeis, Farmácia, Sistemas de Informação, Psicologia e Pedagogia, e ainda outros cursos que iniciaram suas atividades recentemente, por esse motivo os mesmos não farão parte dessa pesquisa.

A instituição lócus desta pesquisa tem grande impacto econômico e social na cidade de Cáceres – MT, e em outros municípios vizinhos. Hoje, conta com mais de 1.800 acadêmicos (graduação e pós-graduação), mais de 100 funcionários entre professores e corpo administrativo e ainda gera diversos empregos indiretos no comércio ao redor da IES, em se

tratando de alimentação, venda de materiais estudantis (livros, xerox, etc.), moradia, entre outros, mostrando-se assim uma grande aliada para o desenvolvimento socioeconômico local.

Ao me remeter às locuções *mudanças* ou *transformações*, refiro - me a um processo de alterações de paradigmas institucionais, que foram sendo lapidados, transformados e ajustados através das experiências da instituição em processos avaliativos obrigatórios, concretizados pelo MEC, relacionados ao credenciamento da instituição, à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, e, principalmente, no que diz respeito à avaliação institucional, à avaliação dos cursos e ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), este último, componente do sistema de avaliação nacional, apresenta-se com maior ênfase e constância nos mais diversos discursos sobre ações acadêmico-administrativas praticadas na IES.

As normas gerais traçadas pela lei nº 9394/96, Art.9, inciso VII, determinadas pelo poder público para a avaliação da qualidade da prestação de serviços educacionais, provocam o desafio da manutenção da autonomia universitária e da corresponsabilidade na gestão da avaliação a ser enfrentado por professores e gestores, fato que me impulsionou a desenvolver este estudo, recortando o objeto de pesquisa na linha das *normas específicas* das IES que se voltam para as práticas administrativas, pedagógicas e para a avaliação.

A partir dos processos avaliativos institucionais, dos cursos, de autorização, de reconhecimento, entre outras avaliações dos mais de trinta cursos nas unidades de ensino do *Athenas Grupo Educacional*, que hoje é composto por cinco faculdades, em três estados do Brasil (Acre, Rondônia e Mato Grosso), os atores sociais que fazem parte das instituições do grupo, puderam perceber diversas mudanças interligadas principalmente às questões de gestão e práticas pedagógicas nas IES.

As maiores e mais significativas mudanças observadas nas minhas vivências na IES, diante do contexto de influências das Políticas Públicas de Avaliação, no Grupo Athenas, com foco na Faculdade do Pantanal (FAPAN) ocorreram sob a égide das avaliações dos cursos através do desempenho dos estudantes e da qualidade de ensino, desenvolvidas através do ENADE. A partir dos instrumentos de avaliação propostos pelo SINAES, podemos perceber uma corrida gigantesca em prol do *ajustamento aos novos modelos de avaliação*, e, portanto, tendo como base a ideia da avaliação institucional como promotora de transformações na gestão pedagógica e na gestão geral da instituição. A partir deste enquadramento, compreendemos esta conjuntura como um campo investigativo muito abrangente que nos possibilitou desenvolver esta pesquisa diante da trama apresentada.

Alguns exemplos podem ser citados e relacionados às transformações nos moldes de gestão pedagógica, institucional e administrativa adotadas pelo Grupo Athenas, após a reviravolta determinada pelo SINAES, como: mudanças nos currículos, para maior adequação às diretrizes curriculares nacionais dos cursos; alterações nos planos de ensino, sendo estes desenvolvidos estreitamente relacionados aos perfis dos egressos, parametrizados nas DCN's dos cursos; transformações nas estratégias de ensino, com a proposta de ações voltadas estritamente para a aprendizagem e qualidade na educação; alterações nos perfis de avaliação nas instituições, os modelos das provas passaram a ser consonantes com os moldes de questões do ENADE; avaliação integrada ao planejamento semestral; disponibilização de cursos virtuais e presenciais para esclarecimentos sobre as políticas de avaliação do governo, principalmente ENADE; simulado ENADE; prova Athenas, nos moldes do ENADE; desenvolvimento de um banco de dados, com questões desenvolvidas pelos professores, entre outros profissionais, para fomentar a prova Athenas; formação continuada para os docentes, com novas propostas pedagógicas; utilização de estratégias inovadoras de ensino, propostas por treinamento dos docentes; capacitação contínua dos docentes, com ações voltadas para as práticas de ensino e de avaliação; determinação de novos cargos, principalmente de gestão pedagógica, entre outros.

No desígnio de compreender de que forma ocorrem as transformações institucionais em uma unidade de ensino privada, impactadas pelas políticas de avaliação do MEC, o objetivo geral deste estudo investigativo, ancora-se em analisar como se dá este conjuntural processo de mudanças e (re)configurações institucional determinados pelo processo avaliativo do SINAES. A problemática proposta para os caminhos dissertativos desta pesquisa consistiram em analisar através dos discursos dos gestores institucionais, as ações desenvolvidas pelo Grupo Athenas, na unidade FAPAN, as quais têm o objetivo de melhorar o desempenho da IES e dos cursos nas avaliações instituídas pelo MEC, e se estas ações efetivamente possibilitam transformações que contribuem para a qualidade do ensino e da aprendizagem, interligadas nos seguintes pontos: relações professor-aluno, na prática pedagógica dos professores, no desempenho acadêmico; nas formas de avaliação do ensino e aprendizagem, no currículo dos cursos e na gestão acadêmico-administrativa da IES.

O início desta pesquisa se deu no ano de 2015 e fora desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), adotando as seguintes etapas: cumprimento dos créditos obrigatórios das disciplinas do mestrado; elaboração do projeto e encaminhamento ao comitê de ética; construção do referencial teórico (leitura) e início da produção escrita da dissertação; contato

com a instituição e com os sujeitos da pesquisa para esclarecer sobre os instrumentos de coleta de dados que seriam utilizados; entrevista com os sujeitos da pesquisa; transcrição e sistematização das entrevistas; análise dos dados; elaboração da versão preliminar para o exame da qualificação; qualificação; revisão da dissertação atendendo sugestões dos membros da banca de qualificação e a apresentação pública de dissertação.

A metodologia utilizada neste estudo foi sustentada na pesquisa qualitativa com enfoque teórico na abordagem crítico-dialética. A escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi realizada de forma intencional, visto que os participantes selecionados atenderam aos critérios específicos pensados a priori, por participarem da elaboração e execução das ações institucionais que têm como objetivo a melhoria nos índices da avaliação institucional. Levando em consideração o critério para escolha dos sujeitos, foram inclusos como participantes desta pesquisa os coordenadores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Farmácia, Sistemas de Informação, Psicologia e Pedagogia, também a coordenação pedagógica, a direção geral da instituição FAPAN e um coordenador pedagógico do Athenas Grupo Educacional, que trabalha na gestão de avaliação do grupo, totalizando oito entrevistados.

A estrutura da pesquisa está disposta em quatro capítulos:

Capítulo 1 – Expõem-se os princípios teórico-metodológicos do estudo, definições sobre a abordagem e o tipo de pesquisa, demonstram-se os procedimentos técnicos para coleta e análise dos dados e a apresentação da estruturação do balanço de produção, que fora desenvolvido para a busca de interlocutores no decorrer da pesquisa, cujos resultados foram apresentados no capítulo de análise.

Capítulo 2 – Versa sobre a história da educação superior, as características neoliberais do estado avaliador, a emergência das políticas de avaliação e, por fim, a discussão sobre qualidade, educação e avaliação.

Capítulo 3 – Tem como foco central a apresentação do SINAES, em que é retratada uma contextualização geral das políticas de avaliação dos anos 90 até a atualidade, e as discussões sobre gestão, avaliação e processos de tomada de decisão nas IES.

Capítulo 4 – São apresentados os discursos dos sujeitos entrevistados a respeito dos efeitos do SINAES nas ações acadêmico-administrativas na realidade da IES foco do estudo. As análises foram organizadas em categorias que emergiram das falas dos gestores, diante dos questionamentos centrais que nortearam a pesquisa sobre os efeitos das Políticas de Avaliação na (re)configuração da instituição.

Nesse contexto, no sentido de compreender de que forma ocorrem as transformações institucionais e a (re)organização acadêmico-administrativa em uma unidade de ensino superior da iniciativa privada, tendo como foco basal a política do SINAES, a coerência deste estudo ancorou-se no nexo das repercussões gerais ocasionadas pela execução desta política de avaliação e controle do MEC, nos contextos das instituições de educação superior, tendo como referência o caso da instituição FAPAN, através dos discursos de seus gestores acadêmicos.

Diante desta perspectiva, buscamos construir novos conhecimentos inerentes aos processos de avaliação institucional por meio do desenvolvimento do presente estudo, para apresentar possibilidades de interlocução sobre a realidade atual com outras instituições, que poderão pensar a sua prática avaliativa a partir dos achados teóricos e científicos desta investigação, que se revela tão importante diante das novas tendências das avaliações efetivadas pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO I

ABORDAGEM E O TIPO DE PESQUISA

“Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia, sapientia: nenhum poder; um pouco de saber; um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível”.
(Roland Barthes)

Neste capítulo iremos discorrer sobre o processo geral de construção teórico-metodológica desta pesquisa, levando em consideração as questões circunstanciais que foram promotoras das decisões e elaborações dos caminhos dissertativos gerais.

A escolha pela abordagem crítico-dialética na perspectiva de Gamboa, como principal enfoque teórico-metodológico deste estudo se deve ao fato de que o objeto de pesquisa proposto e desenvolvido nesta investigação, está intimamente relacionado com questões da superestrutura da sociedade, a política, a economia, a educação, a sociedade, as ideologias, entre outras, e com as relações de poder e de produção das classes sociais em nível infraestrutural, estabelecidas dentro do sistema educacional brasileiro.

Tendo como referência o *esquema paradigmático* proposto por Gamboa (1998, p.7), que o define como; “[...] instrumento útil para detectar as várias lógicas, subjacentes às pesquisas, e para constatar sua articulação com o todo histórico, o momento social e, até mesmo, os modismos metodológicos”, o qual nos deu suporte para trilharmos as vias da pesquisa e também instituir lógica ao desenvolvimento da problemática e da escrita. A abordagem crítico-dialética na perspectiva do autor, será o modelo teórico-metodológico fundamental neste estudo, e a quem serão descritas algumas concepções essenciais dentro desta abordagem que ancoraram nossos percursos dissertativos. Estas concepções são referentes às construções dos significados essenciais sobre o homem, a realidade, a história a

sociedade, e por fim a educação, conceitos e sentidos estes que são de extrema relevância para as reflexões gerais deste estudo.

O modelo crítico-dialético traz *o homem* como um ser social, suas potencialidades são exigidas ou desenvolvidas pelas necessidades socioeconômicas de cada fase histórica, logo, o homem “se torna força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história [...]” (GAMBOA, 1998).

Por conseguinte, temos *a realidade* dentro deste contexto, entendida intimamente ligada à definição de *totalidade*, como um todo complexo e dinâmico que causa contradições, e estas por sua vez originam o movimento da sociedade, que, por fim, causam transformação no homem através das forças existentes dentro da relação “homem e modo de produção”.

Nesta abrangência de significados, percebemos o homem definido como um ser social, que através de suas tramas de relações com o meio gregário e em contato com a totalidade, que em sua essência define a realidade, este se determina como um ser que diante da dinâmica relacional entre *o homem e mundo*, cria uma conjuntura de metamorfoses e transformações em uma perspectiva dialética e relacional com sua realidade.

No que concerne às concepções gerais que aqui serão elucidadas dentro do modelo proposto para este estudo, faz-se também importante compreendermos na perspectiva crítico-dialética, *a história* e sua relação com a sociedade, que segundo Gamboa (1998, p. 112):

[...] história nas pesquisas com abordagem crítico-dialética refere-se prioritariamente ao movimento da sociedade como um todo, movimento de base econômica que gera a luta de classes e envolve elementos orgânicos e conjunturais (bloco histórico) e contém contradições que, superadas, geram um novo bloco histórico. A reconstrução desses movimentos permite explicar o desenvolvimento das forças produtivas e das formações sociais. O movimento da história é a história dos movimentos.

Para o estudo das transformações e implicações sobre as políticas de avaliação nas instituições de Educação Superior no Brasil, que é o *objeto e problemática central* dessa pesquisa desenvolvida, nada mais coerente do que recorrer a esta abordagem, que de uma forma muito coerente, torna clara as verdadeiras *essências* dos fenômenos sociais estabelecidos nestes contextos coletivos. A aparência elementar dos processos de recepção e de conformação das IES, em relação ao que a classe dominante dita, e que origina uma (re)configuração institucional tendo em vista os procedimentos avaliativos do SINAES, são meramente percepções muitas vezes equivocadas e, talvez ingênuas, diante da verdadeira essência do real objetivo dessas políticas, que estão intimamente relacionadas a um novo

perfil de estado em consonância adjacente a uma perspectiva neoliberal dos moldes e contextos da sociedade contemporânea.

Com o desígnio de entendermos um pouco mais sobre os processos de transformações e consequências acadêmico-administrativas institucionais que citamos acima, faz-se necessária uma elucidação maior sobre a concepção de *educação*, na perspectiva crítico-dialética, que nos dará suporte reflexivo para a trama dissertativa. Assim, como aborda Gamboa, (1998, p. 111):

A educação é tida, em primeiro lugar, como adaptação do homem a seu meio social. Dada a sua dependência do processo de produção, a educação em cada momento histórico tem sido um dos instrumentos através do qual a classe dominante assegura sua dominação. Assim, a educação, como produto social que pertence a uma forma específica de sociedade, é determinada por ela. Na sociedade capitalista dividida em classes sociais, a educação está permeada pela ideologia dominante e determinada pelos valores econômicos que enfatizam o preparo ou treinamento do trabalhador, visando à ampliação da produtividade e, muitas vezes, a educação, é reduzida institucionalmente a desempenhar o "papel ideológico" de justificar e diferenciar as classes sociais através da cultura livresca e do saber escolarizado.

Diante desta perspectiva, podemos analisar, que hoje as políticas de avaliação da Educação Superior, definidas pelos órgãos governamentais MEC/INEP impetradas pelo SINAES, se mostram como estratégias de controle da classe dominante, diretamente relacionada ao poder econômico, digamos com o intuito de *formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho*, as quais transformam a noção de qualidade na educação em números, e estes índices norteiam o futuro e os perfis acadêmico-administrativos das IES em todo o nosso país.

A abordagem teórico-metodológica definida para esta pesquisa, em suma, busca na essência dos fenômenos sociais uma síntese lógica, dos processos contraditórios que causam mudanças e transformações no objeto investigado. Assim devemos partir da análise do todo e suas partes integradas, tendo como foco a realidade e as teias de relações, que condicionam e são condicionadas pelas transformações causadas pelo movimento histórico do homem, dentro do contexto analisado, e por fim, chegar a uma elucidação coerente do objeto, partindo do concreto sensível e sua aparência, passando pelo processo de abstração e buscando chegar ao concreto lógico, ou a “verdadeira essência do fenômeno material social a ser estudado”¹.

¹ Silva, (2012). “Material de apoio à produção de pesquisa”.

1.1 Tipo de pesquisa

A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de trabalharmos com o universo dos significados *aparentes* do SINAES aplicáveis ao estudo das trajetórias da avaliação da educação superior, das relações calcadas nas normas gerais traçadas pelo MEC, nas específicas elaboradas nas instituições, bem como nas representações sociais e públicas dos conceitos, das percepções e opiniões, produtos da práxis e das leituras da realidade aparente que os sujeitos sociais que serão envolvidos na pesquisa fazem a respeito da avaliação e suas interrelações com as perspectivas de qualidade na Educação Superior.

O sentido proposto por Triviños (1987, p. 65-66), caracteriza que:

À simples vista, os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua qualidade, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Desta maneira, a qualidade representa o que o objeto é e não outra coisa. A distinção da qualidade do objeto, isto é, do objeto entre outros objetos, é a primeira fase do conhecimento do objeto. Isto quer dizer que o objeto se nos apresenta e o separamos dos outros objetos pelo conjunto de suas propriedades. Só mais tarde, quando continua o processo do conhecimento do objeto, descobrimos outras características dele: sua quantidade, sua causa, sua essência etc.

Nesta mesma ótica, a *qualidade*² do objeto proposto para este estudo é expressa através de suas especificidades, as quais serão analisadas tendo como base os dados obtidos nos discursos dos sujeitos da pesquisa, refletindo sobre as ações institucionais praticadas com foco no SINAES designadas pelo Grupo Athenas.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem em seus pressupostos básicos uma concepção de não hegemonização de modelo absoluto para o desenvolvimento de um estudo, como pressupõem as perspectivas positivistas e as ciências da natureza. As ciências sociais têm sua especificidade, que pressupõe uma metodologia própria (GOLDENBERG, 2009. p. 17).

Na mesma perspectiva do autor supramencionado, este alude que:

“Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seu próprio termo, [...] obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los”. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador³.

² Neste caso, o termo *qualidade* está sendo entendido interligado à natureza do objeto na pesquisa qualitativa.

³ *Ibidem*, (2009 p. 53).

Tendo como embasamento o que aponta Gamboa (1998, p. 108), que “as pesquisas com abordagem crítico-dialética utilizam técnicas bibliográficas e históricas com estudos de textos, documentos, registros etc., priorizando a análise do discurso”, seguimos estes apontamentos para alinhar as definições das técnicas que foram utilizadas como estratégias norteadoras no desenvolvimento da presente pesquisa. Nessa contextura, podemos caracterizar esse estudo como uma investigação estratégica, visto que consideramos os resultados dos dados suscitados, analisando o nível das interpretações contraditórias e das ações desenvolvidas na práxis institucional e dos sujeitos inquiridos, tendo em vista o processo de (re)configuração e transformações percebidas frente às demandas nacionais de avaliação e ao fato de se tratar a avaliação na perspectiva de um fenômeno político, singular e contemporâneo inserido no contexto da vida socioeconômica e da gestão acadêmico-administrativa das IES em geral.

1.2 Procedimentos Técnicos da Pesquisa

As propostas técnicas para o desenvolvimento da pesquisa se desdobraram nos seguintes passos:

O primeiro passo - investigação de referencial bibliográfico sobre avaliação, elaboração do balanço de produção e apreciação documental do SINAES entre outros.

No primeiro momento de investigação bibliográfica, na construção do balanço de produção, trabalhamos com a ampliação do conhecimento e domínio sobre a temática, buscando em livros, periódicos, revistas, jornais, relatórios e na internet, principalmente na plataforma do INEP, assuntos a respeito dos sistemas de avaliação e exames nacionais que são aplicados para verificar a qualidade da educação e o desenvolvimento do sistema educacional, e como se mostra a realidade aparente da execução destas políticas na instituição foco. Em seguida, buscamos informações sobre o SINAES, o ENADE, e o que representam esses conceitos na discussão sobre o direito social da educação de qualidade para o desenvolvimento da IES. Assim, foi possível traçar um breve panorama sobre o papel transformador do SINAES na qualidade da educação superior.

A ideia de desenvolvimento de um *balanço de produção* como estratégia fundamental para o avanço de uma pesquisa, em que o levantamento sobre obras com o objeto de investigação que se alinham com o estudo que será desenvolvido, mostra-se como um procedimento necessário na busca de interlocutores para o progresso da escrita, tendo como suporte as obras e produções que já existem (BERGMANN, 2009). O balanço de produção

propicia ao pesquisador uma visão ampla do que já fora pesquisado sobre o tema proposto, e esse conhecimento geral, auxilia no desenvolvimento do estudo e dá a este, o caráter de uma pesquisa singular na área.

Como aborda Gil, (2002), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado”, o autor coloca a importância deste tipo de levantamento relacionado à grande variedade de fenômenos relacionados ao objeto que podem ser verificados através das produções já desenvolvidas, e também da contextualização histórica da temática, como sendo os pontos fundamentais desta metodologia de busca de dados para subsidiarem a pesquisa. A proposta da construção de um balanço de produção com o intuito de levantamento bibliográfico e na busca de interlocutores para a elaboração da pesquisa é um passo que se mostra como uma tarefa fundamental no processo da dissertação.

Os documentos analisados no primeiro passo da pesquisa fazem parte do rol de referências elucidativas de suma importância para o entendimento do objeto, e foram selecionados para comporem parte do desenvolvimento da escrita. Foram analisados documentos como: Constituição Federal do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9.394/96; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – Nº 10.861/2004; Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos pesquisados; Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI; Projeto Pedagógico dos Cursos - PPC; e diversos outros regimentos internos da IES e também documentos legais que foram necessários serem apreciados para a ampliação da pesquisa.

O segundo passo: aplicação de entrevistas semiestruturadas com 8 gestores educacionais do Grupo Athenas da unidade FAPAN envolvidos nas ações institucionais com foco no processo avaliativo proposto pelo SINAES, sendo: 1 coordenador pedagógico do Grupo Athenas; 1 diretor geral da IES pesquisada; 1 coordenador pedagógico da FAPAN; 1 coordenador do curso de Administração; 1 coordenador do curso de Ciências Contábeis; 1 coordenador do curso de Farmácia; 1 coordenador do curso de Pedagogia; 1 coordenador do curso de Psicologia e 1 coordenador do curso de Sistemas de Informação. Cabe lembrar que o sujeito que desempenha o papel na coordenação pedagógica da IES executa também a função de coordenação do curso de Pedagogia.

Na sequência investigativa, partimos para o levantamento de dados focalizando a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os oito sujeitos que foram incluídos como participantes no desenvolvimento dessa pesquisa. Foram elucidados com os mesmos os motivos da inclusão e os critérios de seleção da instituição, com o sentido de abordar o tema central a ser explorado, sobre as influências dos *Processos Avaliativos da Educação Superior*,

propostos pelo SINAES, percebidos por estes atores institucionais. Os dados posteriormente foram analisados e interpretados através dos discursos inferidos por estes sujeitos a partir das ações sistematizadas na IES, com o foco na política de avaliação do SINAES, apresentada como proposta central desse estudo.

A escolha pela entrevista semiestruturada como técnica fundamental para o levantamento de dados durante a pesquisa, deve-se ao fato da simplicidade de aplicação da técnica e principalmente por facilitar o contato investigativo com a gestão e diretores do Grupo Athenas na instituição FAPAN. No que concerne às questões qualitativas do objeto de estudo, esta técnica mostra-se um tanto quanto rica e importante na coleta de informações relevantes para se entender as percepções sobre as políticas de avaliação através dos discursos dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Na ótica de Trivinõs (1987, p. 146):

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para motivar as discussões com os sujeitos que foram entrevistados, inicialmente, foi feita uma apresentação dos objetivos da pesquisa e posteriormente deu-se início à entrevista para coleta de dados. A técnica da entrevista semiestruturada não exige um roteiro muito rígido, permitindo questões mais abertas para o entrevistado poder argumentar sobre o tema proposto. As discussões com os sujeitos entrevistados foram registradas através da utilização de um gravador e tomada de notas.

Logo, no sentido de compreender de que forma ocorrem as transformações institucionais em uma unidade de ensino privada, impactadas pelas políticas de avaliação propostas do MEC, propusemos este estudo investigativo, para entender como são percebidos os processos de mudanças e de (re)configuração institucional através dos discursos dos entrevistados, promovidos pelo processo avaliativo do SINAES. Assim as questões substanciais desse estudo consistiram em:

- As ações desenvolvidas pelo grupo Athenas, na unidade FAPAN, as quais tem o objetivo de melhorar o desempenho da IES e dos cursos na avaliação do MEC, possibilitam mudanças que contribuem para a qualidade do ensino e da aprendizagem?
- Essas ações propiciam melhorias com foco nas seguintes questões:

- Nas relações professor-aluno;
- Na prática pedagógica dos professores;
- No desempenho acadêmico;
- Nas formas de avaliação do ensino e aprendizagem;
- No currículo dos cursos;
- Na gestão acadêmico-administrativa da IES?

O terceiro passo: foram feitos procedimentos de análise dos dados e conteúdos das informações coletadas nas entrevistas, com o intuito de compreender as questões apontadas nessa pesquisa, e que subsidiaram as reflexões e juízos na construção das sínteses finais que integraram as vias dissertativas. A metodologia basilar de análise definida para as interpretações e reflexões sobre os dados obtidos, através da coleta em campo foi a *análise de conteúdos*, a partir das categorias que emergiram nos discursos dos sujeitos.

A análise de conteúdo descrita por Triviños (1987, p. 158), “(...) é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente (...)”. Seguindo esta mesma perspectiva, Bardin (1977) descreve que a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Na mesma ótica da autora supra aludida, quando nos ancoramos na perspectiva de interpretação de dados utilizando a análise de conteúdo para a leitura apreciativa dos dados deste estudo, penetramos em um universo de interpretações relacionado com as comunicações entre sujeitos, enfatizando o conteúdo (oral ou escrito) apresentado pelo interlocutor (entrevistado).

Para iniciarmos a análise dos dados coletados junto aos sujeitos do estudo, utilizamos o Software *Nvivo10*⁴ da Microsoft, o qual dá suporte para pesquisas qualitativas, quantitativas e mistas. O mesmo fora utilizado para a criação de nuvens de palavras tendo as seguintes especificidades: criação de nuvem com as 50 palavras mais expressas no discurso dos entrevistados; as palavras foram agrupadas em vocábulos semelhantes. As nuvens foram geradas tendo como referência os *nós*⁵ criados para o cruzamento dos dados obtidos através

⁴ O software foi baixado em versão trial, com licença gratuita de 30 dias. Disponível em: <<http://explore.qsrinternational.com/pt-free-trial-download/>> Acesso em: Julho de 2016.

⁵ Termo utilizado no programa Nvivo10 para nomear a interposição de análise dos dados cruzados.

da entrevista semiestruturada aplicada com os gestores, e tendo as questões propostas na pesquisa como as principais referências para a criação destas. Foram criadas um total de 09 nuvens, a primeira, faz referência às palavras mais pronunciadas tendo como base todas as entrevistas cruzadas. Por conseguinte, as outras nuvens versam sobre as questões substanciais da pesquisa, sendo entrelaçadas uma por uma, de cada sujeito, assim originando as nuvens que serão postas no decorrer da análise.

O sentido final da pesquisa teve o intuito de nos comprometermos a tentar encontrar uma equação singular que dê conta de caracterizar as estratégias de gestão e pedagógicas, adotadas pela IES, que deem a elas a característica de serem únicas e inovadoras e que impliquem no aumento dos índices gerais na avaliação da instituição foco. E, por conseguinte, como se deram os conflitos que geraram transformações, relacionadas às Políticas de Avaliação da Educação Superior, que estão intimamente ligados à perspectiva abordada por Silva (2008, p. 28), de que “as políticas refletem-se, integram-se e fortalecem a lógica da produtividade, que se impõe sobre a educação”, a qual indubitavelmente impacta de maneira incisiva na (re)configuração acadêmico-administrativa e pedagógica da IES.

1.3 Balanço de Produção

Ao darmos início a uma pesquisa, faz-se essencialmente necessária uma investigação de cunho científico, para partimos em busca de fontes de conhecimentos e evidências (contextuais, conceituais, metodológicas, epistemológicas, históricas, etc.), que possam nos dar subsídios informativos que oportunizem, talvez, um apontamento para possíveis elucidações ou reflexões sobre o problema proposto.

Na atualidade os programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado estão em constante ascendência produtiva de conhecimentos, devido a uma necessidade crescente e exigente de produções científicas que atendam as “demandas problemáticas” do mundo moderno e globalizado, em diversas áreas: políticas, econômicas, sociais, ambientais, biológicas, educacionais entre outras.

O aumento progressivo de cursos de pós-graduação, disponíveis em instituições de educação superior, tanto da iniciativa pública quanto privada, suscitam uma grande escala de produções acadêmico-científicas, as quais podem ser utilizadas como fonte de pesquisa para o desenvolvimento de novos trabalhos. Como aponta Gil (2002, p. 64), estas fontes podem ser, além de livros, “obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de

encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo”, as quais estão disponibilizadas em diversos bancos de dados na internet.

Diante das questões relacionadas ao grande número de produções científicas, disponíveis, atualmente, nas mais diversas áreas do conhecimento e não sendo diferente na educação, mostram-se necessários, como assinala Romanowski e Ens (2006, p. 38), “[...] estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”.

No desenvolvimento deste balanço de produção científica, foi adotado um cuidado rigoroso em relação aos critérios de análise e as definições dos bancos de dados que seriam considerados para o desenvolvimento da exploração das produções relacionadas ao tema central proposto neste estudo. Esta preocupação se deve ao fato da grande disponibilidade de materiais *on-line*, nos mais diversos bancos de dados, porém se não objetivarmos critérios rigorosos de seleção dos ambientes virtuais de pesquisa e os mecanismos de busca que serão utilizados para consulta de obras conexas ao tema alvitrado, podemos levantar dados inócuos de produções sem evidências científicas. O balanço de produção foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como referência o período de 2010 até 2015, visto que a CAPES disponibiliza em seus bancos de dados somente consulta de obras desenvolvidas nos últimos 5 anos.

O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, é uma biblioteca virtual coordenada pelo Ministério da Educação - MEC, que tem o intuito de possibilitar acesso e divulgação das produções científicas no Brasil. Neste banco de dados são depositadas todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado dos cursos de Pós-graduação (*stricto sensu*) reconhecidos e autorizados pelo próprio MEC.

As consultas no banco de dados da CAPES, serviram para conhecer o que tem sido escrito nos Programas de Pós Graduação em Educação sobre o tema estudado. Este trabalho investigativo auxiliou na busca de bibliografias e autores interlocutores, que expuseram como escopo central de suas produções as *Políticas de Avaliação do Ensino Superior, o SINAES, o ENADE e a Qualidade da Educação Superior*, o que por fim teve uma contribuição significativa para o desdobramento deste estudo, dando a este uma característica singular.

O balanço de produção aqui apresentado foi realizado através de uma pesquisa *on-line* no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando descritores que foram definidos através de uma apreciação cautelosa, para

a determinação de parâmetros para a pesquisa. A relação direta dos descritores com o tema central desta dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, foi o ponto fundamental para a decisão de quais “palavras-chave” organizariam as buscas no banco de dados. Assim foram definidos para a busca das informações pertinentes ao estudo os seguintes descritores: SINAES; ENADE; Políticas de Avaliação e Educação Superior; Políticas de avaliação e Qualidade da Educação Superior.

A definição do Banco de Teses e Dissertações *on-line* da CAPES, como fonte principal de busca de documentos para fomentar bibliograficamente o desenvolvimento deste balanço de produção, se deve ao fato de que, assim como cita Milhomem (2010, p. 4), este é “(...) um órgão oficial do governo, que agrega pesquisas das principais universidades brasileiras e as disponibiliza em base de dados digitais de acesso livre”.

Nas primeiras pesquisas realizadas no banco de teses e dissertações, percebeu-se que os resultados que apareciam com todos os descritores definidos tinham um recorte temporal a partir do ano de 2010 até o ano de 2015. Para acesso livre, a CAPES definiu que somente as dissertações dos últimos cinco anos ficarão disponíveis para apreciação, os anos anteriores devem ser buscados em banco de dados das próprias instituições onde foram desenvolvidos os trabalhos. Por este motivo, serão considerados somente os últimos cinco anos de produções disponíveis na plataforma da CAPES para este balanço de produção.

Após a decisão dos critérios para a definição dos descritores e a demarcação temporal de análise das teses e dissertações dos últimos cinco anos na base de dados da CAPES, deu-se início às leituras dos resumos dos trabalhos encontrados na pesquisa, com o intuito de encontrar interlocutores e produções que tenham maior afinidade temática com o objeto da elaboração deste estudo. Os descritores e os achados bibliográficos encontrados no desenvolvimento dos passos ordenados para o balanço de produção, estão elucidados no Capítulo IV, onde descrevemos algumas considerações gerais sobre os estudos identificados já elaborados por outros autores.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS NEOLIBERAIS DO ESTADO AVALIADOR E A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

A globalização expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo. Como um modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória.
(Octávio Ianni)

A Educação Superior no Brasil remonta muitos anos de história, porém, podemos dizer de certo modo, em comparação com outros países, que seu contexto de surgimento é recente e tem um processo de edificação, transformações e reformas peculiares, até ser edificada nos perfis e moldes contemporâneos. Este capítulo expõe uma breve trajetória histórica sobre a Educação Superior em nosso país, bem como são feitas algumas explanações sobre o Estado Avaliador, também evidenciamos algumas conjecturas que têm como foco a inter-relação do estado com as Políticas Neoliberais amalgamadas nas Políticas de Educação em nosso sistema educacional como um todo. Tendo estas proposições como elementos a serem discorridos neste ponto, iremos nos ancorar por fim em reflexões gerais sobre a qualidade e as políticas de Avaliação.

2.1 A Educação Superior – Breve Movimento Histórico e Contemporaneidade

Nas acepções e discursos sobre educação em diversos contextos de análise histórica, podemos compreender que o desenvolvimento econômico e social estão fortemente ligados ao desenvolvimento da educação e do conhecimento. Diante dos juízos criados culturalmente de que a educação é a grande promotora de desenvolvimento em diversos setores de uma pátria, temos aí um nexos instituído do por que da extrema valorização da educação como dimensão essencial de progresso para os países de um modo geral.

Ao pensarmos sobre a Educação Superior no Brasil e fazermos uma análise documental histórica, percebemos confessadamente que seu desenvolvimento e sua

institucionalização nos moldes atuais têm uma história muito breve. Em se tratando de tempo de existência para uma nação como a nossa, temos um perfil hodierno, se fizermos uma comparação com alguns países europeus e também a países do cone norte da América.

No que diz respeito às características históricas da educação superior em nosso país, interessa-nos o processo institucional, tendo em vista o que cita Trindade (1999, p. 12):

No Brasil, a universidade se institucionaliza apenas no nosso século⁶, embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas que a precederam desde 1808, quando o Príncipe Regente, com a transferência da Corte para o Brasil, cria o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetria. A “universidade temporã”, na expressão de Luiz Antônio Cunha, somente se organiza tardiamente a partir da década de 20 de nosso século. Como observa Anísio Teixeira, o Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, no século XIX, era “a nova universidade, devotada à pesquisa e à ciência”.

No mesmo enfoque, o autor⁷ traça uma análise temporal de quatro períodos comuns que podem ser percorridos para constituírem um aprofundamento nas questões históricas da educação superior global, estes são:

- O primeiro, do século XII até o Renascimento, é o período da invenção da universidade em plena Idade Média;
- O segundo começa no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico [...];
- A partir do século XVII (terceiro período), marcado por descobertas científicas em vários campos do saber e do iluminismo do século XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da revolução industrial inglesa [...];
- O quarto período, que institui a universidade moderna, começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre estado e universidade [...].

Durante o período do Brasil colonial a partir dos séculos XV e XVI, tínhamos a educação somente voltada para a catequização religiosa da população, promulgada pelos Jesuítas. Por mais de três séculos a inspiração para a educação e formação superior não era objetivada pelos colonizadores portugueses, diferente das colônias espanholas e inglesas que criaram espaços universitários bem anteriormente à realidade brasileira. As possibilidades de formação universitária se davam somente aos filhos da nobreza que tinham condições de se deslocarem para se aperfeiçoarem em universidades europeias.

A chegada da família real portuguesa ao Brasil, no século XIX, influenciou o surgimento das primeiras e isoladas instituições de educação superior no país, porém estas

⁶ Neste caso, a “Obra Universidade em Ruínas: na república dos professores” fora escrita no século XX no ano de 1999.

⁷ Ibidem (1999).

ainda tinham um perfil elitista que não atendia à população como um todo, somente aos mais abastados de riquezas, a burguesia de modo geral.

Como podemos perceber, se compararmos a história da constituição das primeiras instituições de ensino superior no Brasil com a história geral, teremos uma percepção da tardia criação das universidades em nosso país, visto que os primeiros cursos datados no final do século XIX e no início do século XX, eram tidos como cátedras isoladas, que atendiam a algumas demandas específicas como *formação* em medicina e direito e determinadas áreas relacionadas a cursos técnicos utilitaristas.

No início do século XX, a partir da segunda década, com grande influência dos movimentos pré-modernista e modernista, começaram a surgir diversas reformas educacionais no país, as quais deram suporte para que posteriormente dessem origem às primeiras universidades do Brasil, porém ainda com forte influência elitista, perfil muito característico das instituições de ensino da época (LEITE, 2011, p. 19).

O surgimento tardio da universidade no Brasil, pode ser notado através da citação de Oliven (1990, p. 60):

A nossa primeira universidade – a Universidade de Rio de Janeiro – data de 1920. Instituída por decreto, ela apenas estabelecia vínculos administrativos entre três faculdades isoladas preexistentes. A universidade surge no Brasil tardiamente e sem oferecer novas alternativas aos objetivos e à forma de funcionamento do ensino superior: ela conservou a orientação meramente profissional dos cursos e o caráter elitista do ensino, manteve-se alheia às necessidades da maior parte da população brasileira e não incentivava o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Em 1934, fora criada a Universidade de São Paulo – USP, esta se definiu de uma maneira diferenciada e ampla em relação às outras instituições no que tange aos propósitos e à organização dos estabelecimentos de ensino superior. A pesquisa se tornou algo fundamental neste novo contexto, a vinda de pesquisadores europeus foi crescente, um novo modelo organizacional integrando diversos cursos foi estabelecido, porém o perfil elitista e de acesso para poucos ainda permanecia.

Nos anos subsequentes até a década de 60, houve uma grande expansão da educação superior no país, adveio um crescimento significativo e diversificado das universidades, houve um aumento expressivo no número de matrículas neste período, porém as instituições ainda se mantinham com um caráter de profissionalização nos cursos e com a distinção de acesso somente para a alta sociedade. Como aborda Leite (2011, p. 23), “O crescimento, no entanto, se fazia com o número de universidades suplantado pelo número de instituições isoladas”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi elaborada no período de 1961, neste mesmo ano constituiu-se a Universidade de Brasília, que apresentava características diferentes das outras instituições de ensino superior, pois esta surgiu sem se formar através da união de faculdades profissionais e instituiu a pesquisa em seu projeto. A mesma tinha um plano definido, de certo modo flexível e moderno e alvitrava distinções em relação ao que a própria LDB previa, de instituições aglutinadas por escolas profissionais e sem responsabilidade com a pesquisa. Nesta mesma época, houve um aumento do controle do Conselho Federal de Educação em relação às instituições de educação superior (OLIVEN, 1992, p. 92).

O crescimento exponencial e a expansão do ensino superior no Brasil a partir da década de 60 e 70, com profunda influência da Lei 5540/68, tem intensa relação com as novas demandas sociais, conexas exclusivamente com o mercado e a formação de capital humano. Passamos, a partir deste momento da história, a compor um quadro de universidades e faculdades que tinham grupos privatistas com grandes interesses no desenvolvimento das instituições de ensino superior no país.

A expressividade da ampliação e da descentralização⁸ das universidades a partir das décadas de 70 e 80, são visíveis como aponta Bernhardt (2015, p. 33), tendo em vista que:

[...] o número de matrículas subiu de trezentos mil em 1970, para um milhão e meio, em 1980. A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público; uma queda da qualidade de ensino e a imagem mercantilista e negativa da iniciativa privada, que persiste até hoje, contrariando o que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei nº 5.540/68).

Os anos 80 e 90 são marcados por profundas reformas e transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, que interferiram em uma ordem, a qual podemos dizer que atingiu um patamar globalizado, onde novos perfis de relações bilaterais e multilaterais entre as nações foram sendo incorporados através de diversos mecanismos políticos no mundo todo. O processo da globalização tomou força, e foi através dessa circunstância que se criou um campo propício para novos modelos *internacionalizados* de instituições e sistemas educacionais, inclusive de estado.

⁸ Aqui o termo deve ser entendido como um movimento de abertura de novas instituições de Educação Superior em todo o território nacional – agora, não somente nos grandes centros -, tanto da iniciativa pública (federalis, estaduais e municipais), quanto da iniciativa privada.

As questões doutrinárias do *neoliberalismo*, - relacionadas à liberdade do mercado e ao perfil de restrição de intervenção dos estados sobre a economia -, e o sistema econômico do capital, denominado *capitalismo* - sistema econômico com perfis privatistas -, passaram a delinear e permear as transfigurações em diversos setores da vida humana e da sociedade em geral, percebemos na ótica de Lima (2002, p. 17-18), que as universidades também fizeram parte desse rol de transformações impactadas pela ordem capitalista:

Os ajustes sofridos pelo capitalismo impõem novas exigências, demandas e desafios à universidade. Estas mudanças e as novas exigências do mercado, apresentadas à educação superior, levam a uma reflexão sobre sua missão e suas funções, que se tornam múltiplas se levarmos em consideração a sua história e os desafios impostos pela nova ordem capitalista.

As Instituições de Educação Superior já eram previstas na Constituição Federal de 1988, como podendo ser de natureza pública ou privada, legalmente, então, temos na CF, e na LDB (Lei 9.394/96), em seu artigo 7º, que o ensino é livre à iniciativa privada, a circunstância de definição legal da educação como um “negócio”, tornando esta um verdadeiro “serviço educacional” pronta para ser comercializada. Temos aí o despertar de um grande *mercado educacional*, temo cunhado por Sguissardi (2014, p. 135), e o mesmo complementa que “[...] isto é, a liberalização dos ‘serviços’ de educação superior se comerciais fossem, como mercadoria de lucro, *commodity* (*mercadoria*), educação-mercadoria de interesse dos fundos de investimento em *private equity* (*capital privado*) dos empresários da educação”.

Para verificarmos o novo perfil de instituições e os vieses da expansão da Educação Superior no Brasil, nas últimas décadas, os dados apontados por Nodari (2016, p. 42), aludem que:

No período 1994-2002 observamos expansão no número de IES (92,4%) e no número de matrículas (109,5%), mas com a expansão das IES e das matrículas ocorrendo predominantemente no setor privado. A expansão das IES no setor privado foi de 127,8%, enquanto no setor público encolheu 10,6%, as matrículas também seguiram essa lógica, com ampliação de 150,2% no setor privado e de 52,3% no público. Nesse período, o setor privado que já detinha 74,4% das IES e 58,4% das matrículas em 1994, passou a deter 88,1% das IES e 69,8% das matrículas em 2002.

No mesmo seguimento o autor aponta que:

Já no período 2002-2010 a expansão no número de IES (45,3%) e no número de matrículas (83,3%) foi menor, mas a ampliação do número de matrículas continuou maior no setor privado e a ampliação percentual no número de IES foi parecido no privado e no público. A expansão das IES no setor privado foi de 45,6%, enquanto no setor público cresceu 42,6%. O incremento nas matrículas de 95,0% no setor privado também foi maior que no público (56,3%). Nesse período, o setor privado que respondia por 88,1%

das IES em 2002, passou a responder por 88,3% em 2010 e que registrava 69,8% das matrículas em 2002, passou a registrar 74,2% em 2010.

Em uma elementar análise dos dados, podemos perceber que a expansão do número de matrículas (por conseguinte o aumento do número de cursos em diversas áreas e modalidades), e a expansão das IES no território nacional, foram perceptivelmente maiores no setor privado. Esse crescimento desenfreado veio legalmente amparado, como citado anteriormente pela própria CF e pela LDB. Temos neste tempo um novo perfil de estado, que segue uma ordem de desenvolvimento socioeconômico, com políticas educacionais que de certo modo atendem menos as demandas públicas e mais as privadas, dentro dos padrões neoliberais da atualidade.

Nas palavras de Sguissardi (2014, p. 165), “[...] no caso presente, tende a emergir um tipo de expansão ou massificação da Educação Superior que possuiria poucos ou insuficientes traços objetivos de efetiva democratização”. Seguindo a linha de pensamento do autor, atualmente, percebemos que a *evolução* ou *involução*⁹ proposta pela grande expansão da Educação Superior no Brasil, deve ser avaliada e repensada pelos sujeitos e atores do nosso sistema educacional, buscando considerar se esse crescimento exponencial realmente traz em sua essência a propensão de uma ascensão social, econômica, cultural e política do país, ou se isso sobreveio somente para atender a uma articulação hegemônica do capital global.

Com essa grande expansão, surge a necessidade do governo controlar a qualidade dos serviços prestados à sociedade na Educação Superior. A seguir, nos debruçaremos na discussão dos processos de controle governamental que emergem nesse contexto, que vai transformando o estado em um *estado avaliador* numa perspectiva neoliberal.

2.2 Estado Avaliador, Neoliberalismo e as Políticas de Avaliação da Educação Superior

A Constituição Federal do Brasil de 1988, institui o Brasil como um *Estado Democrático de Direito* que outorga ao cidadão garantias sociais e individuais de liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento e igualdade como valores fundamentais de direito de todo cidadão brasileiro. O comprometimento com a *ordem interna e internacional*, promulgadas na constituição como *valores supremos*, podem ser um dos pontos de início para uma reflexão sobre as políticas de avaliação exercidas hoje pelo estado.

⁹ Utilizaremos o termo *involução* para nos referirmos à questão de possível perda de qualidade e a supressão de uma educação superior democrática.

Podemos refletir sobre o termo *ordem*, relacionando-o a expressões como, organização, controle, avaliação, regulação e possivelmente interligada à palavra *progresso*, viés interpretativo este, que é muito difundido em toda sociedade brasileira. Não obstante, “Ordem e Progresso” é o lema de nossa Bandeira.

O cumprimento da ordem para o estado hoje, está relacionado a uma postura que podemos titular de *controle geral*, proposto explicitamente por um sistema de gerência tão arraigado e forte, que cada vez mais faz parte da natureza - ou cultura - social nos mais diversos meios e sistemas sociais. A educação é um desses lócus de atuação do estado, digamos “avaliador” ou “controlador”.

O termo estado avaliador foi utilizado primariamente por Guy Neave¹⁰, em 1988, que o definiu como “um estado que supervisiona ao invés de controlar os sistemas que possuem autonomia”.

Cabe aqui inferir, tendo como referência a consideração sobre avaliação citada por Popkewitz (1992, *apud* SOBRINHO, 2012), o qual entende que:

A avaliação é uma estratégia estatal que aparece como parte da produção de ideias em um campo social. Esta produção inclui as relações de poder [...] A avaliação forma parte da regulação. Controle e governo do Estado [...] cumpre fins de política, tanto se a consideramos como parte do nobre propósito e desejo dos que procuram melhorar a escola, como se cremos que forma parte do aspecto mais obscuro da regulação social.

O paradigma ‘objetivista/tecnocrata’, adotado pelo ‘estado avaliador’ cria um cenário economicista na educação, onde o controle e a competição são mais valorizados do que as premissas de solidariedade e cooperação nos contextos da educação superior. E, surge, a partir desse novo perfil funcional do sistema, uma ideologia individualista que gera um princípio competitivo constante entre as IES, tanto pública quanto privadas (DIAS SOBRINHO, 2004).

O estado agora tendo a alcunha de ‘estado avaliador’, atende plenamente as demandas de controle e gerenciamento das práxis educacionais e institucionais centradas objetivamente em resultados e produtos nos contextos educativos. A redefinição do papel do estado, como um árbitro, que regula todo o sistema da educação superior através de suas políticas de avaliação, cria um cenário abertamente inter-relacionado com as propostas reformistas neoliberais para a educação.

Vivemos hoje em um mundo constantemente e socialmente denominado como “o mundo globalizado”. A configuração social que temos na atualidade nos remete a uma relação

¹⁰ (DIAS SOBRINHO, 2004).

de constante permutação e barganha de diversos elementos sociais, políticos, econômicos, culturais inclusive legais entre as nações. Neste âmbito, ao promovermos algumas reflexões sobre o mundo globalizado e as perspectivas da expressão neoliberalismo, cabe ressaltar alusão de Ianni (2009, p. 217) que:

É no contexto do globalismo que o liberalismo se transfigura em *neoliberalismo*. A nova divisão transnacional do trabalho e da produção, a crescente articulação dos mercados nacionais em mercados regionais e em um mercado mundial, os novos desenvolvimentos dos meios de comunicação, a formação de redes de informática, a expansão das corporações transnacionais e a emergência de organizações multilaterais, entre outros desenvolvimentos da globalização do capitalismo, tudo isso institui e expande as bases sociais e as polarizações de interesses que se expressam no neoliberalismo.

Na mesma ótica o autor aponta para algumas características de manobras fundamentais para o estabelecimento geral da ideologia neoliberal, tais como: reforma do estado, desestatização da economia, abertura de mercado, informatização de processos decisórios, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transacional. Os objetivos do neoliberalismo apontam conjuntamente para práticas de intervenções que se amalgamam aos governos nacionais e organizações multilaterais. E além dos fatores multideterminados das práticas neoliberais supracitados, mostra-se necessário ressaltar que os mecanismos e ideários do neoliberalismo também estão presentes dentro e fora das universidades e em outras instituições de ensino e pesquisa (IANNI, 2009, p. 217-218).

Ao avançarmos nas discussões sobre as perspectivas neoliberais conexas em nossa atualidade, teremos nessa contextura o termo *neoliberalismo* entendido como uma doutrina econômica que defende o estado mínimo, a privatização, que culpabiliza o estado pelas crises dos sistemas públicos, e que por fim apresenta um perfil ideológico o qual diagnostica a crise e tem como plano de reforma a abertura dos serviços públicos para o mercado - iniciativa privada -, e nessa perspectiva tem a crença de que esta estratégia é a grande panaceia para os problemas do estado. Devemos também levar em consideração que a concepção neoliberal transfere a responsabilidade de execução das políticas públicas para uma lógica mercantil, e que este ideário julga que a democracia atrapalha o livre andamento do mercado (PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009, p. 3).

Em uma perspectiva de historicização, Paulani (2006) faz um movimento de contextualização sobre a ideologia neoliberal, partindo de uma perspectiva do liberalismo até as novas perspectivas do neoliberalismo na atualidade, o autor aborda que:

Essa talvez seja a razão maior a explicar o fato de essa recriação do liberalismo ter nascido como doutrina e não como ciência. Se não havia teoria econômica capaz de cumprir o papel ideológico que era necessário cumprir, então, tratava-se simplesmente de afirmar a crença no mercado, de reforçar a profissão de fé em suas inigualáveis virtudes. E para atingir o estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade, era preciso: limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. Com o passar do tempo, juntaram-se também a esse conjunto de prescrições regras de pilotagem de juros, câmbio e finanças públicas que, algo contraditoriamente, transformaram a política econômica neoliberal numa *Business Administration* de Estado. (PAULANI, 2006, p. 71).

O *projeto político-ideológico neoliberal*¹¹, que está sendo - ou já está - implantado em diversas instâncias do estado, inclusive no sistema educacional brasileiro, tem algumas peculiaridades salvacionistas, principalmente relacionadas a uma disseminação taxativa e constante, através da manipulação do ideário da população - alcançada principalmente pelos recursos midiáticos e entre outros meios de comunicação -, de que a crise nos sistemas públicos é imperativa, e a educação faz parte deste contexto caótico criado pela inoperância do 'estado'.

Seguindo esta lógica trabalhada paulatinamente e de forma velada pelos pressupostos neoliberais, de criação ideológica sobre a desordem do sistema público de ensino, Apple (2005, p. 41), aponta que:

Uma explicação para toda essa situação seria a desvalorização de bens e serviços públicos. É preciso um trabalho ideológico criativo e de longo prazo e, ainda, as pessoas têm que ser forçadas a perceber tudo o que é público como "ruim" e o que é privado como "bom".

Tendo como foco este raciocínio, fica incontestável a possibilidade de intervenção reformista proposta pelos axiomas neoliberais dentro dos contextos educativos, visto que, se a população vê este sistema como 'falido', por consequência da ineficaz gestão do estado, e a proposta neoliberal já sugere uma solução para este problema, que é a interferência da iniciativa privada ou parceria público-privada na educação, fica proeminente a facilidade com

¹¹ O termo *projeto político-ideológico neoliberal* ou *projeto neoliberal*, serão expressões de sentido semelhante, e aqui terão a acepção e estarão relacionados às influências do neoliberalismo na educação do Brasil, sustentado nos princípios do mercado e da privatização da educação.

que esta lógica mercantilista será docilmente absorvida tanto pela sociedade civil quanto pelos atores educacionais em geral.

O autor previamente citado reflete sobre as políticas educacionais e suas inter-relações com o neoliberalismo e alerta para o fato de que:

[...] as políticas neoliberais estão tendo um impacto na educação e em diversas outras áreas pelo mundo afora. Políticas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra são exportadas e, em seguida, apropriadas em várias outras nações, muitas vezes com pouca compreensão tanto das sérias críticas a elas feitas, como dos difundidos efeitos negativos gerados quando nos países que as originaram. (APPLE, 2005, p. 17).

Diante desta perspectiva de relações e influências internacionais no mundo como um todo, as políticas educacionais estão profundamente relacionadas ao processo de globalização, que tem profunda relação com a ideologia neoliberal, a qual tem como mote central, ser regida pelas regras do mercado e pela perspectiva econômica (AKKARI, 2011, p. 21). E em se tratando de políticas, principalmente as pensadas e elaboradas em países de primeiro mundo, estas são constantemente incorporadas em nações consideradas em desenvolvimento. Não obstante, isso nos leva a refletir se realmente essas influências político-legais, originadas pelo processo globalizatório, dentro de um perfil capitalista das sociedades e estados contemporâneos em suas relações, realmente proporcionam reformas nos países que “importam”, “consentem” e “implementam” essas políticas educacionais com perfis internacionalizados, e se efetivamente irão promover melhoras na qualidade da educação como um todo destes países.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional são regulamentadas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nossa atual LDB, a qual está sendo arquitetada desde 1961-ano em que sua primeira versão fora aprovada -, e que causou grandes transformações no sistema educacional brasileiro. A partir desta formulação legal, podemos corroborar que alguns dos pontos fundamentais de reformas propostas pela legislação nacional de educação, em relação às suas versões anteriores, estão relacionadas à responsabilização do estado e da família com a educação, o pleno desenvolvimento do educando, o preparo do aluno para o exercício da cidadania e, principalmente, como podemos verificar ao final do Art. 2º - dos princípios e fins da educação nacional - da lei, a “preparação e qualificação para o mercado de trabalho”.

Podemos, hoje, através de uma breve análise histórica sobre as políticas da Educação no Brasil, - tendo como fontes: livros, textos acadêmicos das mais diversas instituições produtoras de conhecimento no país, e também as políticas engendradas pelos nossos

decisores políticos, o poder legislativo, no caso -, compreender de maneira muito explícita, um *projeto neoliberal*, sendo paulatinamente implementado na educação do país.

Desde a promulgação da primeira LDB, em 1961, esta favorecia nitidamente aos interesses privatistas e de mercado, a qual permitia legalmente que empresários do ramo educacional pudessem ocupar cargos nos Conselhos de Educação em nível federal e estadual.

É perceptível nas próprias legislações educacionais anteriores e também nas leis contemporâneas, que colocam como um dos objetivos fundamentais da educação a qualificação para o mercado de trabalho, uma premissa que torna invariavelmente o homem um *capital humano*. A partir destes pontos, podemos perceber que historicamente o neoliberalismo permeia as políticas da educação no Brasil há mais de cinco décadas.

Tendo como referência alguns documentos históricos analisados por Shiroma, Moraes, Evangelista (2007, p. 31), (lei nº 5.540/68 e nº 5.692/71, também os acordos MEC-USAID) os quais foram introduzidos nas questões político-legais da educação no Brasil - através de decretos, resoluções, medidas provisórias, portarias e entre outros -, nas décadas de 1960 e 1970, é possível apontar:

[...] dois importantes objetivos das leis configurados quando o regime equacionava a economia e já se anunciava os anos eufóricos do “milagre econômico brasileiro”. O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia no país.

Seguindo a mesma ótica acima citada, o Plano Decenal da Aliança para o Progresso e o Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) – Secretaria da Organização dos Estados Americanos (OEA) para assuntos culturais, científicos e de informação – são categóricos em suas propostas para a educação, de que os educadores e os educandos devem se transformar em “capital humano”, com o desígnio pleno de produzir lucros individuais e sociais, (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007). Estes são apenas alguns exemplos históricos das influências neoliberais na educação nacional.

As propostas político-legais para a educação em todos seus níveis, num processo de transfiguração contínua com o passar dos anos, deram também à educação superior um tom

explicitamente voltado ao mercado e ao *capital humano*¹², elementos estes que constituem o capitalismo.

Como verificamos no Art. 43, inciso II, da LDB (1996), o qual aborda sobre as finalidades da educação superior, e aponta que esta tem por desígnio “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”, notamos nitidamente que a profissionalização em nível superior, também é vista como fator imperativo para o processo de desenvolvimento, ascensão econômica e social da nação, e que também o sujeito deve estar em constante aperfeiçoamento formativo e profissional, para o ajustamento às contínuas mudanças nos perfis de trabalho e nos aspectos de configuração político-sociais da sociedade em desenvolvimento.

Diante das novas configurações do Sistema Educacional Brasileiro, em todos seus níveis - tanto na educação básica quanto na educação superior -, o qual foi se constituindo e sendo edificado especialmente a partir da década de 60, com transformações que originaram a realidade atual da educação no país, serão necessárias algumas elucidações sobre: como o *estado*, agora com o “dever de educar” organiza o seu sistema de coordenação, regulação e controle através do SINAES e como este sistema está se materializando na educação superior do país, através da lógica do *estado avaliador* - o estado não é mais provedor da educação somente a controla - ; qual a real essência e necessidade de um sistema nacional de controle e avaliação para aferição da qualidade da educação superior; e como as políticas - de avaliação - influenciam as questões acadêmico-administrativas e pedagógicas das IES no Brasil.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado pela Lei nº 378, em 13 de janeiro de 1937, hoje instituído como órgão governamental - autarquia - constituído pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001, tem a finalidade de:

“[...] promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral”¹³.

Através das pesquisas e avaliações realizadas sob gerenciamento fundamental do INEP, dados estatísticos e avaliativos são produzidos em todos os níveis e modalidades da educação nacional, podemos citar como exemplo diversos instrumentos que complementam

¹² Ideia sobre a educação como promotora de crescimento econômico, tendo esta, a finalidade basal de produzir “mão de obra qualificada” para as demandas de desenvolvimento social e econômico.

¹³ Informações do site: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>> Acesso em: fevereiro de 2016.

as pesquisas e as avaliações realizadas pelo estado na Educação Superior, tais como: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro)¹⁴. Os dados e informações geradas através das atividades do INEP, são utilizados como balizadores - diagnósticos -, para diversas reformas em todos os níveis educacionais, e também são temas constantemente discutidos nos meios acadêmicos, utilizados para produção de conhecimentos mais aprofundados sobre diversas questões educacionais no país.

Diante de todas as atribuições de pesquisas e estudos avaliativos, informativos e geradores de propostas de transformação educacional do INEP, o componente fundamental de avaliação, regulação e controle a ser discutido neste trabalho, será o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que tem por objetivos basilares, *avaliar as instituições, os cursos e o desempenho do estudante*, de todo o sistema educacional superior nacional, que será descrito com maior profundidade nos percursos dissertativos posteriores.

O ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações entre outras questões, são os pontos fundamentais avaliados pelo SINAES. O Sistema de Avaliação da Educação Superior conta com diversos instrumentos que complementam seu processo avaliativo, são estes: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação - censo e cadastro (BRASIL, 2004).

Percebemos diante das políticas supracitadas, que na atualidade em diversos contextos dos mais variados níveis educacionais, está instituída invariavelmente uma *cultura avaliativa*, vista com grande despreensão e como necessária dentro dos ambientes educacionais, para gerar possíveis transformações no contexto examinado. Os atores sociais - gestores, educadores e comunidade acadêmica -, que participam desse processo, não medem esforços e recursos para se organizarem e se prepararem antes e durante o processo avaliativo, *cobiçando* bons resultados nos dados obtidos subsequentes à avaliação, gerados pelos procedimentos avaliatórios propostos pelos sistemas de regulação e controle efetivados pelo SINAES.

A *cultura avaliativa* anteriormente citada, aqui será abordada como sinônimo de *cultura de auditoria*, termo citado por Apple (2005, p. 38):

¹⁴ (INEP, 2016).

[...] o neoliberalismo, exige a produção constante de evidências de que você está fazendo as coisas ‘com eficiência’ e da maneira “correta” – ao examinar os efeitos da junção de tendências aparentemente contraditórias dos discursos e das práticas neoliberais e neoconservadoras, sendo exatamente isto o que está acontecendo em todos os níveis de educação, inclusive na educação superior (APPLE, 2001). E este fenômeno está ocorrendo ao mesmo tempo em que o estado propriamente dito está cada vez mais sujeito à comercialização. Esta situação originou o que pode ser denominado de ‘cultura de auditoria’.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Leys (2003, *apud* APPLE, 2005, p. 39), menciona sobre as tendências de *cultura de auditoria* que aqui iremos tratar no mesmo sentido de *cultura avaliativa* que:

Em lugar de uma sociedade de cidadãos, com poder democrático para assegurar a eficiência e o uso correto dos recursos coletivos, e contando largamente com a confiança no setor público, surgiu uma sociedade de ‘auditores’, que se preparam ansiosamente para auditorias e inspeções.

Temos diante destes pontos analisados, uma política de avaliação sistêmica, instituída, em pleno funcionamento e execução, de modo que esta já faz parte da cultura geral do sistema e dos atores envolvidos no complexo global da educação superior. A questão fundamental agora a ser discutida, será o papel do estado frente às políticas de avaliação e que concepção de qualidade sustenta as políticas de avaliação implementadas pelo estado avaliador.

2.3 A Busca pela Qualidade na Educação Superior

O termo *qualidade* permeia a vida humana em diversos aspectos e nas mais relevantes discussões entre atores sociais inseridos em múltiplos contextos da sociedade como um todo. Como podemos verificar em alguns fragmentos citados nas elucidações encontradas no Dicionário Online de Língua Portuguesa¹⁵, qualidade significa: *característica particular de um objeto ou de um indivíduo (bom ou mau); atributo que designa uma característica boa de algo ou de alguém; virtude ou dom; natureza ou condição de; status; traço distintivo; aquilo que diferencia (algo ou alguém) dos demais; classe ou modelo; modo de ser de um indivíduo; essência*, entre outros.

Pensar nestas definições como sentidos únicos e hegemônicos, seria uma prática um tanto quanto equivocada, visto que o termo qualidade apresenta uma polissemia conceptual interpretativa e ampla relação com as práticas humanas em vastos contextos sociais.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/qualidade/>> - Acesso em: Abril de 2016.

É habitual vermos pessoas discutindo sobre a qualidade de um produto adquirido, como um carro, uma casa, roupas e entre diversos outros bens de consumo, relacionando-a à *durabilidade, a utilidade, a boa aparência* e a várias outras propriedades do objeto.

São comuns as inferências sobre os *bons atributos*¹⁶ a respeito de serviços prestados por sujeitos diante de uma relação social, como por exemplo, entre um comerciante e um consumidor, o qual obteve um *ótimo* atendimento, com *cordialidade, atenção, respeito e prestatividade*, termos estes que são apresentados socialmente hoje em dia como sinônimos de qualidade ou de boas relações comerciais.

No meio corporativo, gestores constantemente discutem com seus colaboradores sobre como *agregar valores* aos produtos oferecidos em suas redes de comércio, em suas linhas de produção, nas relações entre empresa e consumidor, entre outros.

No interior dos mais variados contextos empresariais, a qualidade também é atrelada a um aumento da produtividade e do trabalho do sujeito, sendo esta integrada às relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho como algo primordial para o *bem estar* dos indivíduos inseridos no processo produtivo.

Diante da complexidade de se delimitar uma significação plausível e singular do termo *qualidade*, como aponta Cunha (2014, p. 454), “[...] o conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. Sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente uma dimensão axiológica”. Logo, diante desta nuance interpretativa, aqui iremos nos ater em uma postura de *incompletude imperativa* sobre esta expressão.

Aproximando-se agora dos contextos educativos, iremos levar em consideração todos os pontos supracitados, para lançar alguns questionamentos, relacionando-os aos setores educacionais como um todo e como se dão as discussões sobre qualidade nesses meios, especialmente na educação superior.

A *qualidade na educação* é um tema amplamente discutido nos mais diversos contextos acadêmicos, e os debates raramente chegam a um consenso definitivo sobre este conceito. Temos hoje um padrão de indicadores relacionados à educação, os quais definem através da avaliação, regulação e supervisão os parâmetros de *qualidade educacional*.

Quando nos remetemos à qualidade atrelada ao sistema e ao processo educativo, entramos numa estrutura a qual, fatores subjetivos, culturais, sociais, político-legal, democráticos, econômicos dentre outros, os quais estão imbricados profundamente ao

¹⁶ Relativo à qualidade de prestação de serviços.

juízo da *qualidade na educação*, tornam este um campo realmente de difícil compreensão e de complexa definição concreta.

Temos diante disto um questionamento primordial, de como deve ser pensado, legalizado, organizado, implementado e executado, um sistema de avaliação que tem por objetivo avaliar e mensurar a *qualidade na educação* através de uma lógica perceptivelmente mercadológica - neoliberal -, que estimula principalmente a competitividade entre as instituições, a individualidade, a criação de novas configurações de gestão administrativa e acadêmico-pedagógicas, e assim por diante. Nesse cenário entramos em um ponto onde a terminologia e a própria organização empregadas nos contextos educacionais, são comuns dos meios fabris de outros ramos.

Ao analisarmos com mais profundidade o tema, alguns pontos também se tornam relevantes a serem ajuizados, estes podem ser: o que seria a *qualidade dos produtos* educacionais oferecidos para a sociedade e a comunidade acadêmica? Como devemos pensar sobre a qualidade nas relações estabelecidas dentro dos contextos educativos – relação professor/aluno, gestores/professores, gestores/alunos, IES/comunidade e entre outras relações? Existe qualidade nas propostas acadêmico-administrativas das IES como um todo? Os processos avaliativos promovem a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão? Como a qualidade do currículo, dos cursos, dos professores, dos recursos didáticos-pedagógicos, entre uma infinidade de possibilidades devem ser ponderadas diante dos critérios da qualidade estabelecidos socialmente? Estes são apenas alguns pontos e questionamentos para percebermos a vastidão temática sobre o assunto, e que poderiam se desdobrar em infinitas reflexões.

Tendo em vista todas as nuances citadas, teríamos diante da pequena palavra “*qualidade*”, infindáveis possibilidades interpretativas e discussões que se estenderiam em numerosas reflexões sobre o termo. Porém neste estudo iremos nos ater às questões que abrangem a aproximação entre *Qualidade e Educação*, tema este, que é foco de inúmeras pesquisas em nossos meios acadêmicos. Entretanto as discussões que serão engendradas neste momento estarão intimamente relacionadas às Políticas e Processos Avaliativos da Educação Superior e as relações destes com a promoção da qualidade na educação.

2.4 A Qualidade e suas Interrelações com a Avaliação na Atualidade

Diante dos princípios fundamentais proclamados como inspiradores da educação nacional, tais como “liberdade, solidariedade humana, pleno desenvolvimento do sujeito e o

preparo para a cidadania” estabelecidos na LDB (1996), temos aí esboçado um juízo sobre como é pensada a formação social do sujeito diante dos processos educacionais nos enunciados legais. No Art. 3º, parágrafo 9 (nove), a “garantia de padrão de qualidade” está posta como base fundamental na estrutura e desenvolvimento da educação e do ensino em nosso país.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, amplamente difundido e executado como política de estado para avaliação, diagnóstico e controle dos serviços educacionais prestados para a sociedade, se faz como uma Política Pública de Educação, a qual tem em seu texto legal a palavra “qualidade”, abordada inicialmente no Art. 1º, parágrafo 1 (um), designando a finalidade do sistema avaliativo interligado à “*melhoria da qualidade da educação superior*”, (SINAES, 2004). Os componentes e instrumentos utilizados no processo avaliativo promulgados pelo SINAES direcionam-se para a criação de uma visão geral sobre a qualidade das faculdades, universidades e outras instituições de Educação Superior em nosso país.

Ao abordarmos sobre questões relacionadas à qualidade e educação, torna-se primordial discutir sobre os *indicadores* propostos na política do SINAES que estão relacionados aos *padrões de qualidade* estabelecidos na educação superior. Na avaliação dos cursos, das instituições e do desempenho do estudante, são traçados diversos indicadores, os quais são vinculados à noção de qualidade global prestada pela IES.

Para percebermos o aspecto regulador e controlador de cunho diagnóstico das Políticas de Avaliação da Educação Superior, as quais mensuram a qualidade dos *serviços prestados*¹⁷ pela IES à comunidade, nos mais diversos enfoques, podemos referenciar alguns pontos que são avaliados e alinhados à noção de qualidade de serviços prestados, tais como: a missão e o plano de desenvolvimento institucional; a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; a responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal; a organização e gestão da instituição; infraestrutura; planejamento e avaliação; política de atendimento aos estudantes; sustentabilidade financeira; todas estas perspectivas no processo avaliativo deverão ser consideradas, tendo o *respeito e a diversidade* e as *especificidades* das diferentes instituições acadêmicas contempladas impreterivelmente.

¹⁷Aqui se utiliza o termo “serviços prestados”, relacionado a todo o funcionamento do Sistema de Educação Superior: gestão administrativa; gestão acadêmico-pedagógica; infraestrutura; ensino; pesquisa; extensão; responsabilidade social, entre outros.

Os resultados e dados obtidos através do sistema de avaliação aqui evidenciado tem o caráter de se tornar de domínio público, previsto legalmente nas políticas de avaliação. Ao promover a disseminação dos dados dos componentes avaliados - as instituições, os cursos e desempenho dos estudantes -, esta prática gera um processo já muito conhecido socialmente em nosso país, o célebre “Ranking das Instituições de Educação”, onde a *meritocracia e qualidade* estão intimamente inter-relacionadas. Instituições com notas altas são consideradas instituições de *alta qualidade* e as IES com conceitos baixos têm uma imagem negativa - *pouca qualidade* - na percepção da sociedade em geral.

Porém, diante da complexidade de se traçar parâmetros sociais de qualidade na educação, uma ampla pergunta se faz necessária: como criar indicadores coerentes, não hegemônicos, não exclusivamente quantitativos, com características qualitativas coesas com as realidades e que compreendam todas as multideterminações intrincadas dos processos educacionais formativos?

As discussões acerca da qualidade na educação remontam anos de debates, a partir da década de 1990 alguns pontos foram tomados como primordiais a serem pensados, estes são: a qualidade atendendo aos interesses do mercado e a qualidade social, esta última amplamente defendida pelos profissionais da educação, porém com pouca clareza conceitual (ARAÚJO, 2012).

Diante da perspectiva abordada por Enguita (2007, p. 98), notamos que, “na linguagem dos especialistas, dos administradores educacionais e dos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes”. Historicamente, nesta mesma ótica, tínhamos a suposição de que quanto mais recursos - materiais e humanos, fossem destinados à educação, maior seria a qualidade desta. Todavia, na atualidade, temos alguns pressupostos relacionados ao termo, tais como *as taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais de rendimento escolar, etc.*, (Ibid, 2007), que se mostram notoriamente interligados à relação educação e mercado, promovendo impreterivelmente rankings mercadológicos quando se iniciam as ideias de comparar *produtos*¹⁸ na educação.

Por conseguinte, percebemos que o processo avaliativo legitimado no Brasil, gera invariavelmente uma grande e acirrada competição entre as IES do país, principalmente na iniciativa privada, visto que estas instituições se utilizam de estratégias estritamente mercantis para se firmarem no “mercado educacional”. Podemos citar como exemplo, o marketing cada

¹⁸ Aqui produtos são entendidos como “serviços” prestados pelas instituições educacionais à sociedade.

vez mais aparente sobre os “produtos”¹⁹ -ou cursos - cada vez mais difundidos nos mais diversos recursos midiáticos sociais; notas obtidas no processo de avaliação do SINAES, principalmente do componente ENADE, são utilizadas para creditar a qualidade da instituição; aluno é cliente; professor virou colaborador; habilidades e competências são imperativas nos discursos dos gestores. Teríamos uma lista enorme de exemplos para verificar que a lógica mercantil está concretizada nas Políticas de Avaliação deliberadas pelo SINAES. Neste ponto surge uma questão fundamental para ser apreciada como mote para reflexão: o que a comunidade educacional e a sociedade civil - não privatistas - podem fazer, para contrapor e transformar o perfil ideológico neoliberal estabelecido no sistema educacional de Educação Superior no país?

Não tendo o intuito de criar *proposições*, mas sim engendrar *questões* a serem pensadas sobre a lógica da avaliação e do próprio Sistema de Avaliação Nacional, consumado pelo SINAES, as influências de um projeto neoliberal, historicamente e factualmente constadas no percurso histórico de constituição da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um ponto a ser repensado e ponderado por toda a comunidade educacional e civil de nossa nação, visto que ainda não temos uma real consciência das decorrências futuras da materialização efetiva de um projeto que mercantiliza todo o sistema educacional nacional tanto em nível básico quanto superior.

O estado avaliador deu abertura e consentiu pretensamente a criação de uma cultura avaliativa, a qual é premissa básica no modelo neoliberal de educação. Este princípio atende explicitamente às exigências neoliberais e mercadológicas de produzir incessantemente dados que *comprovam* que as coisas estão funcionando corretamente. Porém, na *educação*, este ideário é um tanto quanto infundado, devido esta, ter características complexas e multifatoriais que a tornam um sistema difícil de ser avaliado objetivamente.

As tendências meritocráticas que qualificam socialmente e produzem o sentido de qualidade de uma IES, relacionadas aos índices obtidos através das avaliações - dos estudantes, dos cursos e das instituições -, emanam uma lógica e um sentido de competitividade principalmente na educação superior. Muitas vezes um bom conceito é atingido por uma instituição, através de um processo de preparação incessante antes da efetivação da avaliação, isto pode ser considerado um fator que mostra a fragilidade do sistema avaliativo efetivado atualmente.

¹⁹ Neste contexto nos referimos aos cursos de graduação, pós-graduação, de formação, de extensão, entre outros, que são abordados basicamente como “produtos” a serem vendidos na lógica do “marketing da educação privada”.

Deste modo, diante dos diversos pontos supra analisados, percebe-se um imperativo de inspiração de contrapontos, que entram fundamentalmente em embate com a lógica neoliberal mercantilista, estabelecida em nosso sistema educacional, principalmente na educação superior, e que está intimamente relacionada ao processo avaliativo. Perante estas alusões, mostra-se necessário o surgimento de forças e movimentos sociais que carecem lutar pela educação e repensar suas funções sociais unindo-a aos valores fundamentais para o estabelecimento de uma sociedade mais justa, democrática e que preze pela equidade, pela pluralidade, pela liberdade e pelo bem-estar social, e que, por fim, dê ao cidadão a oportunidade de uma formação plena para seu desenvolvimento integral como um ser social por natureza.

As contradições encontradas nas discussões sobre a qualidade tendem a percorrer caminhos pertinentes às políticas educacionais e às transformações geradas por estas, nas características e perfis das instituições de educação superior em nosso sistema educacional. Os impactos gerados pelas políticas de avaliação em meados dos anos noventa, impulsionaram diversas reformas neste contexto.

Conforme cita Dias Sobrinho (2002, p. 165):

É importante abordar temas como autonomia, avaliação e qualidade, num cenário de “quase-mercado” ou de privatização dissimulada”, por entender que esses conceitos, a serem discutidos, podem estar constituindo um eixo explicativo das reformas e dos novos sentidos da formação, que é o fim da educação. Para entender a nova lógica que esse conjunto de palavras está construindo, preciso reconstruir os sentidos que elas estão adquirindo no âmbito das reformas gerais, para além da compreensão usual e já tradicional.

Diante dos sentidos propostos pelo autor supra referido, percebemos que há um neologismo implícito nos meios educacionais, visto que as palavras acima abordadas – *avaliação* e *qualidade* são constantes nos discursos dos gestores e outros atores dos meios educacionais. Portanto, as reformas e transformações promulgadas pelo discurso da qualidade, geram certa inversão de valores presente nas retóricas documentais da educação, tais como: *cidadania, solidariedade, cooperação, colegialidade, tolerância, paz, justiça* sendo substituídos por termos mercantilistas, como eficiência, produtividade, competitividade, utilidade, funcionalidade, lucratividade dentre outros.

Certamente, temos em nossa contemporaneidade de forma manifesta principalmente nas gestões educacionais, tanto na iniciativa pública quanto na privada, a íntima relação entre mercado e educação explícita nas mais diversas conjunturas deste meio. A educação é vista hoje como princípio de ascensão social do sujeito no mercado de trabalho e também na

aquisição de bens materiais e de consumo. Portanto, podemos corroborar que a lógica mercantilista e utilitarista da educação está firmada.

Por outro lado, desenvolvendo um contraste com a qualidade de mercado, mostram-se necessárias reflexões sobre alguns fatores que devem ser ponderados, principalmente na qualidade relacionada às questões de cunho social e democrático. Como descrito por Araújo (2012, p. 198), para elucidar melhor a perspectiva de qualidade correspondente aos sujeitos sociais, cinco eixos balizadores são necessários para promover esta discussão, estes são:

1. Qualidade como conceito que comporta pluralidade de significados;
2. Qualidade como construção social e processual;
3. Qualidade como algo que depende de uma ética pública;
4. Qualidade como construção democrática do currículo escolar;
5. Qualidade como formação humana integral.

Ao passo que crescem os juízos e noções sobre qualidade, algumas nuances devem ser postas como relevantes nas discussões, tais como: a ideia de definição dos objetivos reais da qualidade dentro da educação, e por fim, quem pensa sobre esta e a quem seus pressupostos estão atendendo. Estes fatores são muitas vezes incompatíveis entre si devido às suas variações significativas. (AMARAL, 1997, *apud* POLIDORI, 2011).

A integração do discurso da qualidade passa a ser hegemônico atrelado aos processos avaliativos institucionais nas novas configurações das instituições de ensino superior. Quando são feitos discursos sobre avaliação, logo os sujeitos dos meios educacionais estão abordando também o tema de como avaliar a qualidade dos processos educativos. A incoerência entre mercado e educação, quando ponderamos a respeito da qualidade se dá principalmente numa visão em que o perfil mercadológico vai contra o discurso legal da emancipação, da formação social e humana, e leva a educação a um perfil formativo do sujeito amalgamado de características valiosas para o mercado, tais como a individualidade, a competitividade, a produtividade entre outros fatores os quais não devem ser tidos como máximas na formação humana. Logo podemos perceber, diante destes pontos, um *novo conceito de qualidade* que atende à ideologia neoliberal (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 172).

Ao passo que vamos entrelaçando as considerações sobre qualidade, avaliação e educação superior, devemos nos ater a alguns processos fundamentais que estão ocorrendo dentro das universidades e faculdades do país, tais como a constância discursiva de gestores e professores sobre o conceito de qualidade. Logo, sabemos que o termo permeia os discursos dos mais diversos atores educacionais, porém, quando refletimos sobre a real qualidade da educação em nossa práxis, nos perdemos em devaneios pouco conclusivos sobre o que verdadeiramente é essa tal “qualidade” na formação dos sujeitos e das instituições emanadas dos processos avaliatórios.

CAPÍTULO III

SINAES – CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

"La manipulación consciente e inteligente de los hábitos y opiniones organizados de las masas es un elemento de importancia en la sociedad democrática. Quienes manipulan este mecanismo oculto de la sociedad constituyen el gobierno invisible que detenta el verdadero poder que rige el destino de nuestro país. Quienes nos gobiernan, moldean nuestras mentes, definen nuestros gustos o nos sugieren nuestras ideas son en gran medida personas de las que nunca hemos oído hablar".
(Noam Chomsky)

A avaliação hoje é uma exigência constante estabelecida no sistema educacional brasileiro, visto que em todos os seus níveis de funcionamento os processos avaliativos estão presentes. Tendo os mais variados objetivos, fundamentos éticos, teóricos e práticos para a execução do sistema avaliativo, avaliar, atualmente, é uma prática vista com grande preponderância pelos mais diversos atores sociais envolvidos na educação nacional. Em todos os níveis e setores do Estado a avaliação tem se tornado uma ferramenta importante para a busca da qualidade, da eficiência e da eficácia dos serviços prestados à sociedade. Na educação nacional observamos notoriamente essa prática em todos seus níveis.

De acordo com Freitas (2002, p. 7):

As políticas públicas estão colocando o campo da avaliação em outro patamar. A emergência do estado avaliador produziu uma demanda enorme por conhecimento em várias áreas e setores da sociedade como apoio para a tomada de decisão e a transparência de ações e resultados. Os procedimentos de avaliação estão ganhando força e com eles suas consequências.

Diante do cenário acima citado, em consideração ao contexto nacional das políticas de avaliação, tendo em vista a lógica estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, da *cultura de avaliação* em nosso sistema educacional como um todo, avançaremos neste capítulo ponderando reflexões com foco na educação superior, e serão enfatizadas as *Influências dos Organismos Multilaterais nas Políticas de Avaliação* de modo geral, tratar-se-á sobre o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (SINAES), fazendo uma contextualização histórica sobre as políticas de avaliação que antecederam a criação deste, como este sistema foi elaborado e como está sendo executado. Subsequentemente, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE, será abordado como um dos componentes do sistema de avaliação da educação superior, o qual determina diversos tipos de transformações e reconfigurações em diversos aspectos e setores dentro das instituições de ensino superior.

3.1 As Influências dos Organismos Multilaterais nas Políticas de Avaliação

As relações internacionais na contemporaneidade estão cada vez mais proeminentes e profundamente estabelecidas no modo de produção capitalista determinando o movimento do mercado, transações econômicas e, por conseguinte, influenciam a agenda das políticas públicas e sociais, que são elaboradas e implantadas levando em consideração as diretrizes dos diversos organismos externos. Peroni (2003, p. 110), afirma que “quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas nos Projetos”.

Pensar em questões sobre políticas públicas e sociais, nos remete a um ponto de análise complexa e multifatorial, o qual demanda amplo juízo sobre os reais significados e as necessidades legítimas de implementação legal, relacionadas à ordem social e econômica determinadas pelas políticas de modo geral. As Políticas de Educação fazem parte do rol de ações estratégicas do estado para controle e regulação do Sistema Educacional Nacional, o qual é tido, atualmente, como uma estrutura fundamental para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural da nação.

Como aborda Shiroma, Moraes, Evangelista (2007, p. 7), políticas se referem “à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao estado moderno capitalista ou dele emanam”. Nessas estão concentradas as Políticas Sociais, nesse texto destacando as políticas educacionais.

O cenário atual de internacionalização, globalização, mundialização capital, como sustentação de um projeto neoliberal global, mostra claramente uma lógica imperativa nas relações internacionais de cooperação e também de intervenção político-legal incorporadas pelos países ligados aos organismos internacionais financiadores, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, OCDE dentre outros. Esse cenário tem interferido na formulação das políticas públicas e tem sido um extenso campo de investigação sobre as

interferências dos organismos multilaterais na autonomia deliberativa política dos países coligados.

Para as reflexões sobre a conjuntura globalista atual, cabe aqui ressaltarmos que o Neoliberalismo é uma ideologia político-econômica, uma forma de ver o mundo social e uma corrente de pensamento, o qual trabalha com transformações nos ideários sociais, com diversos recursos, que prega um diagnóstico negativo para as ações do estado, e, por conseguinte institui uma receita salvacionista de reformas orientadas para e pelo mercado, que liberta o capital dos controles civilizadores (MORAES, 2001, p. 28- 29).

A integração de um país a um organismo multilateral, como podemos fazer alusão ao Banco Mundial, se dá através de contratos de cooperação internacional entre as partes envolvidas, principalmente através de acordos que objetivam oferecer “auxílio” financeiro, que visam subsidiar e financiar projetos de desenvolvimento infraestrutural, energético, científico-tecnológicos e também econômicos e sociais. Porém, os “acordos” ou “empréstimos”, somente são concretizados através de análises realizadas por agentes (consultores) dos organismos externos, nos países que irão receber o financiamento. Os acordos de cooperação com financiamentos, normalmente estão associados a um processo de avaliação visando o controle e ajustes da ação financiada.

As consultorias externas previstas nos acordos internacionais tem o intuito de fazer um diagnóstico na economia do país tendo como foco essencial propor - *impor* - ajustamentos políticos-legais relacionados fundamentalmente à confiabilidade do país que irá se tornar “devedor”, verificando as condições para o pagamento da dívida que irá adquirir. E, caso o país que recebeu o *subsídio*, não cumpra a liquidação dos débitos adquiridos, diversas sanções punitivas poderão ser aplicadas, tendo como principal foco um realinhamento político-legal em diversos setores principalmente produtivos e econômicos para a amortização futura da dívida.

A educação, nesse contexto, tem um papel fundamental para os atores que pregam a ascensão das economias das nações mundiais, e faz parte das agendas internacionais e também nacionais, como a grande “facilitadora” e “promotora” de desenvolvimento econômico, tecnológico, social e cultural. Estes creem veementemente que por meio da educação uma pátria pode, incontestavelmente, obter transformações significativas em diversos aspectos, as quais irão engendrar desenvolvimento em todos os setores econômicos e sociais. Atualmente, no Brasil, temos o discurso intensamente propagado do governo, que tem como mote fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, a afamada “Pátria Educadora”.

Diante dos pontos supracitados, iremos aqui fazer algumas apreciações gerais sobre as Políticas de Educação no Brasil, tendo como foco as Políticas de Avaliação da Educação Superior, as quais também estão amalgamadas com o ideário internacional de propostas para a educação em todos os seus níveis, tendo em vista os novos moldes de relações internacionalizadas, que fazem parte no novo perfil globalizado do mundo.

3.2 Organismos Multilaterais – Intervenções Políticas e Sociais

Os organismos multilaterais são entidades internacionais que tem a finalidade de mediar relações entre países interligados, tendo em vista acordos de cooperação, financiamento e de intervenções sistemáticas relacionadas a múltiplas demandas, como: desenvolvimento energético; avanço científico-tecnológico; financiamento de projetos infraestruturais; combate à pobreza; segurança; mercado; indústria; e entra também nesse rol de intervenção-mediação, com caráter muito relevante e profundamente tendencioso a *educação*.

O Banco Mundial (BM) é um dos organismos internacionais mais atuantes na economia e nas políticas gerais dos diversos países coligados. As atividades do BM tiveram seu início a partir de 1944, após a segunda Guerra Mundial na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em Bretton Woods (New Hampshire – EUA). Estão incorporadas a este órgão, cinco intuições que formam a entidade de modo geral, que são: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID); a Corporação Financeira Internacional(IFC); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA); e o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID). O Banco Mundial juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), se tornaram historicamente, os principais organismos externos de financiamento internacional e que determinam os países que são *dignos* para receber crédito (SILVA, 2002, p. 99).

A lógica imperativa de apoio financeiro para reconstrução, como aconteceu no pós-guerra, de desenvolvimento das economias arruinadas, erradicação da fome, de educação para todos, o intuito de eliminar o analfabetismo no mundo, entre diversos outros pontos, consistem em premissas básicas que foram sendo arquitetadas e incorporadas com o passar dos anos no discurso *caridoso* dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial e também do FMI a partir das décadas de 60 e 70, especialmente voltados para os países latino-americanos e também o Brasil.

A ótica proposta por Silva (2002) na obra *Intervenção e Consentimento - a política educacional do Banco Mundial*, visando às relações dos países da América Latina com os organismo multilaterais, lembra que essas Instituições são guardiãs dos interesses do capital:

Nunca é demais esclarecer que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são instituições financeiras guardiãs dos interesses do capital e não entidades filantrópicas. Os seus diretores executivos são membros dos países capitalistas avançados e as duas instituições estão desenvolvendo, na região, papéis políticos como co-gestores dos governos.

Cabe ressaltar, partindo da lógica de que o BM e o FMI atendem aos interesses e agem em benefício do capital mundial e do mercado internacional, tendo como principais acionistas, *superpotências econômicas*, como: Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Canadá, Itália, Japão e China, que o papel deliberativo político-legal sancionados por estas organizações aos países que recebem financiamentos, apresentam um profundo interesse de desenvolvimento de suas próprias economias.

O viés intervencionista do Banco Mundial e do FMI condiciona as mais diversas proposições deliberativas nos diversos setores políticos, econômicos e sociais dos países e instituições, que leva a um nexos constante de adequação e determinações político-legal de reformas de cunho mercantilista e neoliberal nos países. Essas intervenções se apresentam nitidamente nos planejamentos de estabilização e de reformas econômicas e sociais (inclusive na educação), propostas nos acordos multilaterais, como fundamentais para o desenvolvimento integral de países como o Brasil (o primeiro empréstimo brasileiro foi em 1946), que firmam acordos de cooperação e aceitam as cláusulas contratuais estabelecidas para os financiamentos externos.

Para entrarmos nas discussões sobre as reformas dos Planos de Estabilização propostos pelos organismos internacionais aos países latinos e também ao Brasil, tendo como pauta essencial a *educação*, cabe ressaltar que:

É importante fixar que os nexos entre o campo econômico e o educacional internos têm igual correspondência com o Plano de Estabilização Econômica e Desenvolvimento e as deliberações contratuais invioláveis do FMI e do Banco Mundial. Em outras palavras, as reformas na educação não são estranhas ou contraditórias ao Plano de Estabilização, ao contrário, estão em consórcio com os objetivos econômicos, contribuindo para a reestruturação produtiva e, sobretudo, para criar as condições políticas necessárias a uma estabilização prolongada (LEHER, 1998, p. 228, *apud* SILVA, 2002).

A ideologia neoliberal faz parte do repertório de princípios fundamentais e das ações intervencionistas do Banco Mundial e do FMI no cenário internacional. O alvo primordial e direto, previsto como foco essencial para propostas de reformas diante do seu *padrão de*

ingerência é o “estado”. As propostas reformistas promulgadas por estes organismos internacionais estão basilarmente relacionadas à redução dos campos de ação do estado, privatização de empresas em diversos setores tais como a saúde, a previdência e a área da educação (IANNI, 2004, p. 52, *apud* ARAUJO, 2012, p. 62).

As conjunturas expostas das intervenções deliberativas em diversos setores do estado, agora com vistas à educação em nível superior, tem algumas prerrogativas que demandam maiores análises, tais como: a redução dos investimentos públicos neste setor, a submissão e abertura indiscriminada ao âmbito econômico e do “mercado educacional”, a vinculação da formação superior com a produção nacional (SOBRINHO, 2002, p. 23), entre diversos outros fatores merecem um aprofundamento reflexivo. Porém, aqui as questões sobre o processo avaliativo que privilegia o controle, a classificação das instituições - quantitativa e pouco qualitativa - e também a concorrência muitas vezes desleal e negligente, emanada principalmente na iniciativa privada, serão fatores subsequentemente discutidos concatenados com o Sistema de Avaliação proposto em nosso país.

3.3 As Políticas de Avaliação e os Organismos Multilaterais: Regulação e Controle de Mercado

No ano de 1999 em Seattle - EUA, a Organização Mundial do Comércio (OMC) realizou uma de suas reuniões anuais, mais de 135 países participaram da conferência e a inclusão de novas áreas econômicas a serem tratadas no encontro, cunharam algumas peculiaridades discursivas as quais promulgavam que:

[...] chegou o momento da educação fora da escola e a liberalização do processo educacional assim possibilitada levará ao controle do ensino por prestadores de serviços mais inovadores do que as estruturas tradicionais. Sob forte pressão dos interesses econômicos, está começando um processo de desregulamentação dos sistemas de ensino (HISRT, 2000, p. 15 *apud* SILVA, 2002).

Adotando a linha de juízo proposto por Leher (1998, p. 202)²⁰, o Banco Mundial em 1984, transformou-se no Ministério da Educação dos países latino-americanos, este se sobrepôs à UNESCO com seu ideário-pedagógico, e impôs a essas nações com grande relevância ao Brasil nas últimas décadas, o seu projeto educacional economicista, excludente, antidemocrático e hierarquizador com perfil neoliberal.

²⁰ (*apud* SILVA, 2002).

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, por meio de suas estratégias de intervenção e de práticas contratuais de certo modo extremamente coercitivas e punitivas, criam um cenário que obriga o consentimento político-legal e de reformas cunhadas aos países aliados, principalmente os estados latino-americanos, através da *imposição* de suas prescrições econômicas, culturais, sócio-educacionais e ideológicas, causando grandes problemas a esses países (SILVA, 2002).

A criação de um campo propício de intervenção e implementação de uma cultura e de um perfil economicista na educação do Brasil pelos organismos multilaterais e com o consentimento e alinhamentos internos com as políticas internacionais, possibilitou a redefinição do SINAES como sendo um grande recurso estratégico para o estabelecimento de um projeto neoliberal e mercadológico na educação superior.

Como aborda Felix (2011, p. 202):

Assim o que é imediatamente visível aponta-nos para um cenário de adoção de uma cultura avaliativa induzida pela criação de sofisticados mecanismos regulatórios, os quais suspeitamos que estão a colaborar para a consolidação do modelo de educação pretendido pelos organismos internacionais, visto a legitimação das práticas e competências dos processos de avaliação implementados pelo estado.

A transfiguração evolutiva e histórica dos processos e programas avaliativos da Educação Superior no Brasil, está consonante com os discursos estratégicos de controle e de regulação do estado que se dão por meio da avaliação do sistema educacional. Aqui serão citados apenas a título de exposição algumas características e estratégias dos programas responsáveis pela implementação das ações de Avaliação da Educação Superior, a partir da década de 80, que antecederam o SINAES.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado pelo Ministério da Educação em 1983, foi articulado no fim do governo militar e teve profunda influência das experiências de avaliação da Pós-graduação no Brasil, propostas pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal Superior (CAPES). A concepção e idealização do PARU foi feita pelo diretor-geral da CAPES, Edson Machado de Souza, junto à equipe do *Grupo Gestor* de coordenadores e técnicos do MEC. Neste programa, a avaliação passou a ser concebida como um método que propiciaria a investigação sobre questões da realidade institucional e um método de avaliação que possibilitaria uma “reflexão sobre a prática” na Educação Superior (BARREYRO, ROTHEN, 2008).

Com o objetivo de perceber o impacto da lei 5540/1968, o PARU, fora realizado tendo como bases de dados para estudos, questionários aplicados em estudantes, dirigentes

universitários e docentes. As influências da lei que estavam sendo avaliadas tinham relação direta com a estrutura administrativa, a expansão das matrículas e a sua caracterização, relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade. Logo a gestão e produção/disseminação com a comunidade, foram os dois eixos temáticos centrais do programa (SINAES, 2003).

Em 1985, no período de redemocratização do país e de estabelecimento da Nova República (pós-ditadura militar), a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES), na gestão do então presidente José Sarney, propiciou uma reformulação da Educação Superior. A CNRES tinha como principal objetivo a proposição de novas políticas educacionais para o país, e os trabalhos desta comissão resultaram em um relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileiro. Após 1995, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, as sugestões elaboradas através deste documento foram postas em prática. A autonomia, avaliação e financiamento eram premissas básicas dessas proposições, a autossuficiência e os recursos destinados às instituições de ensino superior, dependiam do desempenho nas avaliações e na produtividade institucional (BERNHARDT, 2015).

O Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) criado em 1986, tinha em seu núcleo idealizador e executor, integrantes que compunham o corpo administrativo do MEC, e um dos seus principais sentidos estava ancorado na proposição das Reformas Universitárias. Na perspectiva de Lima (2002, p. 26) o GERES:

[...] propõe um programa de reformulação do ensino superior. Esse Grupo propôs um processo de discussão amplo, visando a uma nova política para as universidades. A discussão sobre avaliação da universidade vai crescendo e instala-se uma polêmica entre o MEC e as universidades. Busca-se, portanto, uma proposta teórico-metodológica de avaliação capaz de fomentar o diálogo entre o MEC e as universidades, tendo como princípio a defesa da universidade pública.

No início dos anos 90, a Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação, passa a articular, viabilizar e financiar os processos de avaliação nacional, este processo viabilizado pelas universidades e amparado pelo MEC, dá origem posteriormente ao Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB).

O PAIUB, programa implementado no ano de 1993, que legitimou a cultura de avaliação universitária, previa a adesão voluntária das instituições de educação e compreendia a avaliação interna como etapa inicial de um processo avaliativo, que se estendia para toda a

instituição e se completava com a avaliação externa. O diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade foram propostas que eram previstas como essenciais nos processos avaliatórios. O PAIUB teve curto prazo de duração, primeiramente pela interrupção do apoio do MEC, e posteriormente pela transformação de seu perfil diante do processo executório, como um recurso avaliativo que estava sendo implementado inteiramente voltado para a avaliação interna das instituições, proporcionando assim um impacto negativo quando fora executado.

Conhecido popularmente como *Provão*, o Exame Nacional de Cursos (ENC), de 1995, despertou maior ênfase nos debates nacionais sobre avaliação. Pensado pela Comissão Nacional de Avaliação, com participação da SESu e de diversas associações de dirigentes universitários, o PAIUB se constituiu como um marco na trajetória da avaliação superior. Este programa tinha como preceito basal que as Instituições de Educação Superior atender a três exigências da universidade contemporânea, que eram: um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (GOUVEIA, et.al 2005, p. 109).

Em se tratando de políticas de avaliação, quando nos aproximamos de definições, conceitos e percursos de construção histórica destas, nos deparamos nos textos legais e nas mais diversas fontes, referências que cunham as influências contextualizadas dentro de ideários globais, internacionais e com profunda relação com o capital. Diante desta perspectiva, como se refere Lima (2002, p. 28):

É preciso deixar claro que o PAIUB não é uma invenção genuinamente brasileira. Estruturalmente, ele acompanha o modelo clássico de avaliação adotado em vários outros países, como por exemplo, a Holanda, a França e algumas regiões dos Estados Unidos, mas é preciso ressaltar que o documento final do PAIUB é uma soma de muitas ideias, é o resultado de um trabalho conjunto realizado pelas universidades.

Fazendo alusão à educação superior, como aborda Dias Sobrinho (2002, p. 167), “o crescente controle é uma resposta ao aumento da responsabilização da educação e de modo particular dos professores pelo enfraquecimento da competitividade da economia e das crises políticas no âmbito dos estados capitalistas”. A culpabilização aqui exposta, cria um campo propício para as receitas salvacionistas dos discursos neoliberais e privatistas na educação superior, que propõem reformas através de um sistema de avaliação que claramente adquire o discurso de processo necessário para o diagnóstico e para as reformas imperativas em busca de uma *educação de qualidade*.

Acompanhando o pensamento de Dias Sobrinho (1999, p. 61), sobre o procedimento avaliativo controlador e regulador:

Está se tornando cada vez mais claro que as avaliações são instrumentos essenciais às reformas de fundo econômico e social que os Estados empreendem; elas fazem parte, mesmo que de modo difuso e ainda desarticulado, das preocupações das sociedades (Dias Sobrinho, 2000 a: 125). Com efeito, avaliação pode ser um poderoso instrumento dos governos neoliberais, produzindo, entre outras coisas, o favorecimento de políticas franca ou veladamente privatizantes.

Diante do perfil controlador que o *estado* adquire ao se entregar às premissas ideológicas e políticas de organismos multilaterais e neoliberais, e inscrever-se como uma peça chave para a hegemonização deste ideário, o estado se torna um organismo ávido por avaliar, controlar e regular todas as ações das esferas que o compõem. Diante disto, o trabalho de transformação ideológica populacional - principalmente os atores educacionais - também é elaborado por diversos meios principalmente através dos recursos midiáticos, que são artifícios fundamentais no condicionamento e trabalho ideológico social. E assim, a população e a comunidade acadêmica passa a aceitar servilmente o processo avaliativo - excludente, tecnocrático, quantitativo e pouco qualitativo e que merece outros adjetivos infames - que atende a uma demanda notadamente mercantil, como algo necessário para o desenvolvimento da educação de modo geral.

Os discursos densamente propagados nas mais diversas IES do país - com foco nas instituições privadas -, são confessadamente tomados por um aspecto mercantilizado. Para tanto, alunos hoje são vistos como clientes, cursos como produtos trabalhados por meio do marketing cada vez mais contundentes, professores que recebem a alcunha de colaboradores, avaliação burocrática para o controle de qualidade - termo muito utilizado nos meios fabris - é vista como primordial no processo, meritocracia e produtividade são premissas básicas de gestão acadêmica. Esses são alguns fatos que corroboram com a adesão do ideal mercadológico na educação superior. As IES têm como foco a melhoria dos índices de qualidade que estão atrelados aos financiamentos e à sobrevivência no mercado.

Nesse contexto, o SINAES toma uma dimensão que vai para além da busca da qualidade, ele redefine o projeto institucional em função de uma qualidade global e não local. Assim, a avaliação não está desconexa do perfil neoliberal de gestão. A *avaliação-controle* termo utilizado por Dias Sobrinho (2002, p. 181), precariza o processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito aos processos avaliativos nos moldes atuais. Outros problemas também são mencionados pelo autor, referentes aos processos de avaliação quanto

uma estratégia estatal de controle e regulação, tais como: o tecnicismo da avaliação, as determinações externas para os currículos, o incremento de um currículo oculto de cultura de testes, o uso de rankings para estimular a competitividade, a distribuição de recursos como bolsas e financiamentos para alguns setores fundamentais que servem ao desenvolvimento do mercado, e por fim, a mecanização do ensino. Estes são apenas alguns dos pontos que têm profunda influência nas IES, criados pelo sistema de avaliação implementado na educação superior do Brasil.

Na sua implementação, o SINAES manifesta-se hoje como um estratagema estatal de regulação e controle à distância, perfil incorporado pelos estados nos moldes globais contemporâneos. Há muitas contradições entre o SINAES na sua emergência e o que se coloca para as IES atualmente. Há contrassensos entre a autoavaliação desenvolvida pela IES e os demais procedimentos de avaliação desenvolvidos pelo SINAES como: avaliação dos cursos pelos pares, ENADE, publicação dos índices de qualidade.

É preciso refletir que as ações das IES, principalmente na iniciativa privada, buscam um remodelamento de gestão acadêmica e pedagógica a partir dos resultados da avaliação, os quais invariavelmente mecanizam e criam um tecnicismo no ensino, em detrimento de elevados índices nos conceitos obtidos pelas avaliações do sistema vigente.

Os novos perfis e modelos de universidades e faculdades que surgiram a partir das influências de organismos internacionais na Educação Superior brasileira nas últimas décadas, perfazem uma realidade atual caracterizada por reformas neoliberais, como menciona Leite, (2011, p. 27):

As reformas da universidade dos anos 90, denominadas neoliberais, ocorreram em vários países, igualmente no Brasil e não se limitaram à forma da lei. Elas foram profundas e marcaram um modelo de instituição que saiu dos “muros de marfim” direto para os “braços abertos” da globalização. Os muitos braços que se abriram passaram a delinear um novo perfil. Os mercados, a internacionalização, a avaliação e acreditação, a diversificação dos formatos de IES contribuíram para forjar outras identidades.

Nessa contextura, entramos no debate sobre a importância das IES fortalecerem a avaliação interna por meio da autoavaliação participativa como estratégia de ressignificar e buscar a qualidade social para a gestão, o ensino, a pesquisa e a extensão das IES. Lima (2010, p. 95) defende a tese de que a Avaliação Institucional Participativa²¹ é um instrumento que produz espaços sociais emancipatórios e pode ser uma das vias para construir novas

²¹ Lima (2008, p. 49), expõe a Avaliação Institucional Participativa como: “[...] uma via que possibilita a construção de espaços sociais participativos, produz a reflexão e possibilidade de engendrar mudanças de concepções nos sujeitos”.

subjetividades/intersubjetividades, uma vez que possibilita um pensar coletivo sobre as instituições educacionais, o que pode gerar mudanças. Assim, as avaliações externas que emergem no contexto econômico de mundialização do capital com determinações de organismos multilaterais são imposições que geram ressignificações nas IES visando a qualidade na perspectiva do desenvolvimento econômico. Em contraposição, a avaliação construída pela própria IES pode gerar mudanças sociais, buscando a qualidade que preze para uma formação mais humana e prepare os sujeitos para uma vida social integral em todos seus aspectos significativos para sua existência humana.

3.4 Políticas de Avaliação da Educação Superior – SINAES em Foco

A instituição da avaliação na educação superior é um preceito constitucional, sem ferir a autonomia institucional. Em relação à autonomia das IES o Art. 207 da Constituição Federal e o Art. 53 da Lei 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reiteram que as universidades gozam de autonomia didático-pedagógica e administrativa, e, dispõe no Art. 9, Incisos VII, VIII e IX sobre as incumbências da União de *baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e de pós-graduação, assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior e, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições superiores.*

A par do que a lei estabelece sobre o gozo de autonomia e sobre a incumbência da União de baixar normas gerais que garantam o caráter público e o direito social da educação com qualidade, fica claro que as normas específicas para funcionamento e gestão acadêmico-administrativa que apontam para a qualidade dos serviços prestados à sociedade, são de competência das instituições, exigindo, portanto, mais planejamento e integração de toda a comunidade acadêmica, conforme salienta Carneiro (1998, p.68).

O cenário atual voltado para a avaliação da educação superior *impõe* que as instituições se sintam comprometidas com a avaliação e a acreditação²², intimamente relacionadas em situação de interdependência.

Na perspectiva neoliberal em que emergem os processos de avaliação em larga escala, a ética que sustenta a preocupação com a qualidade na educação atinge duas

²² Para Dias Sobrinho (2000, apud Lima, 2008, p. 27), “a acreditação é um processo voluntário que segue as seguintes etapas: auto avaliação, avaliação externa feita por pares universitários, resposta da instituição ao relatório da comissão externa, parecer final da agência, concedendo, renovando ou negando a acreditação. Estes processos promovidos pelas agências de avaliação já estão consolidados na cultura universitária norte-americana. A partir dos anos de 1980 esse processo de avaliação foi largamente estendido para outros países”.

dimensões: a da aceitabilidade do produto educativo conforme as expectativas de empregabilidade no mercado de trabalho e a de credibilidade social expressa em princípios de gestão acadêmico-administrativa pautados no desenvolvimento cognitivo, na ética, nos valores socioculturais expressos em normas, regulamentos e leis que garantam a autonomia das instituições.

Na área educacional, considerando a crítica de Carneiro (1998, p. 68) sobre o Inciso VIII, da LDB, a avaliação das instituições de Educação Superior constitui fato positivo dado às responsabilidades sociais e públicas destas instituições, realidade esta, que exige o envolvimento de todos os atores sociais da comunidade educativa no processo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de ações para a excelência de qualidade educacional perpassa a avaliação integrada ao planejamento de ações pedagógicas voltadas para a avaliação da aprendizagem e a corresponsabilidade acadêmico-administrativa na gestão tanto da universidade como da avaliação.

Desde a constituição de 1988, diante dos inúmeros decretos e medidas provisórias, transpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e também pelo Plano Nacional de Educação – PNE²³, *é indiscutível um progresso no reconhecimento legal da importância da Avaliação associada à ideia de melhoria da qualidade* (SINAES, 2009), nas IES nacionais como um todo. O cenário atual voltado para a avaliação da educação superior impõe a adesão obrigatória das instituições ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na medida em que este conjuga avaliação com os atos regulatórios da IES e dos cursos, numa relação de interdependência.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, promulga os processos avaliativos da Educação Superior Nacional. Neste ponto, tomaremos alguns dos seus preceitos legais fundamentais, para o entendimento da sua materialização e efetivação na concretude das IES em nossa estrutura de educação superior.

Em se tratando das suas finalidades, a lei propõe os seguintes desígnios, os quais originam profundos impactos na configuração institucional das IES de um modo geral, estes são: a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da

²³ Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nacional.

promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Na perspectiva de acreditação como sistema de avaliação e certificação da qualidade da educação superior, o SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno do tripé de sustentação da educação superior: o ensino, a pesquisa e a extensão, determinando corresponsabilidade social para atingir um conceito ordenado numa escala com cinco níveis de representações, tais como: do *desempenho dos alunos, da gestão da instituição, do corpo docente, das instalações* e vários outros aspectos inter-relacionados que juntos garantem funcionamento institucional legal, diante das diretrizes traçadas pelo sistema de avaliação, constituindo assim a função de conceder os atos regulatórios.

As avaliações realizadas através do SINAES, que são compreendidas tendo como bases fundamentais os componentes da avaliação institucional, da avaliação de cursos e por último o Exame Nacional dos Estudantes, o ENADE, ao serem efetivados no processo avaliativo, diante dos três componentes essenciais do sistema, o SINAES deve assegurar os seguintes princípios legais e de execução em sua realização:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (BRASIL, 2004).

Os resultados da avaliação realizada pelo SINAES passam a compor um banco de dados que subsidiará os processos de regulação das instituições avaliadas. Como consta no Parágrafo Único do Art. 2, os dados obtidos através dos processos avaliativos promulgados pelo SINAES, irão constituir as informações gerais para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, tendo como referência *os processos de credenciamento e renovação de credenciamento da IES, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação*.

O SINAES considera dez dimensões globais a serem analisadas nos processos avaliativos internos e externos, no que tange às *avaliações das instituições de educação*

superior. Para serem traçados os perfis e significados em diversos elementos constitutivos do todo das IES, as dimensões institucionais avaliadas, são:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004).

Conforme a Nota Técnica nº 065 de 2015, as dez dimensões propostas no SINAES, foram reorganizadas em cinco eixos que contemplam as dez dimensões: Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2: Desenvolvimento Institucional; Eixo 3: Políticas Acadêmicas; Eixo 4: Políticas de Gestão e Eixo 5: Infraestrutura Física.

As IES que obtêm resultados insatisfatórios nos processos avaliativos do SINAES celebram um protocolo de compromisso firmado com o MEC, no qual se estabelecem encaminhamentos, procedimentos e ações, com indicação de prazos e métodos a serem adotados pela IES para a superação das dificuldades.

Com foco no parágrafo VIII, do Art. 3º da legislação do SINAES, que versa sobre *o planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional*, dá o amparo legal para a criação das Comissões Próprias de Avaliação - CPA nas instituições de Educação Superior, formada através da comunidade acadêmica e que se integra ao processo avaliativo geral do sistema de avaliação proposto pelo MEC.

Pensando na avaliação institucional como ponto fundamental a ser refletido no processo avaliativo do SINAES, numa perspectiva de procedimento de avaliação democrática e participativa nos meios da comunidade acadêmica, tendo em vista da autonomia deliberada para as IES de criação das comissões próprias de avaliação, Lima (2008, p. 2), alude que:

Discutir avaliação institucional, na perspectiva da participação, implica ressignificar os princípios de participação e de democracia; princípios que devem sustentar a avaliação institucional. Ressignificar a democracia abre possibilidade para lidar com a complexidade cultural, social e econômica. Para instaurar a democracia participativa é necessário “querer se libertar” dos conceitos que a nova ordem econômica impõe à sociedade como a competição e o individualismo, princípios fundamentados na ética do mercado.

O componente do sistema que procede a *avaliação dos cursos* estrutura-se em três dimensões globais avaliativas: a organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as instalações físicas, e por fim, também se integra nesse processo, a avaliação dos estudantes, efetivada através do ENADE. Este último componente, de modo geral passa a ser o balizador das discussões institucionais sobre grande parte dos procedimentos avaliativos, diante das dimensões avaliadas na educação superior, promovendo um ranking universitário nacional que aparentemente indica *qualidade*.

Subsequentemente, faremos uma descrição tendo como base as preleções legais sobre o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, e em seguida serão tecidas algumas considerações desse componente, que faz parte do SINAES como um instrumento balizador nas decisões didático-administrativas nas realidades de diversas IES.

Cabe citarmos Verhine (2015, p. 609), nas reflexões sobre o SINAES e seu componente que avalia o desempenho dos estudantes, o ENADE, em razão de o autor apontar que, “apesar de ter uma concepção elegante e bem articulada, a implementação do SINAES se tornou um processo árduo e para muitos, decepcionante”. Na mesma ótica o autor aponta que a avaliação do desempenho estudantil foi instaurada em 2004, juntamente com a efetivação do novo sistema de avaliação, pois os modelos avaliativos em larga escala praticados anteriormente (exemplo: o provão), já tinham criado campos procedimentais e infraestruturais

para a execução deste processo. Aponta-se ainda que o exame estudantil, por ser aplicado anualmente (posteriormente foi estabelecido o ciclo trienal), “voltou a assumir a centralidade que marcava os períodos anteriores da avaliação da educação superior”, particularidade esta, que era pretendida ser eliminada nas novas propostas legais de avaliação, porém isso não aconteceu necessariamente.

Com foco no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE que integra o SINAES, e que tem como objetivo mensurar o desempenho dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação, percebem-se nas Matrizes de Referências para o ENADE padrões de qualidade estabelecidos por especialistas, com o objetivo de expressarem com maior fidedignidade o desempenho de aprendizagem dos alunos alicerçado por ações pedagógicas de inovação.

As Matrizes de Referência do ENADE têm se tornado o documento norteador para elaboração das Matrizes Curriculares dos Cursos, que procuram adequar conteúdos trabalhados em sala de aula com conteúdos para elaboração de avaliações equalizadas aos princípios do ENADE. A nosso ver, de certa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos acabam ficando em segundo plano pelas instituições. Apesar de entendermos que as Matrizes de Referências do ENADE estão sustentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, nas IES o que precisa ser balizador são as DCN's.

Nesse contexto, o ENADE surge como uma possibilidade de buscar melhorias no desempenho dos acadêmicos e promover reflexões e mudanças nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Ainda pretende gerar novos hábitos de ensinar e instigar o desenvolvimento cognitivo, de valores e de comportamentos na educação superior, tendo em vista a publicidade pelo Ministério da Educação do resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos. Porém, o que se observa na prática com a publicidade dos resultados da avaliação é o efeito da competitividade, principalmente das IES privadas, o que demonstra confessadamente uma lógica mercantil no processo avaliativo do SINAES, ainda que não faça parte do seu aporte teórico-metodológico.

O planejamento de atividades interventivas em interface com o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes dos alunos previstas para o processo de avaliação de qualidade demandadas pelo poder público também se voltam para uma exigência de qualidade do mesmo modo presente no mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

O ENADE é uma realidade na avaliação da Educação Superior e é assumido pelas IES, tendo a perspectiva de que a educação brasileira é marcada pelas tendências liberais, ora

conservadora ora renovada, e que tem o intuito de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais. Diante desta realidade, no mundo contemporâneo, são exigidas novas atitudes docentes e das IES, tal como cita Libâneo (2010, p. 31), “dispor de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o *ensinar a aprender a pensar*, isso faz parte de uma nova perspectiva de educação atual quiçá promovida pelos processos de avaliação”.

Gadotti (2013) apresenta o tema da avaliação da qualidade na educação sob o ângulo da adequação de melhores estratégias para alcançar velhos objetivos instrucionais em função de um currículo em mudança, precisando ser encarada de forma sistêmica, inovadora e sustentável.

Observa-se que o SINAES está em ascendência, na medida em que está implantado na contradição regulação e emancipação. Por um lado, temos a sustentação da avaliação na autoavaliação construída pela IES com a participação da comunidade acadêmica, por outro, temos os índices de qualidade a partir dos resultados da avaliação de desempenho como definidores de políticas para as IES privadas como FIES, PROUNI e outras, o que de certa forma tem transformado o SINAES em uma prática de avaliação competitiva e em atendimento aos princípios mercadológicos.

Esta percepção converge para as afirmativas de Libâneo, quanto à consciência do desempenho do papel social de professores e alunos tornando evidente um esforço coletivo da comunidade escolar na condução de práticas intencionais e sistemáticas de ensino (LIBÂNEO, 2010, p. 30-35). Estas conjecturas apontam para um quadro premeditado e explícito de criar possíveis transformações socioeconômicas, políticas e culturais no país através da implementação de um Sistema de Avaliação Nacional, que na prática tem constituído em seu escopo o controle, a regulação e a fiscalização que propõem através desta lógica, uma promoção da qualidade e formação na educação superior.

Diante desses pontos cabe aqui ressaltar, se este sistema como um todo *complexo e multideterminado*, realmente atende à demanda da busca de uma educação superior formativo-humana, politizada que prepara o sujeito para a vida social visando seu bem estar e, por fim, uma formação de qualidade social, ou atende somente às estratégias de controle das elites dirigentes neoliberais que tem profunda autoridade e autonomia deliberativa na educação nacional, as quais remodelam e reestruturam o sistema para condução da formação geral dos cidadãos evidenciando o mercado de trabalho como propõe a ordem social geral.

3.5 Gestão, Avaliação e Processos de Tomada de Decisão

As representações sobre os atuais modelos de gerenciamento e gestão universitária, os quais seguem padrões cada vez mais *homogeneizados* e atrelados a um *perfil mercadológico* de IES na presente realidade do nosso sistema de Educação Superior, mostram-se como fatos tangíveis em uma breve análise a respeito de gestão acadêmica e tomada de decisões²⁴ nos processos organizacionais universitários, tendo nesse novo contexto a avaliação como promotora de transformações nas realidades das IES, tanto públicas quanto privadas. Ressaltamos neste ponto, que o ideário neoliberal que permeia a educação nacional, faz parte da vigente realidade configurativa-administrativa da Educação Superior no Brasil e em diversos outros países.

O cenário de organização universitária contemporâneo, mostra-se como uma realidade complexa e multifatorial em sua funcionalidade total. As contradições sobre o *gerencialismo* na Educação Superior permeiam discussões de diversos atores sociais e profissionais acadêmicos, nas quais, os debates acabam convergindo constantemente para reflexões sobre os processos de gestão, tomados de decisões e administração das IES. O conceito de gerencialismo abrange uma gama de aspectos relacionados à realidade universitária que dão lógica ao seu significado. Como aponta Santiago (et al., 2003, p. 87), esta expressão compreende fatores que estão interligados às:

[...] questões ideológicas ou ao conjunto de representações, de crenças, de atitudes e de práticas, todas enfatizando as noções de eficiência e eficácia na organização dos meios humanos e materiais para atingir determinados objetivos (produção ou resolução de problemas econômicos e sociais) nas organizações.

Neste ponto iremos entender a noção de *gestão* na perspectiva de Fanelli (1998)²⁵, que “[...] diz respeito a ‘técnicas aplicadas internamente pelas instituições para alcançar os seus objetivos institucionais’; diz respeito ‘às técnicas que os governos aplicam para promover determinados tipos de condutas pelas IES’”.

A gestão universitária pós Constituição Federal de 1988, passa por transformações e reformas contundentes no que diz respeito aos modelos e perfis de gerenciamento institucional. O Art. 209 da CF tem como prerrogativa legal que “o ensino é livre à iniciativa privada”, e *deve atender e cumprir as normas gerais da educação nacional onde sua*

²⁴ Tomadas de decisão neste estudo terão o sentido de um processo racional de deliberações e ações (político, legal, administrativas e acadêmico-pedagógicas), constituídas e implementadas por atores acadêmicos dos corpos colegiados das IES.

²⁵ (*apud*, SANTIAGO, et al., 2003, p. 96).

autorização de funcionamento e avaliação de qualidade, serão executadas pelo poder público. Em consequência dessas circunstâncias legais, podemos identificar a avaliação como parte essencial da perspectiva de gerenciamento e controle do estado diante do funcionamento geral das IES nacionais.

Na perspectiva político-legal e em se tratando das categorias e tipos das IES brasileiras, públicas e privadas, Cunha (1999, p. 43) aponta que, a LDB de 1996:

[...] especificou ainda mais essa categorização ao distinguir, dentre as instituições privadas, as particulares²⁶, em sentido estrito, e as comunitárias²⁷, confessionais²⁸ e filantrópicas²⁹. Em consequência, essa lei passou a reconhecer a existência de instituições de ensino, em todos os graus, com finalidade lucrativa, o que até então somente existia de fato, não de direito.

No que diz respeito à gestão das IES, o discurso legal do Art. 56 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, anteriormente aludida, preconiza que “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

Nesta perspectiva, percebemos uma lógica de gestão preestabelecida legalmente, nos moldes democráticos e de concepção participativa de administração acadêmica, o que pode ser presenciado com certa constância em contextos públicos, porém se mostra raro esse tipo de gestão em IES privadas, onde as configurações acadêmico-administrativas em grande número seguem um perfil mercadológico, autocrático e centralizador, por conseguinte, temos neste prisma o oposto do que se estabelece para a educação pública. Logo, percebemos nesse ponto uma contradição notória. Já que os preceitos políticos-legais são os mesmos para as IES públicas e privadas, por que percebemos numerosas distinções nos modelos administrativos das instituições estatais (federais, estaduais e municipais) frente às práticas das instituições particulares?

Não há como contrapor que existem características de gerenciamento acadêmico-administrativo em contextos públicos e privados na Educação Superior, que se aproximam em suas perspectivas funcionais em nossa atualidade, principalmente no que tange às questões

²⁶ Instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (LDB, 1996).

²⁷ Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, 1996).

²⁸ Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas (LDB, 1996).

²⁹ Filantrópicas na forma da lei (LDB, 1996).

burocráticas, administrativas, acadêmicas, de prestação de contas e entre outras, tanto na realidade das IES públicas quanto nas de cunho privatista.

No universo da gestão universitária, nos deparamos com uma gama infinita de procedimentos legais institucionais e de organização acadêmico-pedagógica, que demandam ações e estratégias coerentes com a realidade do contexto formativo, os quais necessitam de uma gestão coerente e pertinente para que o processo acadêmico de um modo geral flua em uma direção que proporcione melhorias na qualidade da formação e no contexto acadêmico geral.

No tocante às questões sobre tomadas de decisões na Educação Superior, e citando algumas demandas que necessitam de providências da gestão universitária, Leite (2005, p. 21), retrata que:

A universidade que todos conhecemos é uma instituição contraditória. Através da investigação consegue atingir os mais altos patamares da ciência. Nesse sentido, apressa-se para atender prazos quando estes significam concorrência para recursos de financiamento à pesquisa. Porém, move-se lentamente quando a questão for relativa a uma simples tomada de decisão sobre temas e problemas do seu cotidiano. Nas esferas de decisão da universidade se reconhece, por exemplo, o problema da repetência dos alunos, da evasão; reconhece a má distribuição de funcionários pelas unidades e as diferenças em seus horários de trabalho e em suas competências para realização de tarefas; avalia-se que há professores que sabem muito, mas, ensinam mal, pois lhes falta “didática”, como dizem os alunos; confirmam-se problemas nos laboratórios e nas aulas práticas; entende-se que os currículos de alguns cursos de graduação estão alongados e, em outros, a súmula das disciplinas apresenta tópicos que não são abordados em aula ou não são oferecidos simplesmente porque faltam docentes habilitados.

Nessa mesma perspectiva, a autora nos coloca um questionamento fundamental diante das questões supracitadas, que nos remete à pergunta a propósito de: a quem compete as “decisões para mudar?”. Neste âmbito, podemos ainda acrescentar outra interrogação fundamental, “quem irá gerir melhor os processos de mudanças?”. Em vista disso, reitores, diretores e chefes de departamento (ou coordenadores, termo utilizado em alguns contextos), são escolhidos para fazerem a melhor gestão diante da complexidade de um sistema universitário.

Nas últimas décadas no interior das esferas acadêmicas, ocorreram intensificações, as quais podemos dizer de certo modo *excessivas*, de pressões externas advindas de Políticas Educacionais que causaram grandes transformações nos modelos de gestão universitária. No rol de Políticas Educacionais que suscitaram as mudanças de perfis administrativos das IES, estão as políticas governamentais de avaliação, legitimadas atualmente pelo SINAES, que por

sua vez avalia diversas dimensões da academia, que giram em torno da avaliação da instituição, dos cursos e também do desempenho dos estudantes. Dentre esses três eixos norteadores da avaliação institucional, vários outros pontos essenciais são considerados no processo do SINAES, tais como: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Notamos nesta conjuntura, que a atual Política de Avaliação da Educação Superior, visa uma apreciação multidimensional da IES, abrangendo praticamente toda sua realidade funcional. Diante dessa circunstância, tendo a ponderação de que hoje a avaliação tem suma importância na existência e permanência da vida social da IES, pressupomos que o SINAES pode se manifestar como uma política que rege diversas tomadas de decisões no que se refere à gestão acadêmica.

Em se tratando de *pressões e responsabilidades cotidianas*, nos contextos acadêmicos, focando as políticas de avaliação, Leite (2005, p. 22), menciona que:

Observo que elas estariam contribuindo para que a gestão de muitas questões, pedagógicas e institucionais do cotidiano, estivessem sendo deixadas ao fator acaso, acrescidas do fator burocrático, sem pressa para a sua solução. Ou, em outro sentido, as instituições estariam priorizando as questões que dão respostas imediatas às pressões externas, especialmente das avaliações nacionais e das exigências normativas induzidas pelo controle governamental. Em casos extremos, inclusive, registra-se uma tendência para substituir a gestão acadêmica por uma gestão profissional para minimizar custos e trabalhos frente às demandas e exigências externas. Os problemas institucionais, nesses casos, passam a ser vistos pela ótica da técnica e da administração racional e as mudanças, se existem, serão, então, e apenas, respostas pontuais às demandas.

Quando refletimos em relação à avaliação educacional e gestão, não podemos nos ater em uma perspectiva avaliativa meramente quantitativa, que produza dados que serão simplesmente divulgados e que em essência isso propiciaria mudanças e melhorias na qualidade da formação acadêmica. Devemos ir, além disso, e perceber que os diferentes meios e processos avaliativos irão causar transformações em todo o contexto funcional de uma IES, tais como: na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão das instituições, nas definições curriculares e, sobretudo, na estrutura da educação superior (FONSECA, OLIVEIRA, AMARAL, 2008).

Confluindo para a mesma perspectiva dos autores acima aludidos, em se tratando de avaliação e organização institucional, Fonseca, Oliveira, Amaral (2008, p. 24), ressaltam:

Para fazer frente a esta complexidade, exige-se a construção de uma cultura avaliativa de caráter permanente e formativo, capaz de oferecer subsídios

para a tomada de decisões na perspectiva da qualidade do ensino. Significa implantar um processo de reflexão coletiva que suplante a mera aceitação dos dados como fim em si mesmos e que dê mais relevo ao *significado* das informações colhidas pela avaliação. É o significado que faz prevalecer a finalidade da avaliação, no que diz respeito à sua repercussão nas políticas do Estado ou à sua implicação para os destinatários, compreendendo-se a sociedade, os estudantes e a própria IES.

As variantes que transformam as formas organizacionais das IES emanadas pelo gerencialismo eivado pelas Políticas de Avaliação propiciam metamorfoses nos moldes de administração acadêmica muito mais superficiais do que substantivas, como muitos acreditam. As funções sociais e os objetivos da avaliação institucional (tendo como referência as ideologias implícitas nas Políticas de Avaliação governamentais) acabam por criar, uma cultura "técnica" de gestão como forma de conceber condições para a homogeneização de perfil gestor das universidades e faculdades do Sistema Nacional de Educação Superior (SANTIAGO, et al., 2003).

Diante das conjunturas traçadas previamente, podemos elaborar alguns aspectos que são essenciais nas reflexões e que devem ser ponderados sobre *gestão, avaliação e processos de tomadas de decisões* no mundo gestor das academias. Em nossa atualidade, existe uma característica predominante de gestão universitária (que recebe influência das políticas governamentais de avaliação) pretensamente voltada para um perfil mercadológico, que por sua vez pode estar contribuindo para a perpetuação e predomínio geral dos novos desenhos gestores das IES no Brasil. Em suma, em se tratando da relação entre *governo e universidade*, “a avaliação gera, portanto, novo tipo de relacionamento com o Estado, pautando-se por maior autonomia ou por maior subordinação”³⁰.

Nesse contexto, essa pesquisa evidencia a percepção dos gestores de uma faculdade privada sobre as mudanças acadêmico-administrativas que emergem a partir das Políticas de Avaliação implementadas pelo estado. No próximo capítulo estão apresentados os resultados do estudo e as análises que por vezes se mostram homogeneizadas e, por vezes contraditórias, sobre gestão, avaliação e tomada de decisões nos discursos dos gestores entrevistados.

³⁰ (FONSECA; OLIVEIRA, AMARAL, 2008, p. 32).

CAPÍTULO IV

OS EFEITOS DO SINAES NAS AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS: O DISCURSO DE GESTORES NA REALIDADE DE UMA IES PRIVADA

Todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E, no entanto, os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” - transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida.
(Zygmunt Bauman)

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa *SINAES: ações acadêmico-administrativas implementadas na educação superior para (re)configuração de um perfil institucional*, que tem como sentido essencial, refletir a respeito de questões que versam acerca das influências apreendidas na visão dos gestores institucionais - sujeitos da pesquisa -, no que tange às Políticas de Avaliação da Educação Superior com foco no SINAES. Em um primeiro momento, apresentamos o balanço de produção feito a princípio, no decorrer dessa pesquisa, com o objetivo de fazermos algumas reflexões sobre os estudos que já foram elaborados tendo o tema avaliação como objeto de análise e buscar interlocutores para trilharmos os caminhos dissertativos deste trabalho. No segundo momento serão apresentadas as apreciações gerais dos conteúdos emanados das entrevistas feitas com os gestores da IES foco.

4.1 Balanço de Produção Científica

Diante do tema principal deste estudo sobre as *Políticas de Avaliação*, foram determinados alguns descritores gerais que direcionaram a construção do balanço de produção aqui apresentado, com o desígnio de buscar obras para serem consideradas e analisadas na procura de interlocutores que apresentem focos de investigações os quais confluem para o

objeto central desta pesquisa. A escolha dos descritores que foram utilizados no banco de teses e dissertações da CAPES, dispõem-se na seguinte ordem:

Descritor 1 - SINAES;

Descritor 2 - ENADE;

Descritor 3 - Políticas de Avaliação e Educação Superior;

Descritor 4 - Políticas de avaliação e Qualidade da Educação Superior.

Após as definições dos critérios de busca e dos descritores centrais para a construção deste balanço de produção, obtivemos casos nos quais a mesma dissertação ou tese apareceram em dois ou mais descritores, e, por este motivo, estes trabalhos foram descartados das análises subsequentes.

A determinação dos descritores refinou as buscas dos temas equivalentes à pesquisa desenvolvida, facilitando assim o conhecimento sobre o que está sendo produzido no Brasil referente às Políticas de Avaliação da Educação Superior, coordenadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Em todos os descritores foram utilizados os seguintes filtros de pesquisa do próprio site da CAPES: “Área do conhecimento – Educação”; “Programa – Educação”. Isto foi feito para apurar a busca, e somente selecionar documentos da Área da Educação para diminuir o número de documentos encontrados, os quais não tinham consonância com o objeto da pesquisa.

A sistematização e desenvolvimento deste balanço de produção revelaram diversos dados importantes e consideráveis, principalmente relacionados às produções nacionais inerentes às dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES.

Dentre todos os descritores empregados – SINAES, ENADE, Políticas de Avaliação e Educação Superior, Políticas de avaliação e Qualidade da educação superior – e os outros filtros utilizados nesta busca, pode-se encontrar e selecionar um total de 160 obras, as quais são: 87 de mestrado acadêmico, 37 de mestrado profissional e 36 de doutorado.

Os descritores “SINAES e ENADE” foram os que mais obtiveram respostas nas pesquisas, em média mais de 300 trabalhos. Com a utilização dos filtros do próprio site da CAPES, foi possível refinar a busca e diminuir para um número plausível de dissertações e teses para este balanço de produção. Utilizando estes descritores, pode-se notar um grande número de pesquisas que se atêm a um curso de formação específico (em diversas áreas) em instituições públicas ou privadas e discutem sobre as políticas de avaliação da educação superior, relacionando-as às questões de qualidade dos cursos, auto-avaliação, avaliação externa, conceitos nas avaliações institucionais, nas avaliações dos cursos e dos acadêmicos.

Também foram abordados temas de gestão-acadêmica, coordenação de cursos, práticas pedagógicas, e diversas discussões sobre os impactos institucionais das políticas de avaliação propostas pelo SINAES nas realidades das IES.

O outro descritor, “políticas de avaliação e educação superior”, foi o que menos obteve retorno nas buscas, acredita-se que seja pelo fato das mesmas obras aparecerem também nos outros descritores, as quais eram rejeitadas para análise. Porém, alguns dos trabalhos encontrados com este descritor convergiram para o foco central desta pesquisa, e estes foram utilizadas para o balanço. As pesquisas discutiam questões relacionadas à avaliação de cursos, planejamento institucional, qualidade e educação superior, e também os efeitos das avaliações na qualidade da educação na IES em diversos contextos do país.

Por fim, o descritor “políticas de avaliação e qualidade da educação superior” também está relacionado em diversas pesquisas, porém, novamente com o uso dos filtros e da seleção dos trabalhos através dos resumos, foram elencados os que apresentavam mais afinidade com o objeto de pesquisa. Os assuntos pautados nas políticas de avaliação e qualidade, encontrados nas buscas, nos remetem a estudos que abordam questões relacionadas a uma crescente busca por padrões exigentes de qualidade dos cursos em instituições de educação superior de todo o nosso país. Isto mostra o impacto crescente deste tipo de política nas configurações de gestão-acadêmica nas faculdades e universidades do Brasil.

O desenvolvimento deste balanço de produção e as considerações acima citadas proporcionaram através da leitura dos resumos das obras encontradas, uma visão mais clara e abrangente do que está sendo produzido e pesquisado em outros programas de pós-graduação. Os temas que serviram para este estudo foram de extrema relevância na definição dos interlocutores e autores para o desenvolvimento das análises do objeto proposto. Por conseguinte, a importância do levantamento de obras conexas ao objeto de pesquisa, está relacionada principalmente para a não reprodução ou a reelaboração de um trabalho que já fora percorrido por outro pesquisador. Em suma, o balanço de produção aqui apresentado, mostrou-se como um passo de suma importância para as reflexões que nortearam a pesquisa, para que esta possa ser uma produção distinta na área da educação com foco nas políticas de avaliação da educação superior.

4.2 Resultados e discussões – De qual (re)configuração os gestores falam?

As análises dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa foram feitas inicialmente, por meio da interpretação das nuvens de palavras criadas através do software

Nvivo10 da Microsoft, que deu suporte para o princípio da análise qualitativa dos conteúdos dos discursos dos entrevistados. Consecutivamente, as interpretações e reflexões foram ponderadas através das categorias e subcategorias emergentes por intermédio da Análise de Conteúdo, de Bardin, tendo como dados fundamentais as informações discursivas dos indivíduos entrevistados, focando os impactos das Políticas de Avaliação da Educação Superior, destacando as ações de (re)configuração acadêmico-administrativas na IES lócus da pesquisa.

Os resultados foram organizados em 03 categorias, sendo: *Categoria 1* – Impactos Gerais das Políticas do SINAES na IES; *Categoria 2* – Ações Desenvolvidas na IES instituídas para a Busca da Qualidade do Ensino e da Aprendizagem; *Categoria 3* - Ações Acadêmico-Administrativas: Efeitos do SINAES com Foco nos Processos Acadêmicos. Cada categoria foi analisada apresentando subcategorias com sustentação teórica e comprovadas com as falas dos entrevistados.

O Mapa 1³¹ da nuvem de palavras que segue, apresenta uma síntese de todos os discursos evidenciados nas falas dos gestores. Assim, constatamos que as palavras mais manifestas em relação ao todo, sobre as implicações da política do SINAES nas ações acadêmico-administrativas da IES, estão interrelacionadas às influências nos seguintes aspectos: primeiramente em maior evidência está o impacto no *aluno*, esta ênfase no acadêmico pode ter relação direta com a conjuntura geral do processo de ensino e aprendizagem. Temos também realces no *professor* e na *metodologia*, questões estas que são densamente discutidas pelos gestores em seus discursos, e vistas por estes como essenciais para os processos de transformação institucional. Posteriormente, seguem as locuções *avaliação*, *prova*, e também podemos encontrar com menor evidência a palavra *exame*, as quais emergem na lógica avaliativa institucional, que recebe grande influência das políticas de avaliação alvitadas pelo MEC.

³¹ *Mapa* e *Nuvem* serão termos utilizados como sinônimos para nos remetermos às nuvens de palavras elaboradas através do software *Nvivo10*.

Ao principiarmos as análises das falas por intermédio do Mapa 2 supra exposto, nos deparamos com relações que convergem com as palavras encontradas na nuvem, referentes aos reflexos institucionais que confluem para: a avaliação, cursos, aluno, instituição, estrutura, professores, educação, qualidade, metodologia, entre outras. Nessa questão, evidenciamos algumas categorias que explicitam as percepções dos gestores em relação aos impactos globais do SINAES para a instituição, nos processos acadêmicos como um todo, conforme seguem.

Nessa categoria os gestores demonstram que o SINAES influencia diretamente as ações da IES tanto no nível da gestão administrativa quanto no nível da aprendizagem e na reestruturação organizacional dos processos curriculares e em melhorias de infraestrutura. Segundo os entrevistados as ações do SINAES delineiam todas as políticas pedagógicas do Grupo Athenas, nesse sentido, algumas ações são implementadas para melhorar a avaliação da IES junto ao SINAES/MEC. Alguns atores definem essa influência com ênfase no ENADE, que determina a nota da IES perante a sociedade. Nesse caso, é preciso adequar ações de aprendizagem às diretrizes do ENADE a fim de galgar um melhor desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, da IES. Em maior número, os gestores percebem as influências das políticas de avaliação como positivas, pelo fato desta promover uma imperativa necessidade de desenvolver ações acadêmicas que desenvolvam habilidades e competências relacionadas a um maior nível de interpretação e aprendizagem, o que gera melhor desenvolvimento do aluno. As citações das falas dos gestores³² transcritas na seqüência demonstram as análises apresentadas:

G1: [...] na verdade o SINAES que é uma lei de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, que prevê no seu contexto tanto as avaliações in loco quanto as avaliações em nível de avaliação como o ENADE, ela na verdade vem delineando principalmente aqui no grupo Athenas toda política pedagógica do Athenas [...].

G2: [...] pedagogicamente algumas atividades, algumas ações são desempenhadas, para poder melhorar cada vez mais a nota perante o SINAES.

G3: [...] eu vejo isso como positivo, assim é lógico que a instituição teve que se adequar a isso, porque hoje a avaliação exige um grau de aprendizagem que nem sempre o aluno está preparado, então você vem no decorrer aí preparando ele pra que ele consiga fazer isso.

G5: [...] eu acabei focando mais na Prova Athenas porque é o projeto maior relacionado com o ENADE atualmente, mas também tem os projetos de metodologias aplicadas, por exemplo, agora estamos trabalhando com a metodologia 300, mais a frente vamos trabalhar também com metodologias ativas, sem prazo ainda visto, e também essas atividades de relembrar os

³² As falas dos gestores serão evidenciadas através dos nomes “G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8”, referindo-se à seqüência nas quais foram feitas as entrevistas. Exemplo: “G1” foi o primeiro sujeito entrevistado, “G2” o segundo, e assim consecutivamente.

alunos [...], no final do semestre os alunos que vão fazer o ENADE, a “turma ENADE”, elas fazem avaliações, não estou vivenciando ainda isso, minha turma irá fazer em 2020 ainda o ENADE, então por isso a gente não faz. Mas atualmente o curso já vem treinando os alunos as fazerem as provas ENADE, e é muito interessante, os alunos não pagam por isso, recebem treinamento, aprendem o raciocínio de como responder uma questão asserção-razão, essas questões que fazem mesmo o aluno refletir sobre o caso. De repente um caso clínico ou problemas da sociedade, esse eu acho super interessante, vejo que tem resultado realmente no aprendizado.

Ao percebermos na fala do Gestor 5, quando este aborda sobre as ações de “treinamento” dos alunos em relação às provas do ENADE, devemos levantar alguns questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem que foca estes tipos de estratégias educacionais, tais como: Quais serão os impactos destas táticas no perfil dos egressos? Essas ações realmente propiciam melhorias na aprendizagem e na capacidade crítico-reflexiva do aluno? Legitimamente são necessários estes tipos de estratégias, que não visam o processo formativo global e dão ênfase apenas nos fins avaliativos propostos pelo MEC e na nota? Estes e outros pontos emanam a partir desta afirmação, e podemos, neste contexto, inferir a geração de um possível tecnicismo no processo institucional propiciado pelo impacto dos procedimentos avaliativos do SINAES.

Nas análises dessa categoria organizamos os discursos em subcategorias, as quais demonstram os níveis de influências do SINAES nos processos acadêmicos gerais da IES percebidos pelos gestores, e que serão posteriormente analisadas.

a) Impactos na Aprendizagem

As interdependências entre os métodos avaliativos em sala de aula e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem mostram-se como fatores importantes no progresso acadêmico. As exigências propostas diante das diretrizes do ENADE são evidenciadas como preponderantes na organização das práticas institucionais, que visam uma melhoria na aprendizagem e na qualidade do ensino da IES. As especificidades avaliativas da instituição FAPAN, em sala de aula, advêm, invariavelmente, como podemos perceber nas falas dos gestores, das propostas previstas nas orientações gerais do sistema nacional de avaliação, principalmente com foco no ENADE, como percebemos abaixo:

G3: Então, na verdade com relação a essas exigências, o nível de exigência da avaliação hoje, que é feita no caso o ENADE, a gente está estruturando um novo formato de avaliação, para os alunos, que cobra um grau de exigência maior de interpretações mesmo, nos contextos que a gente estuda em todos os semestres. Assim, eu avalio de uma forma positiva, porque força

com que a gente dê mais ênfase no conteúdo, enfim, que exija um maior entendimento, uma maior interpretação dos conteúdos aplicados dentro do curso.

Percebemos que os sujeitos entrevistados veem os impactos provenientes das políticas de avaliação como positivos, no que se refere à possibilidade de uma exigência maior de conhecimento e interpretação nas provas semestrais. Nesta perspectiva, os entrevistados relacionam um maior nível de qualidade do ensino e da aprendizagem ao processo avaliativo em sala de aula, visto que por intermédio das exigências das políticas de avaliação, estes atores acabam por tentar modificar as estratégias de ensino e de avaliação em sala de aula, com o propósito de melhorar o desempenho geral do acadêmico. Esta melhora pode ser percebida através da avaliação institucional feita por intermédio da Comissão Própria de Avaliação – CPA, como aborda o Gestor 5:

G5: [...] é bom, não tenho a reclamar, na verdade teve uma influência direta com a avaliação dos alunos perante a qualidade que é vista na CPA, essa avaliação.

Vale ressaltar que nas perspectivas dos sujeitos entrevistados em relação à aprendizagem, estes relacionam a avaliação como estratégia promotora de qualidade do ensino. Porém, os mesmos em nenhum momento relacionam em seus discursos uma perspectiva de qualidade na educação relacionando-a com fatores da sociedade como um todo, tais como: uma formação social, politizada, democrática, emancipatória e entre outras questões inerentes a uma formação humana plena e integral.

b) Impactos na Estrutura Física

A avaliação institucional interna e externa considera a infraestrutura física (principalmente a estrutura de ensino, de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação), como uma das dimensões fundamentais a serem avaliadas na execução do processo avaliativo instituído pelo SINAES. No total são avaliadas 10 dimensões, todavia a infraestrutura, principalmente nas instituições privadas de Educação Superior, tem uma valorização notável em sua estruturação, o que não é diferente na instituição pesquisada. Visto que esta dimensão pode ser facilmente controlada e administrada, em especial em instituições privadas, as quais usufruem geralmente de um grande poder de recursos capitais, a valorização infraestrutural é muito ressaltada em detrimento de outros fatores educacionais também necessários para uma formação de qualidade. No ponto de vista do Gestor 5,

podemos perceber que, no que diz respeito à infraestrutura, o mesmo vê como positivo o impacto das políticas de avaliação em seu curso, uma vez que a instituição investiu em laboratórios com qualidade adequada à formação, e isso propiciou um aumento no desempenho dos alunos.

G5: Bom, o curso que estou coordenando envolve bastantes laboratórios, bastante estrutura física e também uma qualidade, que nós temos que ter uma qualidade docente, é um curso de bacharelado, então por esse lado eu vejo que o SINAES, entre vários aspectos eles priorizam também na avaliação a questão de estrutura física, então esse ponto aqui na faculdade com relação ao nosso curso, é bom, não tenho a reclamar [...]. Então vendo a estrutura física é um ponto bom, hoje nós temos bons laboratórios que faz com que o desempenho dos alunos naturalmente seja bom também.

A infraestrutura é um dos elementos constitutivos da educação, que tem profundo impacto no processo de ensino aprendizagem, porém o que percebemos atualmente é uma supervalorização infraestrutural das IES, essencialmente nas privadas, as quais utilizam esta dimensão associada estritamente às questões de qualidade propostas por estas instituições. Porém, cabe evidenciar que a complexidade multidimensional para se obter uma *educação de qualidade*, também se ancora em vários outros fatores, que estão além da infraestrutura, tais como: qualidade do currículo, do projeto pedagógico dos cursos, do corpo docente, da gestão, das práticas pedagógicas, dos materiais didático-pedagógicos, das práticas formativas gerais, dentre diversos outros pontos fundamentais.

c) Impactos na Estrutura do Corpo Docente

A dimensão que postula sobre a *estrutura e perfil do corpo docente* está proposta tanto na avaliação institucional quanto na avaliação dos cursos. Este foco avaliativo segue os padrões legais instituídos pelo SINAES no que diz respeito às questões de titulação, experiência no magistério superior, plano de carreira, regime de trabalho, percentual de mestres e doutores, produtividade científica, entre outros quesitos que são ponderados para avaliar esta dimensão institucional. Em relação à titulação do corpo docente, percebemos através da fala do Gestor 5, que este é um quesito levado em consideração diante da estruturação do corpo docente institucional.

G5: Com relação à estrutura docente, então, justamente por essas avaliações nós temos que manter um número bom de professores mestres e doutores, isso a meu ver não significa ter professor bom na instituição na instituição, mas é um peso maior, vamos dizer assim, de título. No nosso caso, nós conseguimos esse corpo docente, com título, metade dos nossos professores

do nosso curso de farmácia são mestres, com um professor doutor atualmente, mas com qualidade, são professores mestres com qualidade.

O entrevistado aponta um quesito significativo a ser refletido neste ponto, sobre a ideia de que manter um corpo docente com alta titulação (mestres e doutores), nem sempre garante perfis de professores de qualidade na instituição. Porém, se o corpo docente se adequa corretamente ao que propõe o discurso legal do SINAES, a instituição terá uma melhor avaliação nesta dimensão, logo isto poderá impactar positivamente nos conceitos gerais da faculdade nas avaliações tanto institucionais quanto dos cursos no processo avaliativo proposto pelo MEC.

d) Incoerência entre Teoria e Prática do SINAES

As pesquisas na área da educação com foco no tema avaliação remontam anos de histórias e contexturas. Podemos dizer de certo modo que este processo acadêmico-social investigativo, ainda está criando uma trama conceitual e reflexiva sobre esta questão tão complexa, e que talvez nunca tenhamos uma limitação estanque sobre um significado que caracterize de maneira integral e absoluta um autêntico significado hegemônico da expressão “avaliação”. Algumas características definidoras atuais no campo educacional, sobre avaliação, se relacionam a uma perspectiva sistemática investigativa, que através das definições de dimensões, indicadores e instrumentos apreciam determinados recortes do todo complexo do sistema educativo.

Ao pensarmos sobre um sistema macro-avaliativo como o SINAES, entramos em um mundo intrincado e multifacetado, o qual nos coloca em uma perspectiva que preconiza a necessidade de pensar a respeito da avaliação a partir de um olhar prismático sobre este sistema. Devemos ter diversos tipos de perspectivas ao considerar sobre a execução de um processo de avaliação em larga escala. Estas perspectivas devem estar relacionadas a algumas reflexões básicas quando nos comprometemos a avaliar um sistema tão complexo quanto a Educação Superior em nosso país, tais como: o que avaliar, quem avaliar e como avaliar. Diante das questões apresentadas, entramos em um ponto de análise nessa pesquisa que nos remete à categoria de *Incoerência entre teoria e prática do SINAES*.

Na percepção dos sujeitos entrevistados, o Gestor 1 aponta a avaliação como algo controverso por natureza. O Gestor 2 assinala que existe uma incoerência no que diz respeito

à execução e a operacionalização institucional referente à influência da política no contexto acadêmico-administrativo funcional da IES.

Já na perspectiva do Gestor 6, percebemos a ideia negativa e uma incoerência compreensiva teórica e prática em relação ao processo avaliativo do SINAES, principalmente no que se relaciona à avaliação dos estudantes no ENADE. Este último sujeito, dirige seu discurso para um juízo sobre a formação acadêmica (que recebe influência direta das políticas de avaliação em seu perfil constitutivo e executivo), e enfatiza que o processo formativo superior está desconexo das realidades do mercado de trabalho.

Este posicionamento nos coloca um ponto importante de reflexão, visto que a própria LDB, em seu art. 43, que versa sobre a finalidade da Educação Superior, expõe em seu segundo parágrafo, que um dos propósitos fundamentais deste nível da educação nacional, é: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996). Nesta lógica, percebemos um contrassenso no que se relaciona às perspectivas neoliberais amalgamadas na educação superior, em relação ao utilitarismo e a formação de capital humano, diante da percepção deste gestor.

As análises acima elaboradas podem ser evidenciadas nas falas dos gestores que seguem:

G1: [...] então avaliação é uma coisa controversa, e já que é controversa, a opção do grupo Athenas foi assim optar por modelos de avaliação, pautados pela metodologia do SINAES, tanto na sua configuração em relação à recepção de avaliações in loco quanto nas avaliações dos próprios professores estarem adequadas à metodologia do ENADE e do INEP, para que o aluno seja mais familiar com esse processo avaliativo a equipe da faculdade, professores, coordenadores estejam o mais próximo possível à política do SINAES, sobretudo a questão da avaliação naquilo que o INEP tem por metodologia uma vez que quando a gente é avaliado a gente é avaliado por essa metodologia.

G2: Primeiramente existe uma incoerência, não é por ser um setor que está preocupado com a educação com a formação profissional ele sofre então, digamos assim, duplo interesse, existe o discurso de que realmente está preocupado com a aprendizagem, mas na prática a gente percebe que todas as práticas giram em torno de aumentar o índice de aproveitamento pra poder provar que o curso vai bem, porque diante da política se a nota vir abaixo do esperado a instituição ela sofre várias penalidades, nós temos ai, o tratamento de curso, nós temos a proibição de abertura de novos cursos, então tudo isso, olhando pra quem visa o lucro é uma perda muito grande, então se a instituição é privada por mais que ela pregue o compromisso com a educação, mas em primeiro lugar nós vamos ver se que a política vai girar em torno de captação de alunos, de manutenção da nota pra continuar funcionando e pra abrir novos cursos, o interesse primeiro na área administrativa a gente percebe isso.

G6: [...] na qualidade de coordenador de curso, eu vejo que impacto é muito grande uma vez que o Ministério da Educação através do INEP tem colocado políticas que atendem somente o ministério educação e não atende principalmente aquilo que eu acho mais interessante, que é o profissionalismo do aluno depois de formado. Por exemplo hoje, nós atendemos ao Ministério da Educação para atingir índices satisfatórios na educação do Brasil, mas e enquanto a formação do aluno, enquanto ao mercado de trabalho? É isso que eu penso a respeito dessa política, eu não concordo é uma opinião pessoal minha, não concordo com esse tipo de avaliação, principalmente no tipo de avaliação do ENADE, que avalia seus alunos pune-se uma instituição e não tem punição nenhuma para o aluno, o aluno é obrigado somente fazer a prova e só acho que no meu ponto de vista não avalia, porque é uma prova muito extensa, é uma prova bem complexa, uma prova difícil, e no final o aluno só é obrigado a fazer a prova sem ter compromisso nenhum.

Outras premissas podem ser observadas nesta categoria, onde os gestores através dos recortes citados acima, conjuntamente abordam sobre a necessidade imperativa de os modelos de avaliação institucional da aprendizagem estarem adequados ao modelo teórico-metodológico que a política do SINAES estabelece como padrão avaliativo.

O Gestor 1, afirma que as práticas de avaliação institucional devem estar consonantes com as diretrizes avaliativas do SINAES, visto que este será o padrão de avaliação ao qual a instituição será qualificada através desta política.

Em suas análises, o Gestor 2 aborda que as práticas avaliativas institucionais acabam por se direcionarem para um padrão relacionado estritamente ao aumento dos índices institucionais nos rankings avaliativos, proporcionado assim uma cultura de avaliação tecnicista, com a intenção de uma “sobrevivência vitalícia” no mercado educacional, prevendo manter um índice satisfatório frente ao Ministério da Educação, para não sofrer as sanções punitivas delineadas pela lei do SINAES.

Ainda nesta subcategoria, o Gestor 3 salienta uma incoerência entre as sanções punitivas serem somente previstas para a instituição, quando esta não atinge um nível satisfatório na avaliação dos estudantes através do ENADE, e que a política não prevê nenhuma punição para o aluno que não se empenha em ter um compromisso maior em tirar uma boa nota nessa avaliação. Este ator também aponta que percebe este componente do processo avaliativo institucional, a prova do desempenho dos estudantes, como uma avaliação muito “*extensa, complexa e difícil*”.

O Gestor 4 sugere um ponto de vista de que o Ministério da Educação, no desempenho de suas funções avaliativas, propõe diferentes formas de avaliar instituições públicas e privadas. O entrevistado refere-se a uma noção de que as universidades públicas

sempre apresentam conceitos mais altos nos índices mensurados pelas Políticas de Avaliação do governo, o que pode acontecer em decorrência da diferença citada nas formas de execução dos processos macro-avaliativos nas IES.

G4: Porém, é um processo, o MEC cobra de forma diferente das faculdades particulares para as universidades públicas, e eu vejo isso como negativo. Porque tem sempre as universidades públicas em alto conceito e as universidades particulares aquelas que realmente levam a sério o ensino, patinando para poder atender as políticas que o MEC vem implantando.

Vale ainda ressaltar nessa categoria, que a premissa reflexiva do gestor é complementada novamente com a perspectiva de que as universidades que “levam o ensino a sério”, estão plenamente atendendo as políticas de avaliação implementadas pelo MEC.

As particularidades regionais em referência às localizações geográficas das IES, é um ponto abordado pelo Gestor 4, o qual acredita que isso se caracteriza como um fator negativo em relação à avaliação institucional ser padronizada, conforme a fala que segue:

G4: Porém o MEC cobra de uma forma unificada, ele não para pra analisar quais são as diferenças e as minúcias de uma Faculdade do interior do estado de Mato Grosso para uma Faculdade na metrópole de São Paulo. Então ele avalia de uma forma geral, todo mundo tem que entrar dentro daquela estrutura, então nós estamos repensando processos para a gente atender a estas expectativas. Mas ainda não é eficaz, nós estamos em um processo ainda.

Isto nos leva a observar novamente que a concepção de necessidade absoluta de criação de uma estrutura institucional que atenda de qualquer modo as expectativas avaliativas do MEC, é uma cultura imperiosa na instituição.

O perfil hegemônico e universal das políticas de avaliação, que no ponto de vista do Gestor 7, não levam em consideração as questões regionais e as realidades de cada contexto, é entendido como um fator negativo, ao serem propostos os processos nacionais macro-avaliativos:

G7: Então, eu acho isso um tanto quanto autoritário. Porque por exemplo, a prova ENADE, no meu curso, tomamos como exemplo, ela tem um conteúdo específico para o Brasil inteiro, e a realidade que eu enfrento aqui no Mato Grosso, é diferente do que eu enfrento lá em Pernambuco, em Rio Grande do Sul, então eu acho que deveria ser mais focado para as regiões.

O questionamento do Gestor 7 se mostra coerente e é constantemente abordado nas discussões sobre o Sistema Nacional de Avaliação, nos que diz respeito à grande diversidade, cultural, econômica, social, e entre outras realidades regionais do nosso país. Logo, um aprofundamento e um entendimento maior sobre pluralidades geográficas e contextuais de

cada região brasileira, pode ser um fator a ser repensado e reelaborado nas proposições legais das políticas de avaliação.

e) Avaliação e Repercussões na Autonomia Institucional e Profissional

O princípio constitucional que legitima a *autonomia institucional universitária* é definido no Art. 207, da Constituição Federal, o qual delibera que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

As diretrizes legais estabelecidas sobre a autonomia universitária tanto na LDB quanto na política do SINAES, igualmente abordam sobre a questão da autonomia institucional, por meio de uma retórica que, através de uma análise simplória em um primeiro momento reflexivo, pode denotar que legalmente as instituições têm ampla autonomia de gestão, liberdade científica e didático-pedagógica, dentre outros quesitos de autogoverno. No entanto, como identificamos na fala do Gestor 8, relacionando-a à subcategoria criada pela percepção de que a *avaliação fere a autonomia institucional*, percebemos que o entrevistado inter-relaciona o impacto do SINAES a uma “estratégia de sobrevivência institucional” provinda da influência desta política de avaliação na estruturação acadêmico-administrativa geral da instituição foco. Abaixo segue a menção geral do gestor:

G8: Certo, a política impacta sim, a relação é porque, a partir da política é a sobrevivência da faculdade, as regras que estão atreladas às políticas é a regra de sobrevivência. Então a avaliação ou tudo que o SINAES conduz, prega, norteia, nos leva a ficar em uma situação que se eu não adequar ao plano, se eu não adequar a instituição ao que o SINAES propõe, eu posso perder a concessão de oferecer, de ser faculdade de oferecer curso superior. Então antes de “se a gente concorda ou não”, se “a gente quer ou não implantar”, é uma necessidade, nós não temos alternativa, então isso não é consultado, não foi consultado a nós, foi simplesmente políticas públicas do próprio governo, e como a faculdade está abaixo das leis federais e do que o Ministério da Educação preconiza, então automaticamente a gente tem que seguir, e além de seguir nós temos que nos adaptar às exigências do próprio governo através do SINAES.

As conjecturas enunciadas por este interlocutor acima citado, também indicam uma percepção sobre a perspectiva da política ter uma nuance extremamente regulatória e planificada para as IES. Os termos, *conduzir*, *pregar*, *nortear*, *adequar*, são vistos como questões implícitas e impostas na política, que direcionam os rumos organizativos institucionais. Isso nos ressalta quiçá, para uma premissa de *perda de autonomia institucional*, onde podemos apreender que o gestor aponta que a instituição acaba por não ter outros tipos

de alternativa a não ser se enquadrar aos moldes globais do processo avaliativo proposto pela política do SINAES. Por fim, o mesmo anuncia que é necessário e inevitável se adaptar a esta política, visto que esse processo de moldar-se ao que apregoa a política garante a “sobrevivência da instituição” no meio social.

A autonomia profissional é um aspecto fundamental na práxis acadêmica do professor. A liberdade de perceber e efetivar práticas didático-pedagógicas e avaliativas coerentes com cada realidade experienciada pelo professor, diante da conjuntura complexa e idiossincrática de cada contexto de sala de aula, se faz um fator preponderante na atividade docente.

O Gestor 1 entende que em alguns casos as ações institucionais principalmente relacionadas à avaliação da aprendizagem, fere a autonomia do professor, pelo fato deste perceber as propostas da instituição como estratégias que retiram sua autonomia avaliativa em sala de aula, e cita como exemplo a avaliação institucional “Prova Athenas”. O entrevistado também coloca que há uma contradição na institucionalização dos modelos avaliativos pautados no ENADE, e que houve uma recepção negativa desta proposta tanto pelo professor quanto pelo aluno, visto que as estratégias metodológicas de ensino praticadas pelos professores da instituição, muitas vezes não são coerentes com as propostas avaliadas pelo SINAES.

G1: Eu acho que isso já é um pouco mais complexo, a gente tem pensado muito a questão da avaliação, e aí quando a gente pensa isto em nível institucional e tenta colocar isso para o professor, o professor muitas vezes vê como uma invasão da sua autonomia, então quando a gente coloca o modelo avaliativo como sendo um modelo institucional que deve ser seguido por todos, não são todos que entendem isso de maneira positiva, então a gente percebeu na nossa experiência aqui, que isso gerou um distanciamento do professor com a instituição, e aí também este aluno de certa forma se vê também confrontado por uma metodologia externa como é a metodologia do ENADE que é a nossa Prova Athenas, que é diferente da metodologia de avaliação do professor dele no dia a dia. Então isso, inclusive aqui na implantação dos projetos foi um dos grandes problemas que a gente enfrentou.

O planejamento didático e a organização das práticas docentes são questões que devem estar alinhadas a um perfil de liberdade e autonomia propiciada institucionalmente, para que o professor, diante de cada contexto, alinhe os processos educativos às realidades de sua práxis. O Gestor 2 nos traz um entendimento sobre a prática docente, a qual necessariamente deve estar relacionada a uma ideia de autonomia, de poder “fazer, elaborar, estimular” práticas que deem tom de criatividade no exercício do educador. Porém, nas atividades institucionais que vivencia a realidade é outra, como aborda o entrevistado em sua

fala, “o que nós ouvimos é, você não é pago para pensar, você é pago para executar”. Nesse sentido, percebemos a perda de autonomia docente e uma perspectiva regulatória que estabelecem as práticas do professor.

G2: Certo, eu gosto da palavra autonomia né, gosto muito, e acredito na autonomia, eu acredito que o ser humano quando ele tem autonomia para fazer, ele vai elaborar, ele cria, por que a autonomia garante a criatividade, estimula a curiosidade e automaticamente quando um professor não tem autonomia, ele vai fazer o que manda, e o discurso que nós ouvimos que nós ouvimos é “você não é pago para pensar, você é pago para executar”.

Na ótica sobre a autonomia docente e o que é exposto nessa categoria por intermédio da fala do gestor acima, entramos em um encadeamento conjectural que nos leva para uma linha de raciocínio que se inter-relaciona com uma perspectiva de “planificação” das práticas do professor.

Aqui entendemos a noção de “planificar”, através da percepção de direcionar e planejar toda a atividade docente em sala de aula. Não nos atemos em uma perspectiva somente negativa em relação a um planejamento prévio das práticas do docente, visto que este processo também é necessário e positivo para a fluidez do transcurso do ensino e da aprendizagem. Não obstante, partimos da concepção de que uma planificação exacerbadamente alinhada a processos avaliativos de regulação e controle podem, gerar impactos negativos nas práticas do professor, tornando esse sujeito um mero executor de funções institucionais e que adere a uma lógica educacional tecnicista.

O Gestor 6 apresenta um viés interpretativo e nos enfatiza que a instituição “não tem como fugir disso”, em relação às diretrizes institucionais avaliativas “impostas” pelo Ministério da Educação. Em seu discurso, pondera sobre uma questão relevante, de que em sua percepção “o MEC praticamente impõe que a instituição faça um *treinamento* do aluno nos moldes do processo avaliativo do ENADE”, tendo como objetivo final a melhoria dos índices avaliativos da instituição. Porém, ao analisarmos a política do SINAES, esta não versa sobre nenhum tipo de obrigatoriedade de criação de ações institucionais relacionadas a este processo criado de *treinamento* nos moldes avaliativos desta política.

G6: Eu acredito que 50% melhora, eu acredito e não acredito. Eu acredito porque, porque a forma que o MEC impõe praticamente para a gente treinar o nosso aluno, para chegar lá no final do ano e fazer uma prova ENADE bem feita e ter índice satisfatório [...]. [...] então assim, eu acho que ajuda muito, principalmente naquilo que eu disse, no que tange a preparar o aluno, por exemplo, para concurso público, porque nos concursos públicos, os modelos de prova é tudo modelo ENADE, modelo ENEM, então eu acho que a gente não tem como fugir disso.

Nesta perspectiva de autonomia e de independência institucional sobre o processo acadêmico geral, cabe-nos considerar um ponto de extrema relevância neste contexto, visto que a instituição tem a perspectiva de autossuficiência para a criação de práticas que irão se equalizar ao que as políticas macro avaliativas propõem, temos nessa textura, a necessidade de pensarmos sobre a real função educativa que está implícita nas políticas de avaliação. É adequado neste ponto questionarmos se o ardil político amalgamado no SINAES se relaciona com um significado democrático, emancipatório, humano e social de educação ou se realmente a educação nesta realidade é evidenciada por um perfil utilitarista para atender aos anseios do capital e do mercado.

A autonomia institucional para a criação de subterfúgios que são coerentes com a realidade das políticas de macro-avaliações, instituídas pelo MEC, é um dos pontos desta pesquisa que demanda grande reflexão. É comum, como já citamos anteriormente em uma das falas dos sujeitos pesquisados, que existe uma perspectiva institucional de procurar entender os artifícios e a lógica avaliativa do SINAES. Ao compreender como funciona toda a sistematização metodológica e executiva da política, os atores utilizam este *conhecimento adquirido*, como fundamento para criarem e organizarem as ações didático-pedagógicas e administrativas da IES.

O Gestor 3 coloca que as práticas criadas institucionalmente, em sua essência, visam melhoras no contexto acadêmico geral. Porém, aponta que algumas estratégias têm resultados positivos na aprendizagem e outras não:

G3: Sim, eu acredito que tudo o que tem sido colocado tem sido válido. Então tudo que o grupo vem tentando implementar, na verdade é assim, é na tentativa de acertar né, hoje eles estão buscando um modelo, mas não tem esse modelo pronto, então assim, vem implementa-se a ação e espera-se ver o resultado, é, tá tipo uma tentativa e erro, até conseguir. Mas assim, alguns projetos a gente acredita que pode ser que não dê tanto certo, como outros. Mas enfim eu vejo que vem pra melhorar a aprendizagem realmente.

Os exemplos de projetos e ações, tais como simulados, palestras, implementação de metodologias ativas de ensino (nomeada como Metodologia 300), novas propostas de práticas docentes, como podemos evidenciar na fala a seguir do Gestor 6, apresentam em seu objetivo final, uma tentativa da instituição harmonizar-se com o que preconiza o ENADE, e em suma, melhorar os índices da instituição neste componente avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação.

G6: Nós tivemos inúmeros projetos, por exemplo, hoje nós fazemos simulados, nós temos várias palestras de implantação de metodologias ativas, métodos e formas diferentes do professor dar aula, tudo isso para poder contemplar principalmente o ENADE, que o nosso foco principal

hoje, as universidades particulares, o foco dessas universidades é o ENADE, é o que regula e o que vai manter essas empresas abertas futuramente. Então nós temos o curso de Metodologia Ativas, nós temos a Metodologia 300, o método 300 que é um método que ajuda os alunos que foram mal em algumas avaliações, vai melhorar os seus índices através de líderes dentro de sala, tivemos os simulados que a gente fez, tivemos que passar por cursos de questões, para o professor aprender questões ENADE, justamente para atender o ministério da educação, atender estas políticas do MEC. Então são inúmeras ações que a faculdade tem feito e vários treinamentos para o nosso corpo docente, tudo isso para poder atender à política do MEC, uma política que realmente eu não concordo.

O Gestor 8, em sua análise sobre o questionamento das ações institucionais, dentro da perspectiva de *adequação à política de avaliação*, posiciona-se em um aspecto de *pretensa imposição* de diretrizes a serem seguidas, propostas por esta política, onde a instituição e os atores deste contexto se veem na *obrigação* de organizar formas de se “adequar” a esta lógica exigida legalmente.

G8: Agora não houve uma preparação, um aviso, um recado, houve simplesmente uma imposição e nós tivemos que nos adequar. A gente até costuma falar que as faculdade tiveram que trocar a roda do carro com o carro andando, porque não houve um sistema preparatório para isso. Então criou-se o provão lá atrás, e criou-se as metodologias de avaliação da forma que tinham que ser avaliadas e as faculdades tiveram adequar depois ao processo que anteriormente foi estipulado.

Nessa ordem, identificamos que os discursos dos gestores convergem para uma percepção de *necessidade proeminente* de “desenvolvimento de ações estratégicas para *adequação à política de avaliação*”. Nessa circunstância interpretativa cabe evidenciar que na proposta textual legal do SINAES, não há evidências que discorram sobre essa característica de a política criar uma cultura institucional educativa que vise à adequação às suas premissas teórico-metodológicas funcionais.

f) Responsabilização do Aluno pelos Baixos Índices de Avaliação na ES Devido seu Insuficiente Desempenho na EB

Os debates que abordam a *Qualidade da Educação Básica* em nosso país transpassam os muros dos meios científicos acadêmicos. As discussões sobre este tema são constantemente cunhadas em distintos lócus coletivos e pelos mais variados tipos de atores sociais, tais como pais de alunos, professores, gestores educacionais, pesquisadores, acadêmicos de diversos níveis educativos, entre vários outros sujeitos que refletem sobre este ponto crítico e multifacetado da educação nacional.

São evidenciados coletivamente diversos fatores que são apontados na Educação Básica (especialmente a pública) como influenciadores negativos e que determinam um baixo nível de aprendizagem e não desenvolvimento de habilidades e competências básicas necessárias para a ascensão educacional do indivíduo em outros níveis, tais como: má formação de professores; práticas pedagógicas inadequadas; materiais didáticos que não contribuem significativamente para uma boa aprendizagem; políticas educacionais incoerentes com as realidades do país; infraestrutura inadequada das escolas; organização política-institucional equivocada; pouco apoio familiar; problemas socioeconômicos, dentre diversas outras mazelas que são apontadas para justificarem um perfil de baixa qualidade da educação básica, densamente propagado e discutido em nossa atualidade.

A subcategoria aqui ponderada ressalta a responsabilização do desempenho do aluno na educação básica nos baixos índices de avaliação na educação superior, nessa circunstância referente ao caso da instituição pesquisada, este ponto pode ser evidenciado na fala dos gestores que seguem:

G3: [...] enfim, mas não está sendo fácil também isso, porque a gente vem da instituição particular e ela é diferente da instituição pública também, que os vestibulares são bem concorridos na verdade e daí entram aqueles que já têm uma base melhor de ensino básico, e aqui não, aqui a gente entra com o restante que não conseguiu passar nas públicas [...]. Então assim, isso se torna um pouco mais difícil pra gente conseguir adequar a essa complexidade da avaliação que hoje tem.

G7: Olha, o impacto desta avaliação é muito grande, uma vez a gente recebe um público diferenciado em relação às instituições públicas, nós sabemos que a instituição pública recebe um aluno com maior capacidade para ter um melhor desempenho e conseqüentemente uma melhor nota nessa avaliação do MEC. Nós por sermos uma instituição privada, nós recebemos um perfil de alunos diferenciado, e por essa por essa prova ter um alto nível de (como é que vou dizer), um alto nível de dificuldade em si, dos alunos fazerem, da diferença que eles recebem do ensino, desde o ensino fundamental e médio e chegando ao superior. Então nós temos que traçar diversas estratégias e metodologias para proporcionar um melhor conhecimento para que o aluno consiga ter um bom desempenho nessa avaliação.

Notamos na perspectiva do Gestor 3 através de sua fala, a qual infere que as instituições particulares de educação superior tem características distintas das IES públicas, em relação ao perfil do acadêmico ingressante. Este coloca que os vestibulares das instituições públicas são mais concorridos, e que se matriculam necessariamente alunos com um melhor desenvolvimento na educação básica, o que também é reforçado pelo Gestor 7 que aborda que as instituições públicas recebem alunos com maior capacidade de desempenho

educacional o que impacta impreterivelmente nas notas das avaliações executadas pelo ministério da educação.

Na sequência das ideias, o Gestor 3 aborda que pelo fato do baixo nível educacional dos alunos ingressantes na instituição, ocorre uma dificuldade de adequação aos moldes da proposta avaliativa do SINAES. Novamente percebemos que há um discurso recorrente sobre adequação à perspectiva avaliativa da política. O Gestor 7 entra em um ponto reflexivo que converge para as mesmas conjecturas, e acrescenta que a instituição traça várias estratégias e ações institucionais (pedagógicas e administrativas em nosso entendimento) para promover o nível de conhecimento do aluno, assim propiciando um melhor desempenho da instituição nos índices da avaliação institucional.

4.2.2 Categoria 2 – Ações Desenvolvidas na IES Instituídas para a Busca da Qualidade do Ensino e da Aprendizagem

Mapa 3 - Ações Desenvolvidas na IES Instituídas para a Busca da Qualidade do Ensino e da Aprendizagem



Fonte: Nuvem elaborada pelo autor através do software Nvivo

O Mapa 3, produzido através da questão que inquiri os gestores sobre as ações institucionais, que são pensadas tendo relação direta com a execução do SINAES no contexto integral da IES, e se essas práticas propiciam de fato melhoras na qualidade dos processos acadêmicos, suscitaram algumas palavras que estão relacionadas à esta contextura, as quais admitimos ter associação explícita com cenário institucional gerado por este impacto. Através da nuvem de palavras, percebemos que as ações praticadas pela instituição, impactam,

sobretudo na perspectiva dos gestores, fundamentalmente nas seguintes questões: aluno, professores, avaliação, metodologia, ENADE, prova, modelo, aprendizagem e conhecimento, entre outras.

a) Desenvolvimento Acadêmico e os Processos Avaliativos

Quando analisamos os impactos das ações e projetos que estão sendo desenvolvidos na IES, percebemos que esses são elaborados e implementados factualmente para atender exigências da avaliação em larga escala e têm o foco diretamente na aprendizagem dos alunos.

Diante da alocação do Gestor 1, visualizamos que existe a prática nas atuações dos sujeitos da instituição, em que se intenciona entender a metodologia do processo avaliativo no que diz respeito à avaliação dos estudantes proposta pelo ENADE. A metodologia avaliativa dos estudantes é vista como positiva nesta perspectiva, onde o gestor acredita que esta propicia uma *“aprendizagem significativa, pautada em situações problema e que constituem habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos críticos e aptos para o mercado de trabalho”*. Consequentemente, o sujeito aponta para uma lógica criada institucionalmente de elaboração de estratégias educacionais e avaliativas, que visam à melhoria na aprendizagem e transformam os processos avaliativos, relacionando as avaliações em sala de aula à metodologia proposta pelo SINAES, como podemos perceber nos fragmentos abaixo:

G1: Olha eu entendo que a metodologia do INEP, do ENADE, eu acho ela na verdade assim bem interessante, até tinha e muitas vezes achava também que era só uma avaliação, mas depois que eu comecei estudar um pouco mais assim a metodologia do ENADE, por exemplo, a gente percebe que é uma metodologia de avaliação baseada numa aprendizagem significativa, numa aprendizagem pautada por situações problemas, numa aprendizagem que tem foco na constituição de habilidades e competências visando a inserção desse aluno no mercado de trabalho e na formação do cidadão crítico, então eu entendo de maneira muito positiva a metodologia do ENADE, pautada pela “taxonomia de Bloom” e as ações dos projetos que a gente instituiu dentro da FAPAN, através do grupo Athenas, como a prova Athenas, ela visa aproximar essa avaliação da avaliação ENADE, então por exemplo, a prova Athenas é uma avaliação baseada em questões da área da formação geral de leitura interdisciplinar que visa formar um cidadão crítico. As questões das áreas específicas são questões que tem o objetivo de levar o aluno a se deparar com situações problema onde ele tenha que mobilizar habilidades e competências para resolver situações [...].

G1: [...] o Projeto 300³³ é um projeto também de aprendizagem significativa e colaborativa, porque pra mim é esse o grande desafio do ensino superior, criar ambientes de aprendizagem onde o que o aluno esteja aprendendo tenha significado pra ele e ele possa ver naquilo uma possibilidade de crescimento, como cidadão crítico e como profissional no futuro.

Os Gestores 3, 4, 6, 7 e 8, convergem reflexivamente em suas falas para o mesmo sentido do primeiro entrevistado. O Coordenador 3 argumenta que houve um impacto negativo nas notas dos alunos, pela aumento da complexidade das avaliações equiparadas com as avaliações “modelo ENADE”, e segue suas considerações apontando a necessidade de “acostumar” o aluno com o tipo de avaliação que ele será cobrado futuramente na avaliação dos estudantes proposta pelo SINAES. O Gestor 4 admite que as ações propiciam melhora no processo de ensino-aprendizagem e que trazem também contribuição positiva para o processo acadêmico. Já o Gestor 6 entra em uma trama interpretativa de que as ações avaliativas institucionais equalizadas com o modelo de avaliação do MEC, podem proporcionar maior facilidade futura de ingresso em cargos públicos, pelo fato de acreditar que as avaliações institucionais, do SINAES e dos concursos públicos têm o mesmo perfil de complexidade. Os Gestores 7 e 8 também cunham sentidos positivos para o impacto da política nacional de avaliação, e corroboram com a promoção da aprendizagem do acadêmico, como podemos observar nas falas subsequentes:

G3: Os alunos nesse semestre sentiram também eu acredito, o impacto disso com relação às notas também, que já deu para ver que esse semestre não foi apenas a primeira prova, teve um grau de exigência maior deles e assim as notas não foram tão altas. Então, enfim esse projeto vem para dar certo e a gente tem que realmente acostumar o aluno desde o início com esse tipo de avaliação mesmo, porque ele vai ser cobrado lá na frente por isso.

G3: [...] o projeto 300, que agora vai funcionar como um tipo de uma forma de os grupos e os alunos trabalharem em grupos para contribuir com a aprendizagem um do outro. Esse aí eu acredito que não teve muita aceitação dos alunos, assim está sendo um pouco criticado, mas a gente espera ver até o final para ver como que vai ser a conclusão disso.

G4: Eu acredito que sim, por mais que a gente esteja dentro de uma estrutura bem rígida, esta estrutura ainda assim tem possibilitado e tem contribuído para a melhoria do ensino-aprendizagem, tanto é que penso que as respostas que os alunos têm dado, pelo menos mostram isso. Não estou dizendo que os alunos estão indo melhor do que antes ou não, mas estou dizendo que tem contribuído para a eficiência do processo, a eficácia veremos a partir do momento em que tivermos de fato com os alunos formandos, e com os alunos participando destes processos avaliatórios do governo federal.

³³ Método de ensino desenvolvido pelo professor Ricardo Fragelli (2015) da Universidade de Brasília - UNB, que visa um trabalho colaborativo entre os alunos, com estratégias específicas que promovem melhor interação e aumentam os resultados do desempenho dos estudantes nos processos avaliativos em sala de aula.

G6: [...] para os alunos, isso contribui muito para aluno no que tange a depois de formado, por exemplo, ele ter muita oportunidade de passar, por exemplo, em um concurso público. Por outro lado eu não concordo porque, nós temos que readequar toda a nossa estrutura pedagógica para atender o MEC, então eu atendo o MEC, mas eu não atendo por exemplo o perfil do meu aluno, o perfil do egresso. Porque é assim, eu estou treinando meu aluno para fazer prova do MEC e não estou treinando ele para o mercado de trabalho, essa é minha visão.

G7 Eu acredito que contribui muito, contribui de uma forma muito positiva, porque como eu falei, eu acho que todo e qualquer tipo de metodologia que visa um aprimoramento do conhecimento do aluno ela é válida, desde de que se consiga trabalhar bem essa metodologia, se consiga explicar para o aluno, e proporcionar ao aluno um ambiente colaborativo para que consiga se desempenhar, e conseqüentemente se sair bem lá no final na prova ENADE.

G8 Sim, as metodologias que o MEC propõe, e elas são Taxonomia de Bloom, são relacionadas à metodologias ativas, todas elas a gente facilmente tem um diagnóstico de que vários autores a defendem. Então aluno autor, propor que o aluno seja agente não mais um passivo nessa situação dentro da sala de aula, todas elas a gente sabe que é bom para o aprendizado, é bom para o ensino e aprendizado e que as metodologias mudaram.

Diante das ponderações sobre a categoria *Influência na aprendizagem e desenvolvimento acadêmico*, alguns pontos merecem ser destacados através dos discursos dos gestores. Identificamos que há uma mobilização institucional em pensar e pôr em prática, estratégias que irão melhorar o desempenho acadêmico nos índices avaliativos do ENADE. Estas estratégias podem ser evidenciadas através de metodologias citadas pelos entrevistados tal como a “Metodologia 300”, que é posta como uma *metodologia pedagógica ativa*, e influi na autonomia e no desenvolvimento do acadêmico, mediada pelo professor, e que finda em um processo de melhoria da aprendizagem, como aborda os sujeitos.

Outro ponto que também é discorrido nos discursos é o próprio processo de avaliação em sala de aula, a “Prova Athenas” que é citada, corresponde ao modelo de avaliação do ENADE, e por meio desta prova semestral, os gestores acreditam que há uma preparação do aluno para as avaliações (do SINAES) propostas para aferir o desempenho dos acadêmicos da IES.

Ainda nesta categoria, vimos por meio das preleções supracitadas, que de maneira geral as ações pensadas para a melhoria do desempenho acadêmico e da promoção da aprendizagem, geralmente têm o intuito final de atender as demandas políticas regulatórias propostas pelo SINAES. Logo, essa perspectiva provoca um questionamento fundamental a ser ponderado, de que se, efetivamente, o impacto da política de avaliação que perceptivelmente promove as transformações institucionais de adequação a esta realidade,

propicia a elaboração de estratégias que findam em uma melhora na qualidade formativa, ou se somente visa atender burocraticamente as demandas políticas, e de certo modo condicionar o ensino e a avaliação a um padrão inflexível e pré-determinado pela lógica de controle e da perspectiva educativa do MEC.

Outras (re)configurações evidenciadas no ensino e na aprendizagem, foram as mudanças nos métodos de avaliação (da aprendizagem) em sala de aula. A cultura avaliativa institucional e a perspectiva conceitual, metodológica que este ordenamento apresenta, denotam grande impacto nesses processos. A realidade pesquisada na instituição FAPAN, mostra que os procedimentos de avaliação da aprendizagem recebem grande impacto no que se refere às políticas de avaliação do governo. O Gestor 1 coloca que há uma política institucional de acompanhamento para o ENADE, vista por ele como positiva, que prevê ações como simulados, institucionalização de modelos de avaliação em sala de aula que convergem para a lógica do SINAES, e aponta que este modelo adotado pela IES cria um perfil avaliativo positivo que garante melhoras nas formas de avaliação e por fim na aprendizagem.

G1: [...] a nossa política de acompanhamento para o ENADE que prevê simulados, por exemplo, também tem esse foco, a institucionalização do modelo avaliativo dos professores também tem esse objetivo, o de fazer com que os professores saiam daquele modelo de avaliação que prevê somente a memorização e passem a tratar avaliação como um momento onde você também avalia as mais complexas habilidades cognitivas, como: avaliar, compreender, sintetizar, comparar, criar, então é eu vejo de maneira bastante positiva [...].

Na realidade vivencial do Gestor 5, são expostos alguns contrapontos, visto que em certo grau o sujeito percebe a influência na prática avaliativa da aprendizagem como positiva, porém, toca em pontos negativos principalmente no que se refere à “Prova Athenas” ser uma avaliação que tem peso na média semestral. Ele também sugere que a preparação da prova é de certo modo equivocada em relação aos sujeitos que a elaboram não terem formação na área que será avaliada. Isso causa, em sua análise, certa negatividade na organização avaliativa no decorrer do semestre letivo, que acaba “punindo” o aluno com uma nota baixa na avaliação, que muitas vezes se dá pela dificuldade de organização de alguns processos acadêmicos, como vemos em sua fala:

G5: Então vendo por esse lado institucional de avaliação é muito interessante, mas pensando em um lado de aprendizado com o aluno, eu já vejo vários pontos negativos, porque muitas vezes são pedagogos que formulam que mexem com essa estrutura da prova que não é uma realidade, por exemplo, do curso. Então a pessoa que faz, que organiza essas questões, não vive a realidade do aluno, do aluno futuro “profissional”. Então eles

acabam muita das vezes adiantando um conteúdo que é para ser passado mais à frente, todos os conteúdos são dentro da ementa, porém adianta um conteúdo ou mesmo atrasa e de repente o aluno já viu o conteúdo lá no início do semestre, ou vai fazer a prova sem nem ter visto a questão, talvez por este lado pedagógico dentro do curso, para o aluno eu não vejo como ponto positivo. Eu vejo na verdade como que ele acaba sendo punido por uma responsabilidade da faculdade em querer uma nota maior no ENADE. Seria muito interessante se esse projeto não tivesse influência direta na nota do aluno e nem na avaliação dos professores. Mas o que acontece, é que são avaliados professores, alunos e coordenadores, com essa avaliação. Então a meu ver, é um projeto excelente, muito bom, que deveria ser aplicado unicamente com o propósito de avaliação do aluno com relação ao ENADE, não com caráter de nota propriamente dita de avaliação desse aluno.

Temos, neste contexto, abordado sobre as influências das ações da instituição impactadas pela política de avaliação, nos métodos avaliativos e na aprendizagem, fatores que são relevantes e devem ser repensados em referência à criação de uma cultura avaliativa pautada nas metodologias do SINAES. A avaliação da aprendizagem deve ter características holísticas, que abrangem uma avaliação integral de diversas dimensões no desenvolvimento acadêmico, levando em consideração fatores cognitivos, socio-afetivos, que são extremamente subjetivos e complexos para serem avaliados. E, portanto, qualquer tentativa de padronização neste processo pode vir a originar falhas, devido ao fato da complexidade de se avaliar subjetivamente a aprendizagem de um sujeito.

A autonomia do professor apresenta íntima relação com suas práticas pedagógicas e avaliativas em sala de aula. As decisões e reflexões sobre a melhor maneira de conduzir o processo de ensino-aprendizagem fazem parte do rol de estratégias dos docentes, que devem ser ponderadas como algo de grande relevância desde o processo formativo do professor. As perspectivas pedagógicas e avaliativas devem ser construídas mediante a realidade da práxis acadêmica, e ter necessariamente inter-relação com as realidades e especificidades de cada contexto de formação.

No discurso abordado pelo Gestor 5, averiguamos que a prova institucionalizada e nomeada como “Prova Athenas” é formulada pelo grupo mantenedor e os professores só têm a incumbência de *aplicar* esta avaliação aos alunos. Porém, previamente os temas que serão avaliados são transmitidos ao professor através das ementas das disciplinas, as quais são elaboradas consoantes aos temas propostos nas diretrizes avaliativas do ENADE, referentes ao curso, e nesta lógica cria-se a perspectiva do manejo institucional de *ensino-aprendizagem e avaliação*, como podemos perceber nos trechos que seguem:

G5: Então, todo o nosso trabalho com relação à prova Athenas, como ela funciona, os professores não têm acesso direto a essa prova, é uma prova formulada no grupo Athenas, onde a coordenação recebe e só direciona aos

professores os temas das questões, e o objetivo final dessa prova é que os alunos apliquem ali o seu conhecimento, e por um comparativo com a sua possível nota numa avaliação ENADE.

G5 A faculdade hoje, e todas as IES particulares, estão trabalhando com essa metodologia de avaliação final. Então na realidade nossa aqui na FAPAN, isso é muito vivenciado, na verdade o peso maior nosso é esse, nós trabalhamos para que o aluno tire uma nota boa no final no ENADE, nós vivemos essa realidade.

Acentuamos que o entrevistado 5 elabora em sua fala, anteriormente transcrita, um ponto de vista segundo o qual a avaliação institucional (Prova Athenas) pode ser vista como um instrumento avaliativo que é previamente preparado para o professor e não por ele. Esta avaliação têm características funcionais de trabalhar estritamente os conteúdos previstos nas diretrizes do ENADE do curso e apresenta também um objetivo de comparação com uma possível média na avaliação institucional no componente *avaliação dos estudantes*, e que tende por fim, equacionar o processo de desenvolvimento do acadêmico a um aperfeiçoamento no índice institucional nas avaliações do SINAES referente ao desempenho dos acadêmicos.

b) Influência nas Práticas Pedagógicas e Treinamento dos Professores

Nesta subcategoria, contemplamos as análises sobre as influências percebidas pelos gestores nas *práticas pedagógicas do professor* e um processo originado por intermédio dessa questão, trabalhado institucionalmente, que é o *treinamento dos docentes*.

As práticas pedagógicas aqui serão entendidas como as ações dos professores que mediam o manejo didático-pedagógico em sala de aula e que trazem relação direta com o aperfeiçoamento na aprendizagem.

As colocações do Gestor 1, a seguir, nos conduzem para uma percepção desse sujeito sobre a necessidade de uma *preparação* do professor, para que ele entenda o que as novas propostas avaliativas do ensino e da aprendizagem estão mensurando, e expõe que estas perspectivas inovadoras de avaliação convergem para a mobilização de habilidades e competências específicas, que são necessariamente cobradas nos moldes do ENADE.

G1: [...] antes disso ele precisa ter uma preparação desse professor, trabalhando ele para que ele entenda que a prova dele não vai ser mais uma prova de cobrar memorização, vai ser uma prova que vai colocar ele frente a uma situação problema, onde ele precise mobilizar habilidades e competências para resolver.

O Gestor 2 frisa em seu discurso um engessamento das práticas pedagógicas, mesmo que as ações institucionais visem melhorar este ponto. Acredita que as iniciativas de (re)configuração do processo educativo em geral, muitas vezes fere a autonomia didático-pedagógica do professor, *engessa* a prática docente, foca somente nos resultados e não no processo de ensino-aprendizagem, focando somente nos índices e notas das avaliações de modo geral.

G2: É uma pergunta difícil de a gente responder, porque por mais que o grupo acredita nisso, pedagogicamente a gente vê que não, porque existe um projeto que visa a melhoria, mas por outro lado tira autonomia do professor, então o professor não tem nenhuma autonomia, o professor vive um engessamento da prática dele, tanto em relação às aulas quanto em relação à avaliação e o objetivo da avaliação, que é avaliar para melhorar, uma avaliação diagnóstica, que eu gosto muito da fala do “Luckesi”, que a avaliação é para poder analisar o processo e melhorar aquilo que não melhorou, visando a produção do conhecimento ou a construção do conhecimento pelo aluno, mas nessa prática o que a gente percebe, se eu aplico a avaliação e o aluno não vai bem, então eu tenho que ter um tempo para poder criar uma estratégia para o aluno refazer essa construção do conhecimento, e automaticamente o que nós vemos é aquela preocupação, o aluno não conseguiu nota, então o que vai fazer para melhorar a nota? Então o foco está na nota, e não na aprendizagem, eu vejo um engessamento.

Os trechos dos Gestores 3, 6 e 8 que serão apresentados subsequentemente, nos remetem a algumas proposições, vistas como ações institucionais que surgem por intermédio do impacto das políticas de avaliação tais como: o treinamento e capacitação docente para elaboração de itens de provas no “formato ENADE”; treinamento de metodologias ativas com foco na mediação das práticas docente em sala de aula; readequação de modelos de prova e questões equiparadas com o ENADE; cursos de aperfeiçoamento para docentes focando diversas questões práticas do professor em sala de aula; entre outras ações que findam de certo modo em um processo de formação e aprimoramento contínuo dos professores, visto pelos atores institucionais como um procedimento essencial nesta trama.

G3: Então, hoje no semestre 2015/1, que iniciou um novo formato de questões baseado no modelo ENADE, para isso a instituição deu uma capacitação para os professores, na verdade acredito que contribuiu sim, mas que ainda é uma questão que está em construção, então precisa capacitar cada vez mais o professor para que ele consiga também elaborar, porque não é fácil. Então isso precisa ser trabalhado também. Do semestre passado, o nível dessas questões melhorou muito para esse semestre, porque a gente percebe que as provas hoje estão mais complexas. Para os professores eu acredito que essa capacitação surtiu o efeito, mas que precisa ainda continuar.

G3: Nós estamos vindo a implantar as metodologias ativas, que acredito que vai ter treinamento para os professores agora com relação a isso e o novo modelo de avaliação que é o Projeto 300 [...].

G6 Mais uma vez professor, eu acho que eu concordo e não concordo com essa pergunta. Concordo porque, porque as ações que o Ministério da Educação fez a respeito dessas políticas, fez com que as faculdades fizessem mais treinamento com seus professores, readequassem o modelo de prova, o modelo de questões [...].

G8 Por exemplo, os cursos de pensamento crítico, para proporcionar ao professor que ele não pense mais da outra forma, capacitações de metodologias ativas, capacitações relacionadas à complexidade do ensino, a complexidade, falando da teoria da complexidade mesmo no ensino, nas tessituras que formam todo o ser educacional, os cursos que são ministrados para o professor, a preparação para a prova institucional pelo menos capacitando os professores para que eles pensem da forma que o MEC exige que os professores pensem e adequem à realidade, e toda a faculdade na forma administrativa tem que se adequar, tem que fazer, tem que criar, tem que propor e criar métodos e sugerir métodos para que o professor consiga executar aquilo que é para ele executar.

Nesse contexto, faz-se necessária uma reflexão ao de que o que fica evidenciado no processo de capacitação docente, ora proposto, é uma prática institucional permanente e que visa a *reelaboração de significados* das práticas pedagógicas do professor, tendo como princípio norteador o SINAES. Entramos, deste modo, em uma dimensão complexa, que nos cabe questionar e analisar qual o axioma real e conceitual sobre *educação e formação* que está implícito nesta política, e por que esta tem um impacto tão profundo em todas as decisões e ações acadêmico-administrativas que permeiam a vida da IES.

c) Relação Formação e Mercado de Trabalho - Perfil do Egresso

Na nossa atualidade, o mercado de trabalho pode ser considerado por natureza um *moderador dos perfis formativos* em nível superior. O processo de formação e o perfil do egresso devem atender às demandas sociais relacionadas às habilidades e competências exigidas para a atuação profissional no mercado de trabalho. O Gestor 6, exclusivamente, aborda esta questão sob esta perspectiva, como podemos perceber no recorte que segue de sua entrevista:

G6: Eu acho que perde qualidade, nós ganhamos com índice de satisfação do governo do MEC, em termos da prova em si, em termos da avaliação, mas a gente perde no índice de qualidade para o mercado de trabalho. Depois do aluno formado eu acho que ele não sai tão profissional, porque assim, nós fizemos, nós modelamos o nosso projeto político pedagógico para atender o ministério da educação e não o mercado de trabalho.

Percebe-se que o coordenador referido, analisa as ações institucionais, relacionando-as à formação acadêmica desconexa do mercado de trabalho, o que é em sua ótica uma

característica formativa contraproducente que surge pelo impacto das políticas de avaliação em sua realidade. O mesmo acentua que a instituição se preocupa em *modelar* o projeto político pedagógico institucional, somente para atender ao que prevê o MEC em seus índices, e isso propicia um não atendimento às demandas sociais de formação para o mercado de trabalho.

A realidade e o perfil profissional do aluno relacionados ao mercado de trabalho, são estabelecidos neste ponto como assuntos de reflexão. O Gestor 5 parte do princípio de que como coordenador o impacto no currículo é positivo, pelo fato da possibilidade das ações que visam à (re)organização curricular proporcionar notas boas na avaliação do desempenho do estudante. Porém, no papel de professor, percebe que a influência pode ser negativa por não levar em consideração a realidade do aluno.

G5: Eu na posição de coordenadora, eu vejo como positivo, porque a gente quer uma nota boa no ENADE, enquanto professora, eu já acho que pensa-se muito esse lado e esquecemos um pouco a realidade do aluno.

As colocações do Gestor 6, estão mais alinhadas à preparação para o mercado de trabalho. O mesmo expõe que muitas vezes as DCN's deixam de lado disciplinas importantes para a atuação profissional em sua realidade. E ao atender as diretrizes o entrevistado percebe um impacto de certo modo negativo na estruturação curricular.

G6: Professor, isso aí é uma coisa que me deixa muito preocupado, eu acho que tem um impacto muito grande, porque foi mudado várias vezes as matrizes dos cursos, tudo isso para atender as DCN's, as Diretrizes Curriculares Nacionais, e muitas das vezes deixa de fora disciplinas super importantes para o mercado trabalho da profissão, por exemplo no meu caso [...]. Então eu tiro de uma matriz ou mudo a carga de uma disciplina muito importante para o mercado do trabalho e coloco uma disciplina que é para atender o ministério da educação, então isso aí tem um impacto muito grande no curso.

O *mercado de trabalho* é visto, em nossa atualidade, como um dos balizadores que engendra influências contundentes nos perfis de formação universitária. O preparo de “mão de obra qualificada” para o mercado de trabalho faz parte dos mais diversificados discursos (social e acadêmico) no que tange à graduação e sua relação com o desempenho das funções sociais com as especificidades de cada área formativa.

G8: [...] o que a gente tem visto é que se o aluno, se ele não aprender realmente, se ele não entender realmente o que é a profissão dele, o que ele deve fazer no mercado de trabalho a partir do que o SINAES propõe, esse aluno vai ficar fora do mercado, e consequentemente a faculdade fica fora do mercado também, porque a faculdade precisa provar que esse aluno é um

aluno com uma boa formação, é um aluno capaz “de exercer” suas atividades a sua profissão da melhor forma possível.

Nesse sentido, o Gestor 8 situa as propostas do SINAES alinhadas ao mercado de trabalho e compartilha a noção de que se o aluno não atender as demandas de formação que são exigidas pelas diretrizes políticas, este sujeito poderá ficar fora do mercado de trabalho. Isso impacta também na “sobrevivência social” da instituição, visto que, se a mesma não mantiver índices satisfatórios referentes ao que é exigido nos processos macro-avaliativos, legalmente, a faculdade sofre sanções “punitivas” do Ministério da Educação, podendo chegar ao ponto do descredenciamento de cursos, em casos de não manutenção de um padrão mínimo de qualidade exigido para a educação superior.

Sobre os impactos na formação e perfil do egresso, os Gestores 2 e 5 apontam para um nexos a respeito da representação formativa humana e social dos sujeitos (na educação superior), como podemos perceber nos trechos a seguir:

G2: Talvez eu esteja falando muito pessoalmente, porque eu sou contra, totalmente contra essa política de avaliação, sou totalmente contra. Eu acredito muito no trabalho de Paulo Freire, e eu vendo a forma como a política vem acontecendo, eu fico triste porque a gente sabe que acaba a educação caindo apenas no vazio do discurso e no interesse que é o nosso aluno, o cidadão crítico que a gente prega nos PPP's, vira apenas discurso, porque o cidadão crítico mesmo não existe, isso não contribui para que nós tenhamos um desenvolvimento melhor porque automaticamente e até fazendo parte do meu trabalho, estudando um pouquinho a educação, a gente vê que a educação ainda é elitizada, quem está no poder quer continuar no poder e quanto menos pessoas com senso crítico melhor para manutenção do poder. Então a gente percebe que é sempre isso, é um cumpra-se que não oportuniza as pessoas a pensarem a analisarem a realidade e a contribuir, por que o cidadão, nós temos capacidade, o aluno tem capacidade, agora ele precisa desenvolver essa capacidade cada vez melhor, e as dinâmicas que nós trabalhamos podem contribuir para isso, agora se não for trabalhado, aí nós vamos ter um cidadão pacato e obediente, que é o que eu acredito que vem trabalhando esse sistema de avaliação. O objetivo, olhando da forma como a avaliação é estruturada, eu vejo que é esse perfil de cidadão que nós estamos formando na sociedade, apenas para obedecer.

G5: Sim, hoje em dia a faculdade funciona para o ENADE, nós formamos alunos para tirar nota boa no ENADE, com isso o que no final o ENADE quer, quer profissionais habilitados, que tenham lá suas habilidades suas competências, enfim, isso são realidades boas, mas não que um aluno que vá tirar uma boa no ENADE de repente ele seja um aluno melhor, vamos dizer assim um profissional melhor do que o que não tirou. Porque esse raciocínio de responder essas questões, é muito individual por aluno, e também tem a questão do interesse do aluno.

Um ponto que deve ser posto em grande relevância e ser ponderado com veemência, é o que aborda acima o Gestor 5, onde o mesmo aponta que *a faculdade funciona para o*

ENADE e que os alunos são formados para tirar nota boa no ENADE. Nessa conjuntura, surge uma preocupação relevante no que diz respeito se realmente a avaliação do estudante por intermédio do ENADE, que está de certo modo, estruturando toda a política institucional formativa e de avaliação, apresenta em sua essência um verdadeiro significado de formação e educação humana nos perfis necessários para as transformações sociais que o mundo necessita em nossa realidade. Reiteramos, neste ponto, a perspectiva atual da educação, estabelecida em conformidade com as demandas sociais do mercado de trabalho, como uma congruência interrelacionada com os ideais neoliberais amalgamados nas políticas de avaliação e que acabam direcionando os novos perfis contemporâneos curriculares e formativos das IES de modo geral.

4.2.3 Categoria 3 - Ações Acadêmico-Administrativas: Efeitos do SINAES com Foco nos Processos Acadêmicos

Ao analisarmos as ações desenvolvidas na IES, instituídas para a busca da qualidade do ensino e da aprendizagem na realidade do contexto e dos atores pesquisados, organizamos as considerações neste ponto, focando nas questões acadêmico-administrativas que foram priorizadas nas entrevistas como temáticas fundamentais para promoverem as discussões com os gestores, e que propiciaram um levantamento de dados mais aprofundado sobre a avaliação e seus impactos na instituição tendo como eixos centrais alguns processos acadêmicos que julgamos essenciais para o entendimento do objeto de pesquisa.

Entenderemos processos acadêmicos nesta circunstância, levando em consideração os seguintes enquadramentos na realidade funcional da IES: relações professor-aluno; prática pedagógica dos professores; desempenho acadêmico (estudante); formas de avaliação do ensino e aprendizagem; currículo dos cursos; gestão acadêmico-administrativa da IES.

As categorias de análise que seguem, têm como foco fundamental os processos acima citados, estas foram organizadas levando em consideração um agrupamento temático, que pelo fato de serem argumentos reiterados constantemente nos discursos, julgamos que sejam as questões que mais sofrem impactos e produzem efeitos na realidade acadêmico-administrativa da IES. Vale ressaltar que algumas classes interpretativas distintas das preestabelecidas emergiram no decorrer das apreciações dos dados, e estas foram consideradas no decorrer das análises. Em seguida, apresentamos e analisamos os conteúdos dos pontos abordados anteriormente.

A complexidade inerente às relações humanas é uma característica fundamental a ser pensada nos contextos educativos. Os processos educacionais são permeados por diversos fatores e dimensões que têm profundo impacto em seu encadeamento dentro de sala de aula. Boas relações, contatos sociais saudáveis e plenos podem ser aspectos que facilitam o progresso acadêmico, e que propiciem resultados positivos em uma promoção facilitadora do ensino e da aprendizagem.

Algumas propostas são caracterizadas como positivas pelo Gestor 4, para uma melhor relação entre professor e aluno. As ações da instituição tais como visitas técnicas, viagens, e outros projetos que visam rebuscar as práticas do professor, e que são sugeridos como necessários pela gestão administrativa e pedagógica, para impactarem no desempenho acadêmico, aproximam e melhoram as relações entre docente e discente nesta perspectiva.

G4: Nós temos as visitas técnicas, nós temos as viagens, nós temos o Projeto 300, que é uma estrutura que possibilita aos estudantes estarem mais próximos uns dos outros, então a relação discente-discente, e também com um relacionamento diferenciado junto ao professor, por conta destas metodologias, o projeto “SUMAE”, que é quando o professor faz uma aula diferente, com aspectos que envolvem uma aula diferente, uma metodologia com maior engajamento, uma aula que propicie e que fique mais legal de certa forma, saindo daquela aula expositiva, que é muito taxativa, isso acaba estimulando a relação professor-aluno.

Os trechos recortados e citados posteriormente do Gestor 8, aludem em um primeiro momento sobre a ideia de que as políticas convergem para uma melhoria na relação professor-aluno. Propõe uma ideia de autonomia institucional de criação de ações e estratégias que melhor se conformam com as proposições do MEC e do SINAES. Ao criar as estratégias institucionais de aproximação entre professor e aluno, o entrevistado trata que a instituição se preocupa em elaborar projetos acadêmicos que visem ao estabelecimento de melhores relações entre estes sujeitos. Isso em nosso entendimento pode trazer melhorias para os procedimentos pedagógicos em sala de aula.

G8: O que a gente tem visto é que as políticas, elas convergem para essa melhor relação, então apesar de ter algumas coisas que muitas delas a gente não concorda no primeiro momento, o que resta à faculdade é criar subterfúgios, mecanismos para que isso aconteça da melhor forma. Então o MEC, o SINAES não propõe a eficiência do projeto, a forma que tem que fazer, ele fala o que a gente tem pra passar, e deixa liberdade para a gente criar os meios para isso, para alcançar esses objetivos que eles mesmos propõem.

G8: [...] agora é o aluno realmente no centro da situação e o aluno pensante, o aluno que contextualiza situações, que pega o conteúdo que foi dado e

coloca em situação real. Então tudo isso a gente percebe que sim, que há uma aproximação do professor, e por mais que as ideias ou pelo menos as regras institucionalizadas pelo Ministério da Educação, pelos vários meios, nós percebemos que sim, há uma aproximação, mas que depende da faculdade, a gente poderia exigir muita coisa e também não criar mecanismos para que não houvesse essa aproximação.

A lógica manifestada de que a *implementação de diversas estratégias e ações adaptativas para as políticas dificultam a relação professor-aluno*, está relacionada levando em consideração a argumentação abaixo, do Gestor 7:

G7: Na relação professor-aluno, eu diria que uma coisa que interfere, como eu falei anteriormente, todo tipo de metodologia que proporciona ao aluno uma capacidade a mais de conhecimento ela é válida, só que toda metodologia utilizada ela tem que ser aprimorada, um dos pontos negativos que nós temos aqui é a inserção de muitas metodologias, e isso aí atrapalha a relação professor-aluno, professor-coordenador, aluno-coordenador, e tudo mais, eu acho que deveria ser implementada uma metodologia que funcionasse, e ser melhor trabalhada, melhor elaborada, e trabalhar a questão da qualidade ao invés de quantidade de metodologia utilizadas.

O gestor citado alega uma interferência na relação professor-aluno vista de certo modo como positiva, em analogia ao aumento da capacidade e de conhecimento do aluno. Não obstante, coloca como negativo o grande número de ações criadas pela instituição e pelo grupo gestor, onde caracteriza que algumas práticas vivenciadas acabam atrapalhando a relação entre docente e discente, e que os gestores ao elaborarem os planos organizacionais (acadêmicos e administrativos), deveriam refinar e buscar uma estratégia mais coerente com os contextos vivenciados na IES, ao invés de adotar várias estratégias como se fossem uma perspectiva de tentativa e erro.

O Gestor 3 faz alusão que nem sempre os projetos institucionais propiciam melhora na relação professor-aluno. Destaca o “Projeto 300” como algo que não teve muita aceitação por parte dos alunos, o que impactou negativamente nesta relação. Porém, relata no trecho abaixo que há uma tentativa de persuasão por parte dos coordenadores em trabalhar a aceitação dos acadêmicos em relação às ações que são implantadas.

G3: Nem sempre também, [...] é igual eu te falei nesse último com relação ao Projeto 300, “porque às vezes não”, então colocando esse último projeto com relação ao Projeto 300, então assim como não teve muita aceitação dos alunos, então nas salas com que ele está sendo aplicado nem sempre está proporcionando essa melhoria entre professor e aluno. Porque aí como causou o conflito, e eles não concordam muito, e a gente vem com o nosso poder de persuasão pra mostrar a importância disso, mas às vezes está gerando conflito aí nesse ponto.

Acreditamos, talvez, que nesta conjuntura, se as ações fossem elaboradas em uma perspectiva mais participativa, envolvendo os diversos atores educacionais em uma perspectiva dialógica e criativa, os projetos poderiam ter um caráter mais adequado às realidades institucionais.

Algumas concepções dos sujeitos entrevistados sobre as práticas pedagógicas e os processos acadêmicos em sala de aula merecem destaque, relacionados à interação professor-aluno como são evidenciados nos trecho subsequentes:

G2: Dificilmente, dificilmente ela vai oportunizar uma melhoria, que como eu falei, vem engessado, então é muito direcionado, tem que fazer isso, tem metas a ser cumpridas, tem planilhas a ser preenchidas, por que eles querem ver resultado certo, tudo isso tem que mostrar que a nota vai melhorar [...].

O Gestor 2, frisa constantemente em sua fala o termo “engessado” como sinônimo de pouca flexibilidade nos direcionamentos aos docentes feitos pela gestão através das ações implementadas. Coloca que as ações acabam por estimular metas e o cumprimento de algumas ações burocráticas, que acabam tendo em seu alvo a função final de controlar os processos acadêmicos com a intenção de melhoria nas notas dos alunos nos exames e na avaliação de desempenho no ENADE, o que é visto como algo negativo em sua concepção.

Nas alocações dos Gestores 4, 5, 6 e 8, sequentemente citadas, reparamos algumas inferências positivas em relação às ações criadas pela IES em referência aos impactos interacionais entre professor e aluno.

G4: Na relação professor-aluno eu acho que sim. Acredito, porque de certa forma com projetos, com visitas técnicas, com viagens, isso faz com que haja uma interação diferenciada, fora aquela interação sala de aula, quatro paredes, aquele negócio rígido. Então eu acredito que a relação professor-aluno é estimulada é melhorada por isso. Pelos projetos que são desenvolvidos.

O Coordenador 4 postula que as relações professor-aluno são estimuladas positivamente pelo fato de que as ações (tais como visitas técnicas, viagens e outras interações extra-sala) aproximam estes sujeitos, no que diz respeito a manterem um contato mais próximo. Na mesma linha de raciocínio, o Gestor 5 entende que as relações são facilitadas, e cita a Metodologia 300, como estratégia que melhora a relação entre docente e discente, e que estas práticas propiciam que o professor tenha uma percepção diagnóstica de incoerências que podem incidir em sua prática.

G5: Nessa relação propriamente dita professor e aluno, eu creio que faz com que tenha uma ligação até um pouco maior, porque você passa até do seu horário de aula mesmo, para desenvolver esse projeto. Por exemplo a Metodologia 300 que está sendo testada agora, primeira vez que está sendo testada, então os professores acabam tendo mais contato com os alunos. Acabam vendo uma realidade maior, por exemplo, o porquê está acontecendo uma nota baixa, então tem essa relação mais direta com o aluno.

Abaixo podemos verificar uma lógica estabelecida através da fala do Gestor 6, onde aponta que há uma mudança no conceito de professor e aluno, e que considera que há a necessidade do professor se adequar ao que propõe as diretrizes educativas do MEC pelas políticas de avaliação, e isso impacta a relação em sala de aula, visto que o discente, na hipótese deste entrevistado, passa a ter a necessidade de se ajustar também ao *novo perfil adequado institucionalmente do professor*.

G6: [...] muda o conceito de professor-aluno, porque o professor tem que se adequar ao Ministério da Educação e o aluno se adequar ao professor.

A linha de pensamento do Gestor 8 converge para a coerência de que o bom relacionamento entre professor e aluno e uma interação mais próxima entre estes sujeitos, têm impacto positivo na gestão de permanência da instituição. Isso pode ser notado em sua fala que segue, onde aponta que as políticas (estratégias) institucionais, pensadas para a organização acadêmica educativa, impulsionam e visam ao aperfeiçoamento dos relacionamentos em sala de aula. O que acreditamos que possa contribuir para um melhor desenvolvimento do acadêmico.

G8: O que eu tenho percebido é que muitos deles, fazem com que o professor se aproxime, mantenha relação maior, é tanto que muitas das ações, elas não têm o foco principal de conter evasão por exemplo, mas para conter a evasão, para a gestão de permanência, tem que ter maior relacionamento. Em todas as políticas que a gente vê ou que a gente tem visto, elas impulsionam para o (ao) relacionamento.

Neste ponto ficou evidente que em grande maioria os gestores percebem melhorias na relação professor-aluno em sala de aula, propiciadas pelas ações da instituição. Assim percebemos que as práticas adotadas pela IES, são vistas como favoráveis na promoção deste processo acadêmicos fundamental no desenvolvimento da aprendizagem.

O *impacto no desempenho acadêmico do aluno e nos métodos de avaliação* foram abordado nas falas que seguem dos Gestores 2 e 8, no que se refere à relação professor-aluno e como é pensado institucionalmente a lógica organizacional referente às políticas de avaliação refletida na fala desses sujeitos.

G2: [...] e aí engessa relação professor-aluno, engessa o tempo cronológico, seguido minuciosamente e não o tempo da aprendizagem, aquele tempo que o professor teria que ver, porque ele trabalha com o ser humano, e nessa relação professor-aluno, uma relação dialógica ela acaba não acontecendo.

G8: Então até o tipo de questão, quando você, o tipo de questão característico do ENADE ou das provas e de tudo que nós somos regulados, pesquisados, eles tem que ter, tem que sair daquele ambiente antigo, que era o professor no centro da situação, só o conteúdo no centro da situação [...]. Agora não, agora é o aluno realmente no centro da situação é o aluno pensante, o aluno que contextualiza situações, que pega o conteúdo que foi dado e coloca em situação real [...].

Reiterando a ideia de falta de *flexibilidade das ações*, o Gestor 2 argumenta que há uma ausência de relação dialógica entre professor e aluno no que se refere à aprendizagem, pelo fato do *engessamento* visto por ele nas práticas acadêmicas (educativas) da IES.

Já o Gestor 8 coloca que o aluno nesta conjuntura é o centro das ações, as quais elaboram uma ideia de aluno pensante, contextualizado e que deve saber aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sua formação. O entrevistado ainda caracteriza que até os modelos de questões das provas, elaboradas em consonância com o ENADE na instituição, leva a uma perspectiva que talvez possa ser vista como inovadora e que propicie uma melhor relação entre docente e discente.

b) Efeitos nas Práticas Pedagógicas dos Professores

Mapa 5 - Efeitos nas Práticas Pedagógicas dos Professores



Fonte: Nuvem elaborada pelo autor através do software Nvivo

A organização e as mediações na prática docente em contextos de Educação Superior passam atualmente por um processo de transfiguração, percebidas por diferentes atores da educação como algo necessário para as novas demandas e perspectivas sociais e culturais de educação em nossa contemporaneidade.

Como visualizamos no Mapa 5, a palavra *professor* está em maior evidência no que é expresso pelos gestores, isso se dá provavelmente pelo fato da questão discutida nesta circunstância, abordar sobre o impacto dos projetos institucionais nas práticas docentes em sala de aula. Entretanto, alguns outros termos estão mais realçados na nuvem de palavras exibida acima, como podemos destacar: *metodologia, formação, capacitações, treinamento, resultado, avaliação, engessamento, melhoria, métodos* e entre outros.

Diante do que está exposto no Mapa 5, partiremos agora para as análises relacionadas ao questionamento das influências das ações institucionais, nas práticas pedagógicas dos professores. Algumas palavras que foram suscitadas pelos entrevistados e apresentadas na nuvem anterior tais como, *formação, capacitações e treinamento*, podem fazer parte do rol de estratégias intencionais da IES, praticadas pela gestão acadêmico-administrativa, e que têm relação direta com a orientação e as práticas docentes no contexto de sala de aula, impactadas pelas políticas do SINAES.

O que conseguimos compreender neste ponto de análise, é que as práticas institucionais voltadas para a *formação e treinamento do professor* é uma constante nas ações da IES, com referência nas diretrizes do SINAES. Os discursos convergem para uma perspectiva de necessidade imprescindível de *reciclagem e preparo* do docente no que diz respeito aos processos avaliativos, principalmente do desempenho do estudante.

Ao ponderarmos sobre as reflexões dos entrevistados em relação às práticas pedagógicas, encontramos algumas nuances interpretativas dos gestores que merecem maiores considerações. O Gestor 1 demonstra que a IES tem “feito uma série de ações que visam à formação do professor”, com o objetivo fundamental de aprimorar sua prática em sala de aula, através de transformações nos moldes avaliativos e na implementação de metodologias cunhadas como “ativas”, que irão na perspectiva deste sujeito impactar na forma do docente trabalhar em sala de aula. Este também aponta uma nova configuração da semana pedagógica institucional, e coloca que o formato do trabalho de planejamento inicial semestral se transformará em um processo formativo, visando práticas docentes conexas com as diretrizes políticas de avaliação.

G1: Eu acho que sim, a gente tem feito uma série de ações visando a formação de professores, porque a gente não simplesmente cobra que o

professor faça uma avaliação um implante de metodologias ativas, significativas, mas a gente tem se preocupado muito em dar formação para os professores, inclusive a gente hoje tem a partir desse ano estamos mudando o formato da nossa semana pedagógica, para que ela seja muito mais formativa, seja pautada em oficinas e trabalhos de formação do professor, para que a gente possa ao cobrar desse professor, antes ter dado ferramentas para que ele mude sua forma de trabalhar em sala.

Diante do que aborda ulteriormente o Gestor 2, ingressamos em uma conjuntura explicitada que refere-se negativamente às ações formativas da IES. Novamente o indivíduo profere a palavra “engessamento”, e expõe o Projeto 300 e as formações em Metodologias Ativas como práticas que ocasionam incoerências na matriz dos cursos em relação às metodologias que estão sendo implantadas. Enfatiza que o professor não tem tempo para absorver as lógicas das novas metodologias que são postas como práticas efetivas e institucionalizadas, e que existe uma inquietude do docente, como relata o coordenador, que sufoca e atropela as práticas do educador.

G2: Então eu vejo assim, um engessamento, eu volto a falar do engessamento, nós não temos resultado ainda, e é uma dinâmica muito maluca, nós temos agora neste momento que está sendo implantado o Projeto 300, já estamos recebendo uma formação para Metodologias Ativas e acaba acontecendo uma incoerência, entre a matriz, entre as metodologias que estão sendo implantadas, e eu creio que o professor não teve tempo nem de absorver, porque quando gente fala em formação continuada, o professor tem que ter certeza como é que acontece isso, tem que acreditar, primeiro passo para alguma coisa dar certo é o envolvimento, e esse tempo para o professor acreditar, do professor internalizar isso daí ainda não teve. Então está uma assim, muito atropelada, está sufocando o professor, nós percebemos o dia a dia você conversando, você vai ouvindo comentários, e nós vemos que o professor está atropelado, certo.

O discurso do Gestor 3 converge para a mesma lógica negativa do Gestor 2 sobre as ações organizadas no que se refere às metodologias e aos treinamentos dos professores, e também elabora o entendimento de que em geral os professores não entendem a metodologia, o que acontece similarmente com o aluno, e por fim não gera melhoria nas práticas pedagógicas do professor.

G3: Então, também, porque cada metodologia que vem sendo aplicada, vou colocar de novo essa última, ela também no geral não foi bem aceita mesmo, tanto aluno quanto professor não entendeu. Então também não gera, no ponto de vista do professor não vai gerar tanta melhoria na parte pedagógica.

Consecutivamente, o Gestor 5 traz a perspectiva de que os treinamentos que estão sendo feitos pela instituição, não dão conta de fato de capacitar o professor nas novas metodologias propostas, visto que o tempo utilizado para estas estratégias é pouco em sua

percepção, e que há necessidade de maior quantidade de ações de treinamento para os docentes no que diz respeito às suas práticas pedagógicas.

G5: Então, como os professores estão tendo treinamento para isso, eu creio que deveria ser assim, mas pedagogicamente falando a gente sabe que uma metodologia não se aprende com uma palestra, de 2 horas ou 40 minutos, eu creio que poderia ter algo a mais, pelo menos um treinamento maior, algo que deixasse esse professor um pouco mais a par da metodologia. Eu percebi muita dificuldade com os professores que participaram do treinamento, que foi bem curto aos sábados, ao aplicar essa metodologia na sala de aula, então vejo que falando de maneira pedagógica, poderia ter um pouco mais de treinamento com os professores.

O Gestor 6, trata um ponto que demanda uma observação mais acurada, visto que discute que o professor precisa se adequar à “Metodologia do MEC”, focando capacitações e treinamentos em relação às avaliações e também na elaboração dos itens das provas semestrais serem nos mesmos *moldes* do que o ENADE exige.

G6: Na prática pedagógica dos professores melhora, até porque o professor precisa se adequar a essa nova metodologia do ministério da educação, no que tange a treinamentos e capacitações, porque hoje em dia as nossas avaliações tem que ter questões no formato ENADE, formato ENEM, e o professor para poder elaborar uma questão dessas, tem que passar por capacitação, ele por si só não consegue elaborar.

As influências dos treinamentos e capacitações tendem a propiciar uma melhora nas metodologias do professor segundo o ponto de vista do Gestor 7. Ele assegura que nessa congruência de “auto-reciclagem”, o professor se vê incumbido de *trabalhar mais e estudar mais* para a adequação às novas metodologias propostas pela IES.

G7: Elas influenciam, porque à medida que como eu falei, novas metodologia são implementadas, o professor tem que fazer uma auto-reciclagem, e conseqüentemente, ele tem que trabalhar mais, ele tem que estudar mais, só que são ganhos, um ganho em si tanto para o aluno como para o professor.

Diante das vozes dos sujeitos ora explanadas, fica claro que há uma elaboração de significados no que concerne à efetivação do SINAES na instituição. Isso pode ser percebido pelos rumos para os quais convergem as interpretações desses sujeitos, apontando para uma metodologia pedagógica *implícita* proposta pela política, a qual deve ser adotada institucionalmente e executada por meio de *treinamentos dos docentes*.

As metodologias pedagógicas trabalhadas pela instituição, como um processo contínuo e necessário apresentado na visão da maioria dos gestores e a necessidade de treinamento docente, podem ser vistas como um perfil institucional de manejo acadêmico-

administrativo que surgiu após a efetivação dos processos avaliativos propostos pelo SINAES.

A “Metodologia 300” é proposta institucionalmente como uma organização didático-pedagógica para o trabalho docente, que visa à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Porém, pelo fato de ser uma metodologia que está sendo aplicada recentemente, os gestores ainda não perceberam muito impacto em relação a essa nova proposta procedimental pedagógica, segundo o Gestor 2:

G2: Exatamente, o que nós temos de prática pedagógica, atualmente que está sendo implantado, nós não temos nada ainda que prove resultados, que é a Metodologia 300, foi idealizado pelo “Ricardo Fragelli”, com foco nas disciplinas de exatas, certo. Mas o olhar do grupo é o seguinte, precisamos melhorar a nota, certo, então ela está sendo aplicada naquela disciplina onde o aluno teve o menor índice no resultado da avaliação, então ela já está com o olhar e sempre o foco na nota, é medir, quantificar e não construir.

Continuamente, na fala mencionada acima, o entrevistado concebe em sua linha de raciocínio, que o grupo gestor da IES foca suas ações acadêmicas tendo a nota do aluno como principal quesito observado no processo acadêmico, e que baliza os projetos institucionais com foco nas metodologias de ensino.

O Gestor 8 finaliza suas inferências sobre as práticas pedagógicas e as ações que a IES adota, tendo como referência o processo de preparo docente como algo que se volta especificamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito final de impactar nas notas do acadêmico tanto nas avaliações semestrais, quanto no Exame Nacional do Estudante.

G8: E é o que a gente acredita que está fazendo, então as capacitações, os treinamentos, as conversas e aplicações de algumas metodologias, todas elas são voltadas para isso.

O perfil de uma *cultura de auditoria e controle absoluto de todas as funções e dimensões institucionais* se faz cada vez mais presente em estabelecimentos de ensino superior, principalmente na iniciativa privada. A influência na autonomia e controle das ações do professor, diante de um perfil de padronização das práticas pedagógicas são questões abordadas na fala do Gestor 4:

G4: Bom, fecha um pouco o desenvolvimento, o professor acaba, todos seguindo uma mesma metodologia, porém a gente vê uma eficiência maior do professor. Porque a gente consegue acompanhar mais de perto como que está sendo o processo de sala de aula, então eu acredito que isso tem contribuído sim para a melhoria. Porque a gente sabe o que está acontecendo, a gente consegue acompanhar mais de perto as dificuldades do

professor, a gente consegue ajudar de certa forma a superar, a gente detecta as falhas mais facilmente, e aí fica mais tranquilo para resolver.

A ideia de poder “saber o que está acontecendo”, “acompanhar mais de perto as dificuldades do professor”, “detectar falhas mais facilmente”, são ações que podem confluir para uma estratégia de controle da prática docente na instituição, o que é capaz de ser visto pelo professor como uma perda da sua autonomia didático-pedagógica. No mesmo trecho, o entrevistado cria um conceito negativo relacionado a “todos os professores seguirem a mesma metodologia”, e coloca que isso pode atrapalhar o desenvolvimento do docente, porém acredita que há uma maior eficiência do professor em sala de aula e que isso pode ser conferido pela IES, por meio das estratégias de controle da ação docente criadas nesta conjuntura.

Os efeitos nas ações acadêmico-administrativas da IES estão explícitos na perspectiva do Gestor 8, ao bordar que as políticas de avaliação impactam nas ações institucionais e que isso se dá pelo sentido de que se *manifesta institucionalmente a necessidade imperiosa de adequação* aos moldes e dimensões com que a faculdade será avaliada pelo SINAES. Logo, em seu discurso, o indivíduo inquirido dispõe que as capacitações docentes são “adequadas” ao que o próprio SINAES orienta. O gestor ainda reflete que os métodos pedagógicos não são indicados pelas políticas e cabe à instituição criar as táticas mais coerentes com a realidade das diretrizes de avaliações propostas, com o alvo fundamental nos resultados, que são considerados satisfatórios e que devem ser atingidos pela IES.

G8: Sim, elas impactam, e é em cascata. Impacta e daqui a pouco nós adequamos as políticas de capacitação ao que o próprio SINAES caminha. Como eu falei, eles não nos indicam qual é o método eficiente de fazer isso, mas indicam qual é o resultado a atingir, e nós criamos os métodos, então nós estamos procurando justamente a criar os melhores métodos para que se alcance o resultado.

As observações reflexivas que aqui se antecedem, exprimem algumas inferências sobre o questionamento de que se realmente os gestores percebem que os projetos implementados na IES, promovem melhoras com foco nas práticas pedagógicas dos professores. Constatamos que as práticas de formação docente são postas como estratégias fundamentais, na visão dos entrevistados, as quais têm profunda relação com as *novas propostas (re)configuradas* sobre manejo pedagógico em sala de aula a partir dos processos avaliativos propostos pelo Ministério da Educação.

c) Efeitos no Desempenho Acadêmico

Mapa 6 - Efeitos no Desempenho Acadêmico



Fonte: Nuvem elaborada pelo autor através do software Nvivo

Em nossa atualidade, o desempenho acadêmico pode ser entendido como um processo de aquisição de conhecimentos inerentes à formação universitária, os quais podem ser mensurados por intermédio de determinações avaliativas que vão aferir o grau de evolução do estudante durante todo o seu percurso formativo, desde seu ingresso até sua graduação.

Nos mais diversos meios acadêmicos onde são propostas discussões e pesquisas sobre educação, o desempenho acadêmico tem estreita relação com a aquisição de *competências e habilidades* formativas, que se mostram necessárias em nossos contextos sociais gerais e que estão principalmente relacionadas a uma formação de *qualidade* condizente com as demandas do mercado de trabalho.

O Mapa 6, inicialmente exposto, apresenta pretensamente em virtude do teor argumentativo do contexto que o concebe, a palavra *aluno* em maior evidência. Outros termos também merecem destaque para iniciarmos as ponderações sobre os impactos das ações institucionais, percebidos no desempenho acadêmico, tais como: prova, avaliação, ENADE, questões, desempenho, metodologia, resultado, medir, SINAES, projetos, entre outras. Neste tema, percebemos por intermédio das palavras mais proferidas que pode haver uma percepção dos gestores, que aponta para uma relação direta compreendida entre o desempenho do acadêmico, mensurado estritamente pelo desempenho nas avaliações semestrais alinhadas às políticas de avaliação.

Os enunciados dos Gestores 1 e 3 corroboram com percepções dos projetos oportunizarem melhorias no desempenho acadêmico. O Gestor 1, como já foi abordado pelo mesmo em questionamentos anteriores, reitera que a partir do momento em que os atores institucionais passaram a entender a metodologia avaliativa do SINAES e introduziram essas práticas nas ações avaliativas da IES, houve uma melhora nos conceitos da(s) instituição(ões) frente ao MEC. O Gestor 3 coloca que algumas ações ainda não produziram resultados, por terem sido implantadas recentemente, porém a ação de aplicação de provas com questões no “Modelo ENADE”, propiciou melhorias na aprendizagem dos alunos.

G1: A gente teve assim, resultados positivos, se a gente pegar os indicadores do MEC, os indicadores das faculdades do grupo Athenas, entre elas a FAPAN, têm melhorado muito nos últimos anos na verdade, a gente ter se preocupado com a metodologia e entender a metodologia do SINAES e trazer isso pra dentro da instituição, só melhorou os nossos conceitos frente ao MEC, não tenha dúvida.

G3: No desempenho eu acredito que vai haver pelo menos um pouco de melhoria, eu acredito pelo que está sendo desenhado que haverá melhoria nesta questão. Não porque ainda está em fase de construção, então tem que esperar a próxima semana pra ver como que vai ficar, principalmente nesse último que eu estou falando agora. Mas com relação aos outros atrás, por exemplo, os itens das questões próximas ao modelo ENADE, já têm melhoras sim na aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, contemplamos que as ações institucionais para a promoção do desempenho acadêmico tem impacto direto no que se referem às políticas de avaliação. Os gestores percebem uma melhora no desempenho discente mediante as notas nas avaliações da aprendizagem, e as ações institucionais para a promoção da eficiência do aluno, são postas em prática englobando uma perspectiva de *adequação* aos moldes avaliativos do ENADE.

O impacto negativo no desempenho do estudante, apontado pelo Gestor 2, retratado pelo baixo aproveitamento nas avaliações semestrais, é visto como algo preocupante por este entrevistado, como segue em sua fala:

G2: Difícil né, é difícil, eu não tive ainda agora o resultado da avaliação, mas os comentários são os seguintes, os nossos alunos na A1 (*1ª avaliação do semestre*), que foi realizada há uns quinze dias atrás, em várias disciplinas que eu acompanhei, nós tivemos dois alunos, três alunos, quatro alunos que atingiram a média, isso é preocupante, sabe, eu ainda não consegui entender, como é que implantam tantos projetos, com a intenção de melhorar, e o resultado que nós temos mostra que não está melhorando, o aluno não está conseguindo fazer este padrão de prova ENADE ainda.

No trecho acima citado, o coordenador termina suas reflexões em relação ao desempenho acadêmico, questionando sobre o fato de que mesmo a instituição implantando

tantos projetos que têm a intenção de melhorar os processos de ensino-aprendizagem, não são percebidas melhoras significativas que favoreçam o aumento dos conceitos dos estudantes nas avaliações da aprendizagem. Em seu raciocínio, o aluno ainda não consegue fazer a prova institucionalizada no “padrão ENADE”.

A *avaliação*, as *práticas pedagógicas* e o *desempenho acadêmico* são engrenagens estruturais do complexo macro-sistema da Educação Superior, os quais se constituem como algumas das dimensões elementares e indissociáveis do processo de formação acadêmica.

Os discursos que serão apresentados em seguida, sobre as dimensões do desempenho acadêmico, avaliação e as práticas em sala de aula terão o intuito de criarmos uma trama reflexiva sobre essas três dimensões constitutivas do processo acadêmico e que são constantemente reiteradas pelos sujeitos entrevistados, fazendo uma aproximação lógica e de inter-relação fundamental entre esses elementos.

A *interpretação e o raciocínio lógico* são postas pelo Gestor 2 como competências cognitivas necessárias para que os alunos consigam resolver problemas propostos nas avaliações. Porém, em sua ótica, isso não vem acontecendo como é previsto nas práticas que estão sendo efetivadas. Por fim, parte de um pensamento sobre o aluno estar sendo *induzido*, o que nos leva a deduzir que a premissa expressa pelo entrevistado se relaciona com o processo de *adequação* dos métodos avaliativos da aprendizagem estar sendo trabalhado e elaborado tendo em vista padrões de avaliação do ENADE.

G2: [...] eu entendo assim, que para interpretar a primeira coisa é você trabalhar com o aluno para que ele tenha esse raciocínio lógico, à medida que você trabalha desenvolvendo o raciocínio lógico do aluno, aí sim ele vai ser desafiado a resolver as questões, mas da forma como a gente vem trabalhando que não está promovendo esse raciocínio, que não está promovendo uma maneira do aluno interpretar, ele está sendo induzido, induzido, e aí o resultado mostra que não está sendo satisfatório.

Acrescentamos a perspectiva do Gestor 3, que propõe a noção de uma melhora na reflexão do aluno, “frente aos conteúdos ministrados”. Também se refere à percepção de uma exigência maior de leitura, o que acaba impactando na promoção da aprendizagem e leva o discente a “pensar mais” e ter um “novo olhar” reflexivo, segundo seus argumentos. Todavia, mesmo sendo apresentadas essas perspectivas de melhoras pelo entrevistado, o mesmo destaca que isso não necessariamente impactou no aumento das notas do acadêmico nas avaliações semestrais.

G3: Reflete porque hoje eles estão conseguindo ter uma reflexão melhor, frente aos conteúdos ministrados. Eu vejo que está exigindo um pouco mais de leitura, um pouco mais de aprendizagem, está exigindo que eles olhem com um novo olhar. Porque antigamente era muito fácil, “conceitue e isso ou

assinale isso”. Enfim, hoje não, você faz o aluno pensar, não que as notas elevaram, mas você percebe que o que acerta, é porque realmente está tendo aquela reflexão realmente, está pensando-se diferente, estudando-se diferente também.

O Gestor 4 expressa que pelo fato dos projetos institucionais com foco na adequação às políticas de avaliação ainda terem um período curto de implantação, os impactos na avaliação da aprendizagem ainda não são percebidos de maneira significativa, e que este processo demanda tempo para se consolidar. Ademais, coloca que os estudantes da instituição ainda apresentam dificuldades e não conseguem atender as *habilidades e competências* que os SINAES cobra em suas avaliações.

G4: A gente ainda não consegue medir isso com muita eficiência. Bom, a estrutura de prova que a gente tem utilizado, os nossos estudantes ainda não estão necessariamente preparados, então eu entendo que isso é um processo. E como são vários projetos, e são coisas que são relativamente novas tanto para nós gestores quanto para os professores e os próprios acadêmicos, então é algo que eu acredito que seja de médio e longo prazo. Como ainda são projetos relativamente novos, ainda não conseguimos medir isso com tanta eficiência. Porém, eu acredito que o desempenho dos nossos estudantes ainda é baixo, comparado ao que o SINAES nos cobra. Então o nosso estudante ainda tem dificuldade, ainda está longe de atender aquilo que o MEC cobra.

Em relação à Metodologia 300 e outras estratégias pedagógicas, principalmente as relacionadas à prática docente, que são trabalhadas na faculdade por meio de formações para o professor, o Gestor 5 estima que há uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, em relação à prova institucional (Prova Athenas) que é utilizada para comparações com os índices do ENADE, os alunos não apresentam bom desempenho.

G5: Vamos perceber agora com relação à Metodologia 300 se vai melhorar ou não, mas o objetivo é que eles estudem mais e naturalmente aprendam mais o conteúdo, outras metodologias que já vêm sendo aplicadas, a gente vê que melhora sim, tem sim uma rejeição no início, pois tudo que é novo existe rejeição, mas o resultado final para os alunos a não ser a Prova Athenas que eu vejo que muitos acabam tendo um resultado ruim, mas essas outras metodologias que estão aplicadas agora, elas têm um bom resultado final com os alunos sim.

Dentro desta mesma ótica, em relação à prova institucional (Prova Athenas) que é legitimada como um “ponto de equilíbrio” para mensurar o desempenho do acadêmico, o Gestor 6 pondera que houve uma melhoria nos índices desta avaliação no decorrer de sua efetivação ao ser incorporada no processo avaliativo institucional, como podemos verificar abaixo:

G6: No desempenho dos acadêmicos, nós temos aí uma prova institucional, que é chamada de Prova Athenas, e essa prova ela já é no formato do ENADE, no formato ENEM, de questões aí de complexidade um pouco maior que as avaliações normais, e essa Prova Athenas é o nosso ponto de equilíbrio para poder medir o desempenho dos nossos acadêmicos aqui na instituição. E tem melhorado, começou muito ruim, no início estava muito ruim, e hoje já melhorou muito.

Do mesmo modo, o Gestor 7 apresenta em seus esclarecimentos, a Prova Athenas como um mecanismo avaliativo adotado pela IES, que como o mesmo aborda, “vai acostumando” o aluno durante o seu percurso de formação, a fazer provas com características congruentes com o modelo avaliativo do ENADE, conforme verificamos a seguir:

G7: Ela propicia uma melhora na forma de costume, o aluno acaba se acostumando com aquele determinado tipo de avaliação, porque quando se trabalha com um tipo de avaliação diferentemente de um padrão de questão, por exemplo, de uma prova ENADE, para o aluno quando ele vai fazer essa prova, ele vai responder essa questão somente no ENADE, causa uma dificuldade muito grande no aluno, então inserindo avaliações com o mesmo padrão das questões ENADE, uma avaliação como, por exemplo, a Prova Athenas, que foi inserida. Eu acho que é de grande valia porque passa a desmistificar a prova ENADE, torna-se na visão do aluno a prova ENADE como uma simples prova, diferentemente se ele não se adaptar a esse tipo de avaliação [...]. [...] Impacta positivamente na minha visão sim, porque o aluno passa a se adaptar, a se acostumar com este tipo de avaliação, ele não vai ter nenhum tipo de surpresa quando chegar à prova ENADE.

Através das representações dos entrevistados, podemos constatar que os projetos institucionais são percebidos como recursos que intervêm tanto positivamente quanto de forma negativa nas práticas de avaliação, nos procedimentos pedagógicos em sala de aula e que impactam de maneiras distintas no desempenho acadêmico.

d) Efeitos nas Formas de Avaliação do Ensino e Aprendizagem

A organização das formas de avaliação em sala de aula deve ser vista como uma ação primordial na sistematização dos processos acadêmicos. As avaliações em sua essência têm como parte do seu todo, o objetivo fundamental de propiciar melhorias de maneira mais ampla e integral na aprendizagem, quando estabelecemos um método avaliativo como um instrumento reflexivo e que pode propiciar transformações nas práticas acadêmicas.

Mapa 7 - Efeitos nas Formas de Avaliação do Ensino e Aprendizagem



Fonte: Nuvem elaborada pelo autor através do software Nvivo

De acordo com o Mapa 7, exposto anteriormente, elaborado através do questionamento sobre o “impacto nas formas de avaliação do ensino e da aprendizagem na instituição”, e as influências que este processo recebe das políticas do SINAES, apresenta em sua estrutura, alguns vocábulos que nortearão as considerações dessa categoria, que são: aluno, prova, questões, avaliação, ENADE, estrutura, autonomia, professor, metodologias, políticas, ensino e entre outras que se relacionam com os impactos do SINAES na organização avaliativa do ensino e da aprendizagem na IES.

Lembramos, neste contexto, que os processos de avaliação institucionalizados pelo Grupo Athenas, inclusive na faculdade pesquisada, é a dimensão que mais sofre influências das políticas governamentais avaliativas de controle efetivadas pelo Ministério da Educação.

Como consta no documento institucional denominado "Regulamento de Avaliação do Desempenho de Ensino e Aprendizagem"³⁴, no Capítulo III, que abrange as diretrizes "da estrutura e validação das provas", este versa em seu 5º artigo que:

Art. 5º. A organização das provas, bem como as avaliações semestrais devem considerar as seguintes estruturas:

- I. As avaliações A1 e A2 devem conter dez questões objetivas e duas dissertativas conforme estrutura das questões do ENADE.
- II. A Avaliação A3 adotará estrutura conforme estrutura das questões do ENADE;

³⁴ Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1YJi7Fi6caXNXZ-3GqzJANNhsu4OKX4XLhgJJIMIOFYg/edit>> Acesso em: Julho de 2016.

III. A avaliação A4 será a critério do docente.

Percebemos claramente no trecho indicado acima, que diante das diretrizes institucionais (quase que em sua totalidade), as avaliações realizadas e padronizadas pela IES para mensurar o desempenho acadêmico no que tange à aprendizagem, têm a particularidade de se alinharem às “estruturas do ENADE”.

As palavras *treinamento*, *adequação*, *adaptação*, *preparação* e entre outras, são comuns quando questionamos os gestores da IES sobre procedimentos avaliativos da aprendizagem. O Gestor 1, elabora um raciocínio sobre sua prática docente, o qual diz que a partir do momento em que passou a utilizar “algumas metodologias do ENADE”, percebeu melhoras no desempenho do aluno, e coloca isso como um processo de preparação para o aluno quando o mesmo “for fazer uma prova no modelo do INEP”.

G1: Como eu falei, eu vou fazer uma ressalva, que eu trabalho no âmbito institucional, da mantenedora e da unidade, então é difícil para eu falar da relação que esse professor no dia a dia tem com o aluno dele, mas eu também sou professor, as minhas práticas docentes a partir do momento que eu comecei a levar algumas metodologias do ENADE para a sala, eu percebo que o aluno recebe bem, só que tem que ser um processo de preparação, então, para o aluno fazer uma prova no modelo do ENADE no modelo do INEP [...].

O Gestor 4 mensura um impacto de “100 por cento” em sala de aula referente às políticas de avaliação. Em conformidade com a fala anterior, este coordenador também corrobora com a premissa de ambientação do aluno ao que ele vai ser cobrado no ENADE, e afirma que todas as avaliações institucionais são moldadas tendo o componente “avaliação dos estudantes” da política do SINAES, como elemento balizador das ações da instituição.

G4: Dentro de sala de aula hoje, cem por cento de impacto, porque as estruturas de nossas avaliações foram todas moldadas para atender e possibilitar ao nosso estudante estar um pouco ambientado com aquilo que vai ser cobrado dele lá no final quando ele se formar. Então a estrutura de prova hoje é uma estrutura de prova que é cobrada pelo ENADE, por exemplo. Então, é toda voltada para atender a um processo que o aluno vai ser cobrado depois.

As falas que serão evidenciadas posteriormente confirmam a cultura avaliativa que se manifesta na IES, tendo como referência os procedimentos avaliativos das macro-políticas de avaliação do governo.

G5: Sim, eu creio que sim, falando de avaliação A1, A2, avaliação mesmo, eu creio que sim, até porque a nossa prova hoje é em formato ENADE, então nós tentamos deixar bem próximo a essa realidade que algumas turmas vão vivenciar, que é de responder essas questões. Eu creio que é bom porque

essas questões ENADE fazem com que o aluno estude mais, reflita sobre a questão, são questões, temos questões objetivas e também, (que não é de marcar) “dissertativas e subjetivas”. Eu vejo as avaliações, sim são boas e tem um resultado bom, faz com que o aluno procure mais.

G6: Olha, a forma de avaliação, nós tivemos agora a primeira de provas, e em média o aluno tem se saído bem, porém muito dos alunos reclamam ainda da nova metodologia que está implantada, que é o modelo de questões das avaliações, acabou aquele “o que é o que é”, hoje se pega mais questões ai de situação problema, que tem que ser colocado para o aluno, para fazer ele pensar, ler, e poder responder uma questão.

G7: [...] elas são pensadas para o aluno trabalhar com situações problemas, diferentemente de provas que visam somente “aquele famoso decoreba”, aquele que você tem que decorar o conceito e acabou. Não, ela trabalha a parte de resolução do problema. “Tem relação de forma direta, porque o aluno vai ter que passar por esta avaliação do ENADE”. “São pensadas já visando a prova ENADE”.

G8: A própria avaliação é só a constatação dos mecanismos que foram empregados, então não dá para afirmar a avaliação, ela faz, não condiciona melhoras, no caso ela só mede. Mas ela faz a aferição dos métodos criados pela faculdade para atingir esse objetivo, e o MEC mesmo ele dá mecanismos para isso, tem os relatórios após as provas, ele dá as diretrizes, então nos resta justamente encaixar essas diretrizes e perceber tudo que está acontecendo, para a gente ir atrás.

Sabemos que as estratégias das políticas do SINAES se manifestam como estratégias de regulação e controle do estado, atendendo a uma perspectiva mercadológica amalgamada no sistema educacional superior em nosso país e que tem influência direta dos processos globalizatórios, como fora discutido nos capítulos anteriores.

Um questionamento se faz importante nesta contextura. Se as políticas nacionais de avaliação apresentam características que se conformam com as perspectivas de um “estado avaliador” que regula e controla todos os processos formativos da educação superior, e as IES adotarem este paradigma ideológico (implícito) e político, como referência para a criação dos seus próprios mecanismos avaliativos, temos neste ponto uma possibilidade de surgir uma cultura avaliativa institucional que recria os mesmos mecanismos de regulação e controle do estado. Nesta trama, outros fatores de suma importância para a formação acadêmica podem ser negligenciados, principalmente no que diz respeito a uma formação humana, com princípios de liberdade, de democracia, de qualidade e que forme sujeitos sociais integrais para o exercício de uma cidadania humanizada.

No decorrer das duas últimas décadas, principalmente a partir da promulgação da Lei do SINAES em 2004, as políticas de avaliação vêm sofrendo transformações por meio de

O parecer da CNE/CES Nº 583/2001, referencia em sua redação legal que: "O Decreto 2.026, inciso II do artigo 4, de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306, de 1997, estabelecem que as Diretrizes Curriculares Nacionais são referenciais para as avaliações de cursos de graduação". A partir deste princípio, podemos estabelecer uma relação direta entre a elaboração dos currículos dos cursos com as perspectivas políticas de avaliação (BRASIL, 2001).

Neste enquadramento, em relação às percepções de melhorias nos currículos dos cursos e os alinhamentos às políticas de avaliação, notamos no Mapa 8, que algumas palavras aparecem em maior destaque, quando nos referenciamos à questão de organização curricular. Os termos mais evidentes neste contexto e que merecem ser ressaltados para iniciarmos nossas análises são: ENADE, curso, matriz, profissional, disciplina, impacto, prova, professor, diretrizes e entre outras. Estes termos sinalizadores nos impelem a ressaltar como um ponto analítico inicial deste cenário, que há uma grande evidência da palavra ENADE nos questionamentos sobre o currículo dos cursos, e que talvez este componente do processo macro-avaliativo delineie a estruturação curricular dos cursos da IES.

Um dos eixos fundamentais o qual podemos dizer que, de certo modo, integra as engrenagens de funcionamento pleno do processo educativo, também em nível superior, é o currículo. Este instrumento de organização da estrutura funcional curricular dos cursos tem mesclado em si, uma função de extrema relevância no processo formativo na IES. O currículo deve conter em sua estrutura uma perspectiva de desenvolvimento integral do cidadão, não visando somente a uma formação técnica em detrimento a outras possibilidades constitutivas e formativas humanas. Ao analisarmos o discurso do Gestor 6, percebemos o posicionamento negativo frente aos impacto das políticas de avaliação no que se refere à estrutura curricular.

G6: Olha no meu ponto de vista pessoal, eu acho que o impacto é negativo [...] e é negativo por quê? Porque a gente teve que se desdobrar em várias e várias ações, através da nossa coordenação pedagógica, através da direção, de todo o departamento pedagógico do grupo que eu pertença, nós tivemos que fazer uma remodelação do processo acadêmico, do processo de avaliação aqui, pra gente readequar ao que o MEC pede, e então eu acho que o impacto é negativo em minha opinião.

A visão desfavorável do sujeito se refere à necessidade de criação de diversas estratégias acadêmico-administrativas, para reorganizar todo o processo pedagógico e avaliativo institucional, com o propósito final da faculdade se “remodelar” e se “readequar” ao que as políticas do Ministério da Educação propõem como parte do sistema regulatório de avaliação. Neste enquadramento, nos deparamos com um fator negativo em relação à política

do SINAES, enquanto balizadora dos processos acadêmicos e que porventura define os perfis de instituições de educação superior a partir de sua execução.

Para entendermos superficialmente a lógica de organização curricular da IES, empregaremos o Curso de Bacharelado em Administração como exemplo nesse contexto. Utilizaremos a última portaria do INEP que traça os procedimentos avaliativos do curso.

A Portaria do Inep nº 217, de 10 de junho de 2015, estabelece em seu artigo primeiro que:

Art. 1º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento.

No mesmo documento em seu sétimo artigo, constatamos os conteúdos curriculares que serão parâmetros para a avaliação dos estudantes:

Art. 7º A prova do ENADE 2015, no componente específico da área de Administração, tomará como referencial os seguintes conteúdos curriculares:
I - Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Filosofia e Ética;
II - Psicologia e Comportamento Organizacional;
III - Sistemas e Tecnologias da Informação e Comunicação;
IV - Ciências Jurídicas, Econômicas e Contábeis;
V - Teorias da Administração e das Organizações;
VI - Áreas funcionais da administração: Recursos Humanos, Marketing, Finanças e Operações;
VII - Planejamento e gestão estratégica; Gestão de projetos; Gestão de processos e serviços;
VIII - Gestão da inovação, Gestão do conhecimento, Pesquisa e desenvolvimento, Empreendedorismo e Sustentabilidade;
IX - Métodos quantitativos aplicados à administração: matemática, estatística e pesquisa operacional;
X - Métodos qualitativos aplicados à administração.

Os artigos supracitados expõem uma conexão lógica para a organização curricular. O artigo primeiro define que a avaliação do desempenho dos estudantes será determinada pelas diretrizes propostas neste documento. Já o sétimo artigo define os componentes específicos que serão mensurados no processo avaliativo. Diante desses direcionamentos, onde a avaliação é algo impreterível e as diretrizes temáticas já estão estabelecidas, surge um sentido de que há coerência em uma ação de organização geral curricular, tendo esses conteúdos abordados em sua construção, visto que é através destes que a IES é avaliada.

Nas alocações dos gestores que serão aludidos nessa categoria, perceberemos o sentido estabelecido acima. O Gestor 1 em suas alegações menciona que o Grupo Athenas

optou por aproximar ao máximo os currículos em relação às diretrizes do ENADE, e avalia esta opção como um fator positivo e que pode até contribuir para uma educação de qualidade.

G1: Eu acho assim, aquela coisa, que eu falei, qualquer coisa que a gente abra para uma discussão ampla e em educação é sempre controverso, qual é a melhor fórmula, qual que é a melhor metodologia, qual é a melhor abordagem, qual é a melhor matriz, qual é melhor? Agora assim, a gente no grupo Athenas fez uma opção por aproximar o máximo possível o nosso modelo pedagógico daquilo que é previsto em diretrizes curriculares nacionais, aquilo que é cobrado nas diretrizes do ENADE, então assim, a gente optou por aproximar o máximo possível o nosso modelo de gestão àquilo que o MEC exige e por aquilo que a gente é avaliado pelo MEC, e eu enxergo de maneira positiva, eu acho que não vejo grandes problemas, eu acho que é assim, e também não é isso que vai garantir uma educação de qualidade, contribuir com a educação de qualidade, como também atuar de repente numa outra metodologia não significa que vá representar uma perda, mas acredito você estar adequado ao modelo pelo qual você é avaliado, só traz benefícios para a gestão pedagógica de uma instituição.

Em conformidade com a perspectiva transfigurativa do currículo, o Gestor 3 se utiliza da expressão “transformar sempre”, e adota a linha de raciocínio de que a partir do momento em que se alteram as diretrizes legais, automaticamente, o currículo se altera. Porém, percebe que a constância com que isso vem acontecendo nem sempre é positiva para a IES.

G3: Com certeza isso daí, com certeza mesmo, porque você acaba tendo que se transformar sempre, e a partir do momento quando você está achando que está estabelecido, que está naquela matriz aí você troca de novo. Lógico que também mudam as políticas, muda o foco, enfim, você tem que ir atualizando, não pode parar. Porque senão você estaria estudando a mesma coisa de há vinte anos atrás, então isso tem que ser mudado realmente. Mas não com a frequência que vem sendo feita.

Outras argumentações que convergem para esta mesma perspectiva, são as dos Gestores 4, 5 e 7, porém há algumas questões singulares em cada uma, que podem ser constadas a seguir:

G4: Há impacto sim. Porque a configuração das linhas de pesquisa do curso, ela é moldada a partir das linhas que são cobradas pelo ENADE, então a configuração do curso é feita a partir desta estrutura.

G5: Existe completamente, a estrutura curricular do curso hoje é montada em cima do ENADE, conforme muda alguma coisa no ENADE a gente acaba mudando também, muda as disciplinas com relação ao seu semestre, mesmo a carga horária destas disciplinas, então nós pesamos o que está sendo aplicado no SINAES no ENADE, então tem um peso muito significativo. Nós trabalhamos com isso, para isso.

G7: Tem impacto sim, porque as instituições hoje, para elas ficarem em funcionamento, ela têm que ter uma nota “X” na prova ENADE, e aí os cursos eles não podem pensar em alguma disciplina que não esteja dentro dos requisitos do ENADE, da prova exigida pelo MEC, porque você vai sair do foco e aí você vai ensinar uma coisa que para o MEC não é necessária, e você não vai ter uma boa avaliação, e consequentemente com uma ou duas notas ruins, seu curso vai parar de oferecer vestibular e vai parar o funcionamento.

O impacto no currículo é corroborado pelos gestores supracitados. O Gestor 4 argumenta que as linhas de pesquisa do curso se moldam por intermédio das regras propostas pelo ENADE. O Gestor 5 diz que conforme há mudanças no ENADE a instituição se vê na obrigação de (re)organizar suas ações educativas e estrutura formativa. No mesmo aspecto o Gestor 7 parte para uma analogia sobre a permanência de funcionamento da IES, estar atrelada aos processos avaliativos e principalmente ao ENADE.

A partir das colocações sobrepostas do Gestor 8, o qual expressa que “as melhorias no currículo são relativas”, abstraímos um nexos pautados em sua própria colocação, de que se a IES concordar que o MEC têm uma perspectiva de educação coerente com a realidade, com a missão e com os valores institucionais e locais, então os impactos na organização curricular pode ser visto como algo positivo. Porém, se a IES tiver outros valores globais, discordantes das diretrizes legais do Ministério da Educação a respeito das Políticas de avaliação, o impacto pode ser negativo.

G8: As melhoras são muito relativas. Porque quem determina a forma que o profissional deve sair é o próprio MEC junto aos conselhos, os profissionais da área, que discutem essa formação. Então se nós concordarmos que aproximar desse padrão criado pelo MEC for o melhor, então é “sim”, agora se eu tiver divergências e entender que o MEC não está colocando, ele não entende que o melhor profissional é aquele que ele está nos orientando então eu entendo que não. Então tem duas vertentes, eu acho sim que aproxima do melhor profissional que o MEC entende que é o melhor profissional, que quando ele convida os professores para fazer o SINAES por exemplo. Eu sou um professor que sou convidado para pensar a prova *do curso* no Brasil, um dos seis, são seis, aí eles convidaram, então eu levo minhas experiências, e lá a pergunta que fizeram é a seguinte: “quais são os quatorze, quinze pontos que não podem deixar de serem avaliados na prova?”. Então eu na minha formação avaliei, quais eram os quinze pontos, o outro colega meu também sugeriu e nós entramos em um consenso para fazer, isto é feito em todas as profissões. Então de certa forma aqueles profissionais, professores que estão lá, eles acabam determinando o que é ser um bom profissional, ou o que a faculdade tem que fazer para que se atinja esse ideal de profissional. Então se nós entendermos que o MEC está fazendo a coisa certíssima em padronizar esse profissional, então eu acho que o caminho está certo.

É importante destacar no discurso do gestor acima, o questionamento sobre os sujeitos que definem as diretrizes da avaliação dos estudantes. O entrevistado cria um viés

interpretativo, que pode se relacionar a alguns pontos basilares, tais como: por mais que os sujeitos sejam capacitados para desempenhar o cargo de organizador das diretrizes macro-avaliativas, existe uma pluralidade de dimensões complexas (principalmente as questões subjetivas) diante da realidade dos processos formativos, que se apresentam com uma natureza multifacetada, e que devem ser ponderadas por um olhar prismático e holístico ao serem avaliadas. Por isso, neste ponto nos questionamos se os sujeitos envolvidos nesse processo que organiza a avaliação do estudante levam realmente em consideração, através de uma perspectiva ética e social, todas as complexidades humanas e sociais ao pensarem em um “*modus operandi avaliativo hegemônico*”.

Os trechos apresentados a seguir, mostram que os cursos da IES normalmente apresentam mais de um currículo (assinala o G2 que pode chegar até cinco matrizes), como apontam os Gestores 2, 3 e 6. Na expressão do Gestor 2, podemos identificar a constante transformação adaptativa curricular, para a equiparação às diretrizes políticas de avaliação.

G2: Currículo, primeira coisa, se você tiver noção do que quer dizer a palavra currículo aí nós podemos dizer o currículo vai mal, porque o currículo é um processo contínuo, e se não tem continuidade então ele não é um currículo, é uma loucura, hoje nós temos uma matriz amanhã nós temos outra, nós temos curso aqui que tem cinco matrizes, e pensa o que significa isso para o coordenador, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem com cinco matrizes? Eu às vezes não consigo acompanhar, e a gente acaba ficando exatamente “cumpra-se, cumpra-se”.

G3: [...] Hoje nós estamos com três grades curriculares.

G6: [...] Hoje eu trabalho com três matrizes.

A quantidade de matrizes nos cursos da IES é um ponto abordado pelos gestores como fator negativo, principalmente no que diz respeito ao processo organizacional e prático ao gerir o curso.

As colocações do Gestor 3, sobre o impacto negativo das transformações curriculares, pode ser evidenciada pelo trecho a seguir, onde o coordenador apresenta uma insatisfação do aluno, quando são propostas mudanças do currículo em seu curso. Também elabora a perspectiva de que a condução administrativa das (re)configurações curriculares causam conflitos entre os acadêmicos e os gestores da IES, como percebemos abaixo:

G3: Assim, geralmente a gente vai mudando para atender às demandas que vêm de tudo isso que você vem propondo aqui no seu trabalho, as demandas do MEC e tudo mais. Não digo que seja cem por cento positivo, porque é assim, mudando, mudando, mudando, para a gente, administrativamente conduzir isso aí, junto com os alunos geram conflitos. Porque às vezes nem sempre o aluno vai ficar satisfeito de ter que mudar de matriz e enfim, tudo isso.

Lembramos nesta discussão, que a IES possui um programa de Gestão de Permanência que tem como uma de suas premissas básicas a manutenção das boas relações junto aos discentes, como uma estratégia de contenção da evasão. Nessa situação, os conflitos gerados pela (re)configuração curricular pode ser um fator que deve ser repensado pela gestão acadêmico-administrativa.

f) Efeitos na Gestão Acadêmico-Administrativa

Mapa 9 - Efeitos na Gestão Acadêmico-Administrativa



Fonte: Nuvem elaborada pelo autor através do software Nvivo

O Artigo 207 da Constituição Federal do Brasil (1998) propõe em caráter legal no fragmento a seguir, a perspectiva de autonomia que dispõem as Instituições de Educação Superior em nossa realidade:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tendo em vista as especificidades da autonomia institucional que desfrutam as IES para organizarem sua gestão integral, levando em consideração as diversas dimensões que compõem uma organização de educação superior, tais como a “gestão didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial”, constituímos este questionamento, o qual deu origem às análises que serão posteriormente ponderadas, para aprofundarmos nossas reflexões sobre o impacto do SINAES na gestão acadêmico-administrativa na realidade da IES em foco.

O Mapa 9 inicialmente exposto, exprime em sua configuração as palavras que mais apareceram no discurso dos entrevistados, quando estes foram inquiridos sobre a percepção de melhorias na gestão acadêmico-administrativa, impactadas pelo SINAES. Os termos mais ressaltados nesse contexto e que deram início às análises sobre o tema proposto, são: aluno, ENADE, avaliação, forma, curso, faculdade, Educação, coordenador, resultado, processo, poder, sistema, entre outras que se relacionam à totalidade do funcionamento acadêmico-administrativo da IES.

Subsequentemente, iremos expor as reflexões que emergiram através dos discursos, as quais foram elaboradas levando em consideração algumas especificidades e vieses discursivos dos entrevistados. Porém, como os argumentos que aqui aparecem, apresentam em sua trama similitudes que foram reiteradas em grande parte das preleções dos gestores, neste sentido, acreditamos que os impactos das políticas de avaliação convergem com maior ênfase para as “reflexões reafirmativas” apresentadas a seguir sobre a gestão acadêmico-administrativa da IES.

A criação de novos cargos administrativos e contratação de novos professores são afirmadas por alguns gestores, e esta ação da instituição pode estar relacionada com uma perspectiva de surgimento de uma “Gestão de Avaliação Institucional”. Os Gestores 1, 4 e 6 apontam em seus discursos abaixo, esta perspectiva:

G1: Pois é, eu entrei no grupo Athenas, e por consequência na FAPAN, por conta do SINAES, digamos assim, eu entrei pra trabalhar a gestão do ENADE, a prova institucional do grupo Athenas e da FAPAN, que tem por objetivo aproximar o aluno da realidade avaliativa do ENADE, então assim, eu entrei e atuo dentro do grupo e da FAPAN por conta do SINAES.

G4: Com certeza. Criou-se toda uma equipe voltada para esta estruturação.

G6: Teve sim, quanto a isso, nós temos que dar certo valor, porque realmente a instituição teve que fazer contratações, para poder adequar a esse novo sistema de avaliação, novo sistema do Ministério da Educação, foi criado inclusive um cargo, por exemplo, do CRD que antes nós não tínhamos, que não é só um coordenador de relações discentes, mas é um coordenador, uma pessoa que fica mais próximo do aluno para integrar o aluno, o professor e a universidade. Nós tivemos que contratar professores para dar aulas extras de nivelamento, para o primeiro período, e tudo isso é para ajudar o aluno a se sair bem nas avaliações, justamente pensando já no ENADE, para poder o aluno ter uma nota melhor no ENADE.

O Gestor 1 argumenta que foi contratado pelo Grupo Gestor para trabalhar com a “Gestão do ENADE”, que tem o intuito de aproximar o aluno do que é cobrado nesta avaliação por meio da ação avaliativa “Prova Athenas”. Na ênfase do Gestor 4, corroboramos

a perspectiva de criação de cargos para a gestão da avaliação institucional, onde é posto que a IES criou uma equipe voltada para a estruturação dos processos avaliativos.

Na mesma perspectiva, o Gestor 6 reitera que a IES teve que fazer novas contratações, criou-se um cargo de Coordenador de Relações Discentes – CRD, que trabalha diretamente com questões de permanência, foram contratados novos professores para trabalharem o nivelamento dos alunos nos semestres iniciais. Tudo isso acontece segundo o entrevistado para a “adequação ao novo sistema de avaliação”.

Como já percebemos, nos mais diversos discursos articulados a no decorrer dessa análise, a (re)configuração acadêmico-administrativa na IES, influenciada pelas políticas avaliativas, se tornou uma *cultura de ação transformativa* constante na realidade institucional. Os gestores citados nessa categoria, novamente aderem em suas conjecturas uma perspectiva de adequação inevitável aos moldes políticos como podemos perceber nos trechos abaixo dos gestores 1, 5, 6 e 7:

G1: Mas eu não vejo de forma negativa, eu acho que não, a gente procura integrar tudo isso dentro do grupo Athenas, a gente procura fazer as ações mais integradas possíveis, para que tudo isso tenha uma relação e principalmente para que o aluno tenha um elevado nível de aprendizagem e que na hora que a gente for avaliado também a gente possa ter um bom desempenho. Então são duas preocupações, que o aluno aprenda, e que o MEC através dos seus processos avaliativos entenda que esse aprende também né, para que a gente também possa ter as avaliações satisfatórias.

G5: Então eu vejo que a gestão hoje da faculdade é em cima disso, então nós trabalhamos em cima disso, nós vivemos isso, a nota final do ENADE. Então isso é a nossa vivência hoje.

G6: Há um impacto muito grande, nesse caso positivo, porque a faculdade teve que investir em capacitação, em pagar mais horas alguns professores, para poder, tudo isso influenciar na nota final do ENADE depois.

G7: Olha, a instituição tem que agir de acordo com o que rege as especificações do MEC.

Por meio das representações dos entrevistados, os impactos das políticas de avaliação na gestão acadêmico-administrativa da IES são constatados de forma categórica, o que nos leva a uma compreensão sobre os moldes como são executadas institucionalmente as políticas, e como são pensadas as (re)organizações administrativas da gestão como um todo, para o processo de “adequação da instituição à lógica legal do SINAES”. A palavra “adequação” aqui utilizada se remete ao termo mais evidenciado pelos gestores nas entrevistas para se remeterem às (re)organizações institucionais para atenderem as Políticas de Avaliação.

No que se refere ao “impacto negativo das ações da IES para os coordenadores de curso”, o Gestor 3 reforça que para os sujeitos que estão à frente da coordenação do curso, e toda a perspectiva institucional criada para atender as demandas políticas do Ministério da Educação e principalmente as Políticas de Avaliação, causam complicações nas práticas de condução desse processo, visto que as constantes mudanças de matrizes, de metodologias de ensino, de práticas avaliativas e entre outras transformações institucionais, causam impreterivelmente impasses com os mais diversos atores institucionais (docentes e discentes principalmente) ao gerir todo esse encadeamento de ações da IES.

G3: É o que acabei de falar, é bem complicado trabalhar isso. Causa um trabalho enorme para você conseguir se manter com tudo isso que vem acontecendo, com essas grades, aí troca a metodologia de avaliação, a metodologia de ensino, aí você tem que disseminar para os alunos convencer que aquilo que você está apresentando é melhor que aquilo que já estava, enfim, apresentar para os docentes que você também tem que fazer esse processo de disseminação, o por quê disso, o por quê que é melhor, enfim, então é bem complicado de coordenar de manter isto daí.

Corroborando com a mesma percepção de “impactos negativos na gestão dos cursos”, o Gestor 4 argumenta que os coordenadores de curso perdem muita autonomia de decisões sobre suas práticas como gestores, em razão da criação de uma equipe pedagógica (diretor e coordenador), que pensa todo o processo de avaliação e gestão das graduações, e por fim acrescenta a perspectiva de que os sujeitos da instituição se tornam *triviais* “executores” de funções administrativas pré-estabelecidas.

G4: Nós, enquanto coordenadores de curso, perdemos muito da nossa autonomia, porque nós respondemos hoje a uma direção pedagógica, uma equipe pedagógica, que pensa todo o processo de avaliação e gestão do curso, e nós somos hoje muito mais executores do que de fato coordenadores de curso.

A *sobrevivência* no “mercado educacional” é uma constante nas discussões de gestores e mantenedores da iniciativa privada da Educação Superior. Ao serem executadas as ações para a adequação aos processos avaliativos do SINAES, todas as estratégias da gestão são vistas como válidas se acaso interferirem de uma maneira positiva nos resultados da avaliação institucional, com maior foco nas “provas ENADE”. Verificamos abaixo algumas convicções citadas na entrevista do Gestor 8, que se coadunam com a compreensão de que a permanência no *mercado da educação superior* se relaciona com um processo necessário da gestão acadêmico-administrativa se conciliar com as Políticas de Avaliação.

G8: Todos eles (*ações e projetos*), nós voltamos e adequamos às necessidades para os resultados. Então o foco principal é o resultado, a sobrevivência da faculdade, ela está associada ao resultado obtido pelo aluno ou pela faculdade junto ao SINAES, aos sistemas de avaliação, que o MEC dá. Então o MEC vem e nos avalia, se o MEC entender que nós não estamos sendo avaliados, ele mesmo tira a autorização que ele nos deu. Chega então de certa forma que não há escolha para a faculdade, eu tenho que me adequar, eu tenho que fazer aquilo que o MEC quer, porque ele está me concedendo, “ele é meu patrão de alguma forma”. Então como uma placa de trânsito que a prefeitura cede para dar concessão para alguém dirigir um carro, e fala “olha você tem essa placa mas eu posso tirar a hora que perceber, se eu perceber que você não está cumprindo com as regras, se você tiver tantos pontos na carteira eu vou lá e tiro” se não tiver oferecendo um serviço adequado eu vou lá e vou tirar. E é muito parecido logicamente, em medidas, e tamanhos e proporções diferentes ao que acontece, então eles me autorizaram a fornecer um curso desde que eu cumpra aquilo que eles estão as regras que eles estabeleceram. Então eles que autorizaram, eles que me cederam aquela, oportunidade de oferecer um curso superior, e eles também podem tirar à medida que eu não me comprometer ou eu não conseguir realizar tudo aquilo que eles propõem para que eu realize.

Novamente, a perspectiva de obrigatoriedade é posta em pauta pelo gestor acima, como o mesmo diz, “não há escolha para a faculdade”, nessa situação os diretores, coordenadores e outros sujeitos da instituição introjetam uma dedutiva “perspectiva organizacional imperativa” já definida pelo Ministério da Educação, e que a todo custo a IES deve seguir essas orientações implícitas legalmente nas leis e políticas de avaliação nacional.

4.3 Abrindo o Debate e Buscando a Síntese

Passamos hoje por um processo de transformações *sociais, ideológicas, culturais econômicas, políticas* e entre outras, intimamente relacionado com um novo perfil de “estado e sociedade”, que estão se edificando com grandes influências de uma lógica global/internacional estabelecida na nova ordem mundial, que impacta a realidade local de diversos países. A educação faz parte do rol de dimensões sociais que estão se transformando e adquirindo novos significados neste contexto.

Ao abordarmos sobre as influências internacionais na educação superior, nem sempre vistas como positivas, principalmente em relação aos Organismos Multilaterais tais como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, entre outros, que atuam categoricamente nos novos *desenhos e perfis* institucionais das IES em nossa realidade, é relevante citar Assis (2008, p. 134), onde o autor aponta que, “[...] as IES passaram a ser tratadas, em geral como instituições que precisam organizar-se como empresas modernas, cuja gestão é fortemente

influenciada pelas teorias gerencialistas e racionalistas, assentadas em bases teóricas da racionalidade técnica e da reestruturação produtiva”.

O movimento histórico de consolidação das Políticas de Avaliação da Educação Superior nas últimas décadas, as quais passaram por importantes transformações processuais, metodológicas, teóricas e técnicas, deu ao SINAES na atualidade um perfil de política que fortalece o papel do Estado Regulador (avaliador), e que recebe influência neoliberal direta de uma nova ordem global/internacional diante do cenário de expansão e privatização da ES no Brasil. Nessa perspectiva, corroboramos que atualmente há um processo de internalização e naturalização dos processos avaliativos promulgados pelo MEC, como um processo orgânico e necessário para a manutenção da *qualidade dos serviços prestados* pela IES para a sociedade.

Uma das características fundamentais do Estado Regulador é a utilização da avaliação como estratégia governamental para a regulação e controle do Sistema Educacional Superior como um todo. A ideologia de privatização e livre-mercado que permeia a educação nacional, ocasionou mudanças significativas no papel do estado tanto em nível nacional como local. Nesta perspectiva, tendo a pretensão de diminuir os gastos públicos com educação, exige-se atualmente a adoção de uma cultura *gerencialista* tanto na iniciativa pública quanto privada, que induz à criação de mecanismos de *controle e responsabilização* sofisticados (AFONSO, 2009, p. 49), e a avaliação mostra-se nesse contexto, como um subterfúgio estatal que cria o cenário ideal para o estabelecimento de uma cultura neoliberal/mercadológica na ES. Nessa contextura apresentada, conjecturamos que a ideologia-neoliberal amalgamada na educação superior, conflui e induz as faculdades e universidades a criarem um viés transfigurativo de perfis de gestão nas realidades de diversas (quicá em todas) IES em nosso país, para que por fim, atendam a este ideário *político-econômico-social-cultural e global*.

Em se tratando de avaliação institucional, (compreendendo a avaliação externa, a autoavaliação e a avaliação do desempenho dos acadêmicos), devemos pensar no processo proposto pelo SINAES, tendo em pauta os próprios objetivos do seu discurso legal, o qual apregoa que esta política tem o propósito de promover a qualidade da ES, orientando sua expansão e a oferta social, e por fim, favorecendo a responsabilidade pública da IES levando em consideração a identidade institucional e a autonomia universitária.

No que diz respeito à “inovação e avaliação como responsabilidade democrática”, Leite (2005, p. 29) argumenta que:

A avaliação pode favorecer a compreensão coletiva sobre as qualidades positivas, pontos fortes, aspectos em que a instituição se auto-reconhece

melhor do que outras. Permite revisar as falhas, os erros, e também, e o que é mais importante – definir prioridades para a gestão democrática da universidade. Avaliar pode ser a ação que dará impulso às mudanças. Com o conhecimento de si e o olhar lúcido aos entornos locais, regionais e internacionais, talvez não se alcance utopia de uma universidade de grande qualidade educativa, técnica e eticamente inserida no seu espaço tempo.

Na ótica da autora, a avaliação pode dar *impulso às mudanças*, quando esta se configura e se materializa em uma perspectiva “avaliativa participativa”. Porém, quando nos referimos à efetivação dos processos avaliativos do SINAES, com foco em algumas IES privadas, percebemos que as ideias de avaliação democrática e emancipatória se perdem no vazio do discurso legal. Assim, o que presenciamos na prática dessa pesquisa é uma inversão de valores, onde a IES passa a (re)configurar-se acadêmico-administrativamente em uma lógica *idealizada* pelos atores institucionais, de que há uma necessidade iminente de se entender o processo avaliativo do SINAES como um todo, para que a instituição possa dentro de uma lógica *adaptativa* criar estratégias que promovam seus conceitos diante da avaliação governamental, impactando em sua visibilidade social através dos rankings universitários.

Ao adentrarmos na realidade da IES pesquisada, percebemos claramente as influências das Políticas de Avaliação na configuração acadêmico-administrativa da instituição. Diversos conteúdos emergentes no discurso dos sujeitos entrevistados apoiam as perspectivas citadas anteriormente, e nesta congruência, consideramos por intermédio dos argumentos elucidativos expressos, que há uma *força externa* (política), que altera as percepções dos gestores e dos atores educacionais de modo geral, no que diz respeito à organização dos processos acadêmicos e formativos.

Para não finalizarmos as discussões, questionamos se essa nova realidade organizacional da IES, inspirada pela configuração das políticas de avaliação, realmente promove uma nova perspectiva acadêmico-administrativa geral positiva, onde a avaliação impacta de maneira benéfica na qualidade do ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão universitária, e que por fim possa contribuir de modo significativo para uma formação acadêmica integral, favorecendo o desenvolvimento econômico, tecnológico, social, cultural, tanto em nível local quanto nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou a busca de uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre as Políticas de Avaliação Nacional, promulgadas na Educação Superior pelo SINAES, visando entender seus impactos nas (re)configurações acadêmico-administrativas de uma IES privada, por intermédio dos discursos dos gestores institucionais.

Tendo como referência os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, feitas com os oito gestores (coordenadores e diretor) da IES foco, os delineamentos de análise que apresentamos, estão diretamente relacionados aos seguintes pontos: os impactos gerais do SINAES percebidos na IES como um todo; os efeitos das ações institucionais delineadas em consonância com as Políticas de Avaliação para a busca da qualidade do ensino-aprendizagem e as melhorias percebidas através das ações da IES nos seguintes processos acadêmicos – relações professor-aluno; prática pedagógica dos professores; desempenho acadêmico; formas de avaliação do ensino e aprendizagem; currículo dos cursos e gestão acadêmico-administrativa.

Considerando o Art. 10 da lei do SINAES, no 2º parágrafo, que versa sobre as possíveis penalidades que as IES podem sofrer, ao descumprirem os protocolos de compromissos firmados entre a instituição e o Ministério da Educação, em casos de resultados insatisfatórios nas avaliações, temos neste contexto político-legal, uma compressão de que a legislação avaliativa, quando posta em execução, tem em sua natureza um caráter punitivo, o que explica as IES e seus gestores tentarem se alinhar excessivamente ao que promulga a lei, em seus aspectos teórico-metodológicos, políticos, legais e executivos. Deste modo, alguns pontos fundamentais nos processos acadêmicos formativos, tais como a formação humana, a formação crítica e ética, a formação política e a emancipação social plena, são em muitos casos desvalorizadas em detrimento de um perfil de formação tecnicista que atende estritamente às demandas do mercado de trabalho.

No que diz respeito aos resultados dessa pesquisa, evidenciamos nos discursos dos sujeitos entrevistados, em relação às “mudanças globais percebidas na IES que são impactadas pela política do SINAES”, de início, os elementos que configuram a realidade da instituição que mais sofrem impactos nessa contextura, estão basicamente relacionados aos *acadêmicos, docentes, metodologias de ensino e avaliação*, os quais dão um novo perfil de funcionamento institucional. As ações acadêmicas estão sempre interligadas às lógicas avaliativas propostas nas políticas de avaliação, e de acordo com os entrevistados, de certo

modo, todas as estratégias institucionais são implementadas para melhorar os índices da IES junto ao MEC, o que pode gerar uma melhoria na visibilidade social da instituição.

No ponto de análise sobre os *impactos gerais do SINAES na IES*, foram ordenadas 6 subcategorias, que se mostraram proeminentes nas vozes dos gestores, as quais, acreditamos que são dimensões que sofrem grande influência das políticas de avaliação. Em relação à *aprendizagem*, há uma visão positiva no que diz respeito às novas estratégias institucionais adotadas no novo perfil funcional da IES, e ainda as estratégias avaliativas recém projetadas, são vistas como promotoras de aquisição de conhecimento.

A *infraestrutura* é posta como uma dimensão impactada de maneira positiva, principalmente pelos grandes investimentos da gestão e dos mantenedores, os quais propiciam uma estrutura física de qualidade em se tratando de salas de aulas, laboratórios, biblioteca, secretaria, pátio, clínicas-escola entre outros recursos físicos. Nas realidades das IES privadas, esta dimensão é supervalorizada, e frequentemente são postas como parte das estratégias de *Marketing* no mercado educacional.

Os impactos na *estrutura do corpo docente* é algo ponderado nas discussões dos atores inquiridos, onde é apontado que a IES busca manter um quadro de professores com titulações mínimas exigidas legalmente pelo SINAES.

Uma questão essencial manifestada, está inter-relacionada à perspectiva de que há uma pretensa *incoerência entre teoria e prática do SINAES*, no que diz respeito ao que preconiza a legislação e a sua execução. Algumas questões abordadas, que se alinham com as incoerências teóricas e práticas se relacionam às perspectivas de que as políticas de avaliação que influenciam as ações formativas da IES estão desconexas da realidade do mercado de trabalho (deveras acreditamos que estão sim alinhadas). Outro fator que merece destaque na cultura avaliativa institucionalizada por influência do SINAES, é a visão de que esse modelo cria uma perspectiva de formação tecnicista onde há uma supervalorização das notas das avaliações gerais, onde o processo formativo acaba sendo afetado de maneira negativa nessa perspectiva. Outro ponto abordado é de que o SINAES não leva em consideração as diferenças regionais das IES avaliadas, e a padronização no processo mostra-se negativa, principalmente para as IES do interior dos estados.

Em se tratando da *avaliação e repercussões na autonomia institucional e profissional*, o aspecto primordial a ser ponderado nesta lógica apresentada, está relacionado às interpretações dos gestores de que o SINAES de certo modo influencia negativamente na autonomia deliberativa das ações da IES, sendo forçosa a adoção de estratégias de gestão acadêmico-administrativas que se adequem aos moldes funcionais da política, o que influi

diretamente na autonomia institucional. Além disso, a dimensão *autonomia profissional do docente*, também é mediada de maneira negativa nesse encadeamento, visto que o professor acaba por obrigar-se a executar funções didático-pedagógicas, que se findam exclusivamente em seus objetivos, nas notas das avaliações.

A *responsabilização do aluno pelos baixos índices de avaliação na ES devido seu insuficiente Desempenho na EB*, é uma crítica recorrente nas alocações dos gestores. A crença de que o aluno já ingressa na ES com problemas de aprendizagem advindos da EB, mostra-se como um argumento que justifica muitas vezes os baixos índices na avaliação de desempenho acadêmico no ENADE, o que impacta de maneira negativa nos conceitos avaliativos da IES. Logo, a instituição se vê obrigada a criar estratégias de *nivelamento estudantil*, para melhorar seus índices nas avaliações.

Nas reflexões que dizem respeito à *análise global das “ações” desenvolvidas na IES, instituídas para a busca da qualidade do ensino e da aprendizagem*, e que são influenciadas pelo SINAES, elencamos três subcategorias que se correlacionam com as estratégias institucionais, pensadas para o aumento da qualidade da formação acadêmica e que irão findar conseqüentemente (como creem os gestores) em um aumento significativo nos índices avaliativos da instituição.

O *desenvolvimento acadêmico e os processos avaliativos* são pensados e organizados efetivamente para atender as exigências das avaliações em larga escala, o que repercute de maneira incisiva nos procedimentos avaliativos da aprendizagem em sala de aula, impactando no desenvolvimento geral do aluno, inclusive no seu perfil de formação profissional-social.

Na subcategoria *influência nas práticas pedagógicas e treinamento dos professores*, consideramos que as práticas de elaborar e executar projetos que visam à capacitação docente nas perspectivas de avaliação que a instituição coloca como “Provas ou Avaliações no Modelo ENADE”, é uma cultura já institucionalizada como prática necessária para a manutenção da *sobrevivência* da instituição.

O enfoque na *relação formação e mercado de trabalho - perfil do egresso* é abordado pelos gestores, enunciando algumas contradições inerentes a esse aspecto da formação acadêmica. Novamente, a incongruência entre o perfil de formação e o que demanda o mercado de trabalho é visto como algo problemático. A perspectiva geral criada nesse contexto, nos leva a ponderar que há uma nova proposta acadêmico-formativa, que emerge das configurações institucionais atuais, alinhadas às políticas de avaliação. O juízo cunhado de que a formação e todo o processo acadêmico devem ser estruturados pretensamente focando as notas na avaliação do desempenho acadêmico (no ENADE), deve

ser algo pensado com grande destaque, levando em consideração que tipo de formação iremos propor nessa conjuntura apresentada e que tipo de sujeitos sociais serão formados.

Na categoria *análises das ações acadêmico-administrativas: efeitos do SINAES com foco nos processos acadêmicos* foram definidas, a priori, seis dimensões as quais julgamos serem necessárias e de suma importância para um entendimento mais substancial sobre o objeto da pesquisa, que foram: relações professor-aluno; prática pedagógica dos professores; desempenho acadêmico (estudante); formas de avaliação do ensino e aprendizagem; currículo dos cursos; gestão acadêmico-administrativa da IES.

De uma maneira global, partindo das análises das falas dos sujeitos entrevistados, podemos elaborar um entendimento de que as ações articuladas na IES em sua grande maioria, neste quesito *relação professor-aluno*, têm impactado positivamente os processos de ensino e aprendizagem. O que pode demonstrar certa prudência na criação dos projetos e que nem todas as características *adaptativas* originadas em consequência dos impactos das políticas de avaliação nas ações institucionais têm perfis negativos.

Ao tratarmos sobre as *Práticas Pedagógicas dos Professores*, acreditamos que o caráter adotado institucionalmente de formação contínua do docente, surge por meio das influências gerais da Política de Avaliação da Educação Superior, visto que os discursos proferidos pela maioria dos gestores convergem para esta lógica, de criar subterfúgios que se adaptem e modelem as práticas da instituição ao que implicitamente a política preconiza.

O *desempenho acadêmico* do discente, visto como um processo natural e que deve ser mediado por ações que promovam a qualidade na formação, mostra-se como uma dimensão que deve ser analisada em uma perspectiva formativa humana e social do aluno. Acrescentamos, neste ponto, a abstração de que possivelmente uma tentativa hegemônica de padronização nos processos acadêmicos que visam a melhoria do desempenho do aluno de forma geral, tendem a dar resultados plurais (positivos e negativos), e que talvez uma postura mais participativa e dialógica com todos os atores educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, poderia ser uma estratégia fundamental para a elaboração e implementação de ações mais coerentes com cada realidade específica dos cursos da IES.

No que tange aos efeitos das políticas macro-avaliativas nas *formas de avaliação do ensino e aprendizagem*, podemos perceber nas expressões de análise dos gestores, a ideia de “adequação institucional à política de avaliação” como uma *imposição inevitável* constantemente proferida e identificada nos discursos da maioria dos sujeitos entrevistados, o que leva à criação de um *perfil e cultura avaliativa* na instituição, pautados nos modelos teórico-práticos do SINAES.

As evidências levantadas durante a pesquisa apontam para uma racionalidade nos *efeitos no currículo dos cursos*, a qual nos leva a inferir que há uma relação direta e categórica na organização das estruturas curriculares da IES, focando quase que exclusivamente as diretrizes do ENADE.

Os *efeitos na gestão acadêmico-administrativa* da IES fecham as dimensões dos processos acadêmicos analisados na pesquisa. Nesse âmbito, identificamos certa racionalidade dos processos de gestão institucional, pautada em um perfil autocrático e centralizador de gerenciamento. Isso talvez se dê em virtude de demandas organizacionais típicas de meios corporativos da educação, onde as tomadas de decisões são centralizadas ordinariamente pelos mantenedores e alguns gestores específicos. Nessa lógica os perfis democráticos e emancipatórios de gestão se perdem. Diante desse contexto, inferido por intermédio dos discursos dos entrevistados, percebemos uma negatividade ao serem implantados *perfis de gerenciamento autocráticos*, principalmente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem findando em impactos diversificados (positivos e negativos) na formação acadêmica.

Ao principiarmos um possível desfecho para essa pesquisa, mostra-se coerente, abordarmos uma perspectiva de avaliação *participativa e democrática*, como um viés ideológico que deve ser o ponto de partida para todos os discursos que permeiam reflexões sobre a avaliação nos seus mais variados processos implementativos. A avaliação pode ser uma estratégia nesta concepção, que elucida os pontos fortes e fracos das IES, em todas as suas estruturas funcionais, constitucionais e inclusive dos sujeitos sociais (a comunidade acadêmica como um todo) que a integram, e proporcionando assim, um cenário assertivo para transformações e inovações que promovam qualidade na educação superior (LEITE, 2005).

Percebemos através das análises dos dados, que a instituição pesquisada vive, hoje, uma realidade complexa e multifacetada que deve demandar reflexões profundas, sobre o que verdadeiramente as políticas de avaliação estão contribuindo no contexto atual da IES, e quais impactos reais as mudanças (re)configurativas experienciadas irão trazer a longo prazo na transformação e compromisso social da instituição.

Alguns pontos são necessários serem frisados no desenlace do estudo que apresentamos, tais como: a IES se espelha rigorosamente nos moldes teórico-práticos do SINAES para organizar toda sua gestão acadêmico-administrativa; o ENADE é visto como o componente mais importante da avaliação segundo seus gestores; a CPA, que pode ser um dos componentes mais coerentes com as propostas de transformação da IES, é pouco abordada nos discursos dos gestores; a ideia de *adaptação* às políticas de avaliação, em uma

perspectiva interligada a uma possível *sobrevivência social* da IES, é vista como inevitável na realidade institucional; as macro-políticas de avaliação transformam impreterivelmente as concepções ideológicas dos sujeitos pesquisados no que diz respeito ao significado de educação, formação, ensino, aprendizagem, docência, avaliação, currículo, práticas pedagógicas dentre outras questões. Diante de todas essas evidências que emergiram nesse estudo, surgem novas dúvidas e inquietações que provocam a necessidade de continuidade nas pesquisas sobre avaliação, devido a sua complexidade em nossa realidade social.

Ao finalizarmos a pesquisa, apresentamos como possibilidade a necessidade de fortalecer avaliação institucional desenvolvida pela IES por meio da CPA, como uma estratégia que pode promover e garantir qualidade no que tange às bases de sustentação da educação superior: o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária. Vale ressaltar que o sucesso educacional vem emergindo de forma altamente competitiva em um mundo cada vez mais global e com maior grau de concorrência. Essa realidade impõe que as instituições de educação superior que querem transpor os desafios da qualidade necessitam ser capazes de se *(re)configurarem* rapidamente tanto em nível de gestão, como em práticas pedagógicas inovadoras, *adequadas* a mercados e ambientes de aprendizagem em constantes e rápidas mudanças, competitivos e cada vez mais exigentes por uma *educação de qualidade social, integrativa e humana*.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. Ed. Cortez: São Paulo, 2009.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas de Avaliação: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo** / Michael W. Apple; tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. - Rio de Janeiro: 2005.
- ARAUJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar** / Adilson Cesar de Araujo – Brasília: Líber Livros; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.
- ASSIS, L. M. **O Sinaes/Enade na visão dos coordenadores de curso: mediações, tensões e repercussões**. In: OLIVEIRA, João Ferreira de. FONSECA, Marília. (organizadores); ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. et al. **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BERGMANN, Luana. **Para se Aproximar da Realidade: um balanço da produção científica brasileira sobre a relação entre o público e o privado na educação, com foco no instituto Ayrton Senna**. Dissertação de Mestrado UFSC, Florianópolis, 2009.
- BERNHARDT, Cristiane Otilia Colossi. **Implicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na qualidade dos cursos de graduação de uma instituição privada (Dissertação de Mestrado)**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.
- BRASIL. **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>> Acesso em: Julho de 2015.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- _____. **Decreto n. 6.425, de 4 de abril de 2008**. Dispõe sobre o censo anual da educação. Diário Oficial da União. Brasília. DF. n.66, p. 3., 7 abr. 2008. Seção 1. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm> Acesso em: Agosto de 2016.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diário Oficial [da] República do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abril, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, L. A. **O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento?**. In: TRINDADE, Héliogio (Organizador). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. **A Qualidade e Ensino de Graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n.2,p.453-462, jul. 2014. Disponível em <<https://www.ufmg.br/dai/textos/artigo3.pdf>> Acesso em: Dezembro de 2015.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação crítica e política em função da educação como direito Político ou como mercadoria?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88. p. 703-725. Especial Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Dezembro de 2015.

_____, J. **Avaliação da educação superior: conflitos de paradigmas**. Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Instituto Politécnico de Macau, 2012.

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

ENGUITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: PABLO, A. A., GENTILI, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. – 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FELIX, Glades Tereza. **Reconfiguração dos modelos de universidade pela avaliação**. In: LEITE, Denise; Braga, Ana Maria e Souza (Organizadoras). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FONSECA, M. OLIVEIRA, J. F. AMARAL, N. C. **Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico**. In: OLIVEIRA, João Ferreira de. FONSECA, Marília. (organizadores); ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. et al. **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. – Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de (Organizador). **AVALIAÇÃO: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Palestra proferida no Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis: fev/2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. ed. Atlas. SP, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. – 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LEITE, Denise. **Identidades da universidade brasileira**. In: LEITE, Denise; Braga, Ana Maria e Souza (Organizadoras). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

_____, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, Denise; Braga, Ana Maria e Souza (Organizadoras). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional: a experiência da Unemat – Entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio (Dissertação de Mestrado)**. Programa de Pós-graduação em Educação - UFRGS, 2002.

_____, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação institucional: o uso dos resultados – estratégias de (re)organização dos espaços de discussão na universidade**. Campinas, Editora RG, 2010.

_____, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades (Tese de Doutorado)**. Campinas, SP. 2008.

_____, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados – estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade**. Campinas: Editora RG, 2010.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanco de Produção Científica: A utilização das TIC's como ferramenta de pesquisa acadêmica**. SemiEdu2010 - ISSN:1518-4846 - UFMT, Cuiabá-MT.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem e para onde vai?** / Coordenação Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. – São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (Organizadoras). **Universidade e integração Cone Sul**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1992.

NODARI, Douglas Ehle. **O Desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT**. /Douglas Ehle Nordari. Cáceres/MT: UNEMAT,

2016.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paróquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1990.

PABLO, A. A., GENTILI, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. – 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAULANI, L. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses**. In: LIMA, J. C.F.; NEVES, L.M.W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Estado e Terceiro Setor: As novas regulações entre o Público e o Privado na gestão da educação brasileira**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: Janeiro de 2016.

_____, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. Xamã, São Paulo, 2003.

POLIDORI, M. M; Santiago, R A; Leite Loréa, M C; Leite, D; Sarrico, C; (2003). **Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades**. *Revista Portuguesa de Educação*, 16. 75-99. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416104>> Acesso em: novembro de 2016.

_____, Marlis Morosini. **Qualidade e avaliação da educação superior**. In: Leite, Denise; Braga, Ana Maria e Souza (Orgs). **Inovação e Avaliação na Universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

RISTOFF, Dilvo. **O SINAES e os seus desafios**. Revista Avaliação, Campinas, v.9 n.1, Marc 2004, p. 179-183. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1262&path%5B%5D=1252>> Acesso em: Abril 2016.

ROMANOWSKI, Joana Pauline ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo, Cortez 2006.

GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Editora Práxis. 1998.

INEP/DAES/CONAES. Nota Técnica N° 065. **Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional** <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237081891460032336.pdf>> Nota Técnica n° 065 de 2015 – Acesso em: Agosto de 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4. ed.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** São Paulo: FAPESP/Autores Associados, 2002.

_____. M. A. **O Banco Mundial e a Política de Privatização da Educação Brasileira.** Série-Estudos - Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 13, p. 97-112, jan/jun. 2002.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão** [manuscrito] / Maria das Graças Martins da Silva; orientadora: Maria Estela Dal Pai Franco. - Porto Alegre, 2008.

_____, Maria das Graças Martins. Material organizado. Instituto de Educação/UFMT. **Material a ser utilizado para fins de estudos no grupo de pesquisa.** Cuiabá, 21 de maio de 2012. Atualizado em 02 de março de 2015.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. – 5. Ed., revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

TRINDADE, Hélió (Organizador). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S., **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** Editora Atlas: São Paulo, 1987.

VERHINE, R. E. **Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES.** Robert E. Verhine. AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas; Sorocaba, SP, v.20, n. 3. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil.** Piracicaba: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos V. S^a, como gestor(a) da Faculdade do Pantanal – FAPAN e do Grupo Athenas Educacional, para participar, como voluntário, da pesquisa que está sendo realizada pelo Mestrando Henrique Yung Delbem, no programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT - Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com o Senhor(a) e a outra para o pesquisador responsável.

Em caso de recusa não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: SINAES: ações acadêmico-administrativas implementadas na educação superior para (re)configuração de um perfil institucional

Pesquisador responsável: Henrique Yung Delbem

Endereço e telefone para contato: Rua das Gralhas, S/N - Cáceres-MT, CEP 78.200-000
Telefone: (65) 3223-1404 ou (65) 9988-0818 e-mail: henriqueyung@hotmail.com

Descrição da pesquisa:

A escolha dos sujeitos que participarão desta pesquisa será feita de modo intencional, visto que os escolhidos terão que atender critérios específicos como estar participando da elaboração e execução dos projetos e ações institucionais que tem como objetivo a melhoria nos índices da avaliação institucional. O contato com os participantes dar-se-á através de convites feitos com antecedência, através de visitas na própria instituição, com o intuito de explicar os objetivos da pesquisa.

Levando em consideração o critério para escolha dos sujeitos, serão incluídos como participantes dessa pesquisa os coordenadores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Farmácia, Sistemas de Informação, Psicologia e Pedagogia, também a coordenação pedagógica e a direção geral da instituição FAPAN, e dois coordenadores pedagógicos do Grupo Athenas Educacional.

Serão excluídos da pesquisa os indivíduos que no momento da coleta de dados (entrevista semiestruturada) não se encaixem nos critérios pré-estabelecidos para a coleta, em casos de desistência relatados pelo próprio entrevistado, ou também pessoas que não exercem a função de gestor ou não pertencem ao quadro de coordenadores envolvidos nos projetos e ações institucionais, ou em caso de ocorrências pessoais (acidentes, viagens, ou outras eventualidades) que possam atrapalhar os sujeitos no momento da investigação.

Características de Desenvolvimento da Pesquisa

A presente pesquisa tem o intuito de compreender os processos avaliativos da educação superior, implementados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com foco nas propostas de avaliação institucional interna e externa, promovidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e os impactos destas políticas na reconfiguração acadêmico-administrativa da instituição Faculdade do Pantanal - FAPAN, na cidade de Cáceres-MT. Tendo em vista os componentes avaliativos do SINAES, avaliação institucional, de cursos e dos estudantes, este último, efetiva-se por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e será abordado como objeto essencial desta pesquisa, visto que as discussões e as transformações acadêmico-administrativas são mais acentuadas tendo como alvo este componente do sistema avaliativo nacional, e que buscam o aumento da qualidade do ensino. A pesquisa terá como enfoque teórico-metodológico a abordagem crítico-dialética, os procedimentos utilizados para levantamento de dados serão: análise documental dos PPC's dos cursos, apreciação dos projetos implantados na instituição com foco no ENADE, e por fim será utilizada a técnica de entrevista semiestruturada com coordenadores e gestores da IES. Os dados obtidos serão analisados através da criação de classes e categorias, tendo como base interpretativa a análise de conteúdos. Com a realização deste estudo espera-se ampliar o conhecimento da avaliação institucional como estratégia impulsionadora da garantia de qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária.

Esclarecimentos

Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação do responsável não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos

participantes. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados ao pesquisador responsável.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca das implicações do SINAES na reconfiguração acadêmico-administrativa de uma instituição de ensino privada.

Os Riscos da Pesquisa

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos, porém todo o processo será dirigido com ética e responsabilidade pelo pesquisador. Como a coleta de dados será apenas para identificar a realidade da instituição foco em relação à avaliação e aos projetos e ações que são implementados com intuito de se alcançar melhoras nos índices de qualidade, acredita-se que esta não causará danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais e ou culturais aos sujeitos envolvidos. A identidade dos sujeitos será mantida em sigilo, já que não haverá identificação nos instrumentos de coleta de dados.

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de fevereiro a março de 2016, para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Local e data: _____

Nome: _____

Endereço: _____

RG ou CPF _____

Assinatura do Sujeito _____

Responsável pela Pesquisa

Henrique Yung Delbem

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Projeto de pesquisa: SINAES: ações acadêmico-administrativas implementadas na educação superior para (re)configuração de um perfil institucional.

Para motivar as discussões com os sujeitos que serão entrevistados, inicialmente, será feita uma apresentação dos objetivos da pesquisa, e posteriormente será iniciada a entrevista para coleta de dados. A técnica da entrevista semiestruturada não exige um roteiro muito rígido, permitindo questões mais abertas, para o entrevistado poder argumentar sobre o tema proposto. As discussões com os sujeitos entrevistados serão registradas com a utilização um gravador e tomada de notas.

Início do processo de entrevista (diálogo): “No sentido de compreender de que forma ocorrem as transformações institucionais em uma unidade de ensino privada, impactadas pelas políticas de avaliação do MEC, proponho um estudo investigativo, para entender como se dá este possível processo de mudanças e reconfiguração institucional promovidos pelo processo avaliativo. Assim a problemática desse estudo consiste em”:

- Os projetos desenvolvidos pelo grupo Athenas, na unidade FAPAN, os quais tem o objetivo de melhorar o desempenho da IES e dos cursos na avaliação do MEC, possibilitam mudanças que contribuem para a qualidade do ensino e da aprendizagem?
- Esses projetos propiciam melhorias com foco nas seguintes questões?
- Nas relações professor-aluno;
- Na prática pedagógica dos professores;
- No desempenho acadêmico;
- Nas formas de avaliação do ensino e aprendizagem;
- No currículo dos cursos;
- Na gestão acadêmico-administrativa da IES.