

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elza Ezilda Valente Dantas

TESE DOUTORAL

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
E SUAS REPERCUSSÕES NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

BELÉM, 2017

Elza Ezilda Valente Dantas

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
E SUAS REPERCUSSÕES NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

BELÉM, 2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

D192a Dantas, Elza Ezilda Valente.

A avaliação institucional na produção acadêmica e suas repercussões na docência da educação superior / Elza Ezilda Valente Dantas ; orientação Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. – Belém, 2017.

302 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Avaliação educacional – Pesquisa. 2. Ensino superior – Pesquisa. 3. Ensino superior – Avaliação. 4. Universidades e faculdades – Avaliação. I. Corrêa, Paulo Sérgio de Almeida (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 378.007

Elza Ezilda Valente Dantas

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
E SUAS REPERCUSSÕES NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa – UFPA
Orientador

Prof^a. Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi – UNICAMP
Examinadora Externa

Prof. Dr. Jacques Therrien - UFC
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Flavia Cristina das Silveira Lemos - UFPA
Examinadora Externa

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão – UFPA
Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Ao final deste trabalho sou movida pelos sentimentos de agradecimento e gratidão, por que a escolha de fazê-lo implicou em movimentos de aprendizado, escuta, renúncias, de trilhas até então não caminhadas, movimentos de silêncios, distanciamentos, paciência, dores, alegrias partilhas e muito aprendizado. Os tempos transitados para sua conclusão, permitiram um exercício de encontro e reencontro, de deslocamentos de mim, num exercício salutar que culminou com esta produção textual.

Primeiro agradeço a Deus, nosso Pai maior, pela dávida da vida e por me fazer ter fé a cada dia e acreditar que tudo é graça de Deus e a oração é um bálsamo que acalma e nos conduz ao bem e as inspirações necessárias. Agradecer pelo encontro com as pessoas que passaram a fazer parte dessa trajetória, pois, acredito, não ser por acaso.

Esta “efígie” não teria a mesma moldura sem a parceria, a confiança, a dedicação, a amizade e a mão firme em produzir conhecimento do professor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. Meu estimado orientador e parceiro de trajetória acadêmica no *stricto sensu*. Nossa parceria data desde 2004, e, de lá para cá, construímos uma relação para além da convivência acadêmica. Sou sua admiradora e amiga, você é uma inspiração quando penso em pesquisa, disciplina e rigor com inventividade. Suas ponderações, críticas e sugestões foram fios condutores marcantes para o fechamento deste ciclo. A você, minha gratidão!

Aos colegas da turma por todas as coisas vividas, sentidas, desejadas. Os incentivos do grupo foram decisivos nos momentos de crise, dúvidas e de aprendizagens. Obrigada Dani Vasco, Geise Gomes, Gorete Cardoso, Cleide Matos, Evanilson Monteiro, Madson Ribeiro e João Ribeiro. Em especial minha gratidão por nosso encontro, à moça de risada intensa, cheia de alegria e energia que estará sempre comigo, minha poderosa Iza Helena Travassos de Araújo A Raimunda Lucena será sempre minha professora, nos reencontramos para aprendermos juntas, escutarmos e darmos colo uma a outra, estreitando nossos laços de amizade, minha sempre Rai, e a você Ceres Macias por todas as emoções sentidas, compartilhadas com confiança e afeto, obrigada por sua amizade.

Ao NEPEC, este espaço que me forjou pesquisadora pelas mãos do professor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, que nós possamos continuar construindo trilhas que contribuam com a Educação como bem público e de qualidade.

Ao programa de pós-graduação em Educação da UFPA por ter me ajudado a trilhar essa caminhada no tempo adequado.

Aos membros da banca, professores Carlos Jorge Paixão, Jacques Therrien, Mara Regina Lemes de Sordi e Flávia Cristina Silveira Lemos pela leitura cuidadosa e contribuições que me ajudaram a materializar esse investimento acadêmico de profundo significado para mim.

Ao CESUPA, instituição que me forjou professora da Educação superior e me fez experimentar as tramas da avaliação como uma possibilidade de construir caminhos de liberdade, criatividade e desafios jamais imaginados. Em nome da professora Sílvia Pessoa e do professor Sérgio Mendes, meu agradecimento pelo investimento, colaboração e inspiração por uma utopia avaliativa para além dos muros regulatórios. Continuem firmes nos propósitos de uma Educação transformadora.

Aos colegas de trabalho Carlos Paixão e Gisele Abraham, que se tornaram meus amigos, obrigada pelas trocas, afetos, confiança e conversas inquietantes e provocativas sobre a avaliação o que nos tornou mais apaixonados por esses estudos. As meninas da minha equipe de trabalho, Cris Lopes, Isabela, Patricia Uchoa, Dani, Ana Cláudia, Nilzabeth, Wandria e Ana Rachel Pinto pela acolhida de sempre, pelo respeito, carinho que nutrimos umas pelas outras e pelas preocupações de vocês para comigo, agradecida do fundo da alma.

A minha querida cunhada e jornalista Ruth Rendeiro, pela cuidadosa revisão do texto. Sua agucidade e atenção na leitura foram de uma contribuição marcante.

A Escola Girassol, em nome de Elizabeth Carvalho e Lílian Gouvea, meu sempre agradecimento, afinal foram os passos contruídos lá que me trouxeram até aqui. Que nossos afetos nos fortaleçam e inspirem nossas vidas.

A minha família, meu porto seguro na figura da minha mãe que, na sua simplicidade interioriana, sempre teve a compreensão da experiência para entender minha ausência e incentivar a conclusão desta jornada. A minha querida Tia Janda, a quem dispenso afeto filial agradecida pelas palavras de incentivo e carinho.

Às minhas irmãs, Roseana, Rosa Irene e Vânia. A distância física jamais apagou o afeto, a preocupação, o incentivo com as palavras mais reconfortantes diante do cansaço e dos momentos difíceis. Manas, vocês são minhas jóias mais preciosas.

E por último e com todo amor, ao meu eterno príncipe, meu esposo Jadir Fank, pelo amor, respeito, dedicação e compreensão ao longo desses quatro anos. Quantas abdições, renúncias em nome do respeito ao meu tempo de produção, quanta aceitação da minha ausência presente, das noites vazias, mas todas elas sempre com aquela palavra que aquecia o meu coração e me fazia acreditar que íamos sair mais fortes dessa trajetória, o que dizer a você, meu diamante, o meu eterno agradecimento.

RESUMO

Esta tese trata da avaliação institucional na produção acadêmica e seus efeitos à prática pedagógica do docente universitário. De que forma a avaliação institucional se constitui como objeto de pesquisa na produção científica brasileira? Quais concepções de avaliação institucional são circulantes nas produções em exame e como são debatidas à luz dos resultados encontrados pelos pesquisadores? Quais teorias de Estado circulam nas produções sobre avaliação institucional da educação superior? Quais os efeitos da avaliação institucional na feitura da prática pedagógica do docente universitário circulantes nas produções? Elegi como objetivos, analisar a constituição da avaliação institucional da educação superior como objeto de pesquisa e seus efeitos à prática pedagógica do docente universitário; mapear as concepções de avaliação institucional presentes nas produções; averiguar as Teorias de Estado que circulam na produção dos pesquisadores; identificar e analisar, a partir das produções e dos relatórios institucionais, os efeitos da avaliação institucional na feitura da prática pedagógica do professor na docência universitária. O estudo se fundamenta nos conceitos complexus, princípio dialógico ou dialogia e conhecimento pertinente da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, uma vez que procura refletir o objeto na sua complexidade e complementaridade. Trata-se de pesquisa apoiada nas produções que versam sobre a avaliação da educação superior em especial a partir das obras de Dias Sobrinho, Denise Leite, Dilvo Ristoff, Isaura Belloni, Almerindo Afonso Janela e outros autores que problematizam a Educação superior, as relações entre Estado e a Avaliação. A metodologia incidiu na pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como fontes primárias as teses e fontes documentais e secundárias o campo bibliográfico. Os resultados indicaram que em que pese a avaliação institucional se constituir em objeto de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento, sendo problematizada como uma prática social, histórica, complexa e plurirreferencial voltada para o desenvolvimento institucional, do ponto de vista teórico, as produções são emolduradas dentro de duas matrizes conceituais oposicionistas, a regulatória ancorada na epistemologia objetivista e a concepção emancipatória na epistemologia subjetivista. Estas visões opostas, dualistas em suas posições políticas e éticas foram contextualizadas de forma crítica em uma concepção de Estado avaliador, controlador e regulador nas produções. Entretanto, mesmo com a predominância de práticas regulatórias, esta produz efeitos e contribuições à prática pedagógica da docência universitária conjugando elementos regulatórios e emancipatórios por meio de aderências, resistências e refratações, confirmando a complexidade, a dialogicidade e plurirreferencialidade da avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: *Avaliação da Educação Superior; Avaliação Institucional; Educação Superior; Prática Pedagógica.*

ABSTRACT

This thesis deals with the institutional evaluation in academic production and its effects on the pedagogical practice of the University lecturer. How does the institutional evaluation is a research object in the Brazilian scientific production. Which conceptions of institutional evaluation are circulating in the productions under review and as are discussed in the light of the results found by the researchers? Which State theories circulating in productions about institutional review of higher education? What are the effects of institutional evaluation on pedagogical practice of making University lecturer circulating in the productions? I have chosen as targets, analyze the institutional review of higher education as an object of research and their effects the pedagogical practice of the University lecturer; map the conceptions of institutional evaluation present in productions; find out State theories circulating in production of researchers; identify and analyze from the productions and of the institutional reports, the effects of institutional evaluation on pedagogical practice making teacher's University teaching. The study is based on the concepts, complexus Dialogic principle or dialogia and relevant knowledge of the theory of Complexity of Edgar Morin, as it seeks to reflect the object in its complexity and complementarity. This is research supported in productions that deal on the evaluation of higher education in particular from the works of Dias Sobrinho, Denise Leite, Dilvo Ristoff, Isaura Belloni, Almerindo Afonso Janela and other authors that deals with higher education, the relationships between the State and the evaluation. The methodology focused on bibliographic and documentary research, using primary sources the theses and documentary sources, and secondary bibliographic field. The results indicated that in spite of the institutional evaluation become object of research from different areas of knowledge, being critical as a social practice, historical, complex and plurirreferencial institutional development oriented, theoretically, the productions are framed within two conceptual arrays, regulatory opposition rooted in Objectivist epistemology and the emancipatory conception on subjectivist epistemology. These opposing visions, dualistic in its political positions and ethics, are contextualised critically in a conception of State appraiser, controller and regulator in the productions. However, even with the prevalence of regulatory practices, this produces effects and contributions to pedagogical university teaching practice combining regulatory elements and emancipative through tacks, resistors and refractions confirming the complexity, the Exchange and plurirreferencialidade of evaluation.

PALAVRAS-CHAVE: *Higher Education Evaluation; Institutional Evaluation; Higher Education; Teaching Practice.*

RESUMÉ

Cette thèse traite de l'évaluation institutionnelle en production académique et ses effets sur la pratique pédagogique de l'enseignant de l'Université. Comment fonctionne l'évaluation institutionnelle est un objet de recherche dans la production scientifique brésilienne. Quelles conceptions de l'évaluation institutionnelle circulent dans les productions en cours d'examen et comme il est mentionné au vu des résultats trouvés par les chercheurs ? Quelles théories État circulant dans des productions sur l'examen de l'établissement d'enseignement supérieur ? Quels sont les effets de l'évaluation institutionnelle sur la pratique pédagogique de professeur d'université qui circulent dans les productions de faire ? J'ai choisi comme cibles, analyser l'examen de l'établissement d'enseignement supérieur comme un objet de recherche et leurs impacts et effets la pratique pédagogique de l'enseignant de l'Université ; carte les conceptions de l'évaluation institutionnelle présente dans les productions ; Découvrez les théories d'Etat circulant dans la production des chercheurs ; identifier et analyser des productions et des rapports institutionnels, les effets de l'évaluation institutionnelle sur les pratiques pédagogiques en enseignement universitaire de l'enseignant. L'étude est basée sur les concepts, les complexus principe dialogique ou les dialogia et les connaissances pertinentes de la théorie de la complexité des Edgar Morin, puisqu'il vise à refléter l'objet dans sa complexité et de la complémentarité. Il s'agit de recherche pris en charge dans des productions qui portent sur l'évaluation de l'enseignement supérieur en particulier des œuvres de Dias Sobrinho, Denise Leite, Dilvo Ristoff, Isaura Belloni, Almerindo Afonso Janela et d'autres auteurs qui traite de l'enseignement supérieur, les relations entre l'État et de l'évaluation. La méthodologie axée sur la recherche bibliographique et documentaire, à l'aide de sources primaires les thèses et sources documentaires secondaire champ bibliographique. Les résultats ont indiqué qu'en dépit de l'objet de l'évaluation institutionnelle devenue des recherches effectuées dans les différents domaines de la connaissance, être critique comme une pratique sociale, historique, complexe et développement institutionnel plurirreferencial orientés, en théorie, les productions sont inscrivent dans deux matrices conceptuelles, opposition réglementaire enracinée dans l'épistémologie objectiviste et la conception émancipatrice sur l'épistémologie subjectiviste. Ces opposés visions, dualistes dans ses positions politiques et l'éthique sont contextualisés critique dans une conception d'État évaluateur, contrôleur et régulateur dans les productions. Cependant, même avec la prédominance des pratiques réglementaires, ce qui produit des effets et contributions à l'Université pédagogique de pratique de l'enseignement combinant des éléments réglementaires et émancipatrice confirmant la complexité, l'échange et la plurirreferencialidade de l'évaluation.

MOTS CLÉS: *Évaluation de L'enseignement Supérieur; Institutionnels Pratique Évaluation; Higher Education; Pédagogique.*

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Comparação entre os Paradigmas Racionalista e Naturalista

QUADRO 02: Representativo da produção de teses e dissertações na década de 1990

QUADRO 03: Representativo da produção de teses e dissertações no período de 2000-2012

QUADRO 04: Representativo da concentração de Programas que produziram das teses e dissertações na temática Avaliação Institucional na região Sudeste

QUADRO 05: Representativo da concentração de Programas que produziram das teses e dissertações na temática Avaliação Institucional na região Sul

QUADRO 06: Representativo da concentração de Programas que produziram das teses e dissertações na temática Avaliação Institucional nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste

QUADRO 07: Representatividade da tessitura metodológica dos objetos investigados

QUADRO 08: Apresentação das teses analisadas

QUADRO 09: Apresentação das teses analisadas (continuação)

QUADRO 10: Efeitos da avaliação institucional na UFPA

QUADRO 11: Instrumentos de avaliação do ensino - UFPA - 2012

QUADRO 12: Instrumentos de avaliação do ensino - UFPA – ano 2012 (continuação)

QUADRO 13: Instrumentos de avaliação do ensino - UFPA – 2014

QUADRO 14: Resultados do IGC da UFPA no período de 2011 a 2014

QUADRO 15: Efeitos da avaliação institucional na docência com base nos relatórios do CESUPA

QUADRO 16: Instrumentos de avaliação do docente – CESUPA – 2011-2013

QUADRO 17: Instrumentos de avaliação do docente – CESUPA – 2014-2015

QUADRO 18: Resultados do IGC do CESUPA no período de 2011 a 2014

QUADRO 19- Síntese da percepção dos efeitos da avaliação institucional na prática pedagógica do professor da Educação superior baseada nas teses inspecionadas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição da produção de teses e dissertações sobre avaliação institucional nos programas de pós-graduação: 1987-2012.

Gráfico 2: Tendências temáticas em avaliação institucional da produção de teses e dissertações: 1987-2012.

Gráfico 3: Tendências temáticas em avaliação institucional da produção de teses e dissertações: 1987-2012.

Gráfico 4: Participação de professores e alunos nos processos de avaliação institucional na UFPA e no CESUPA.

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 01: Representação dos construtos da complexidade na relação com Estado/Avaliação/Prática Pedagógica

FIGURA 02- Síntese do Paradigma de Avaliação Institucional Regulador

FIGURA 03- Síntese do Paradigma de Avaliação Institucional Regulador Emancipador

FIGURA 04- Síntese do Paradigma de Avaliação Institucional inspirada no pensamento complexo

FIGURA 05 – Percepção da comunidade do CESUPA sobre a Avaliação Institucional

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Comissão Especial de Avaliação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CESUPA – Centro Universitário do Estado do Pará
CNRES – Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
COF – Condições de Oferta
COGRAD – Coordenação de Graduação
CPC – Conceito Preliminar de Curso
ENC – Exame Nacional de Curso
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FMI –Fundo Monetário Internacional
FUNADESP- Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular
GERES – Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNB – Universidade de Brasília
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I.....	45
A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CARTOGRAFIA DO BANCO DE TESES DA CAPES DE 1987 A 2012	45
1.1 - As concepções de Estado nas teorias políticas.....	46
1.2- A avaliação institucional como estratégia de poder.....	61
1.2.1– Avaliação Educacional e Avaliação Institucional: paradigmas e concepções	66
1.3- Reflexões e Provocações da Teoria para a avaliação institucional da Educação superior.....	78
1.3.1 - Notas sobre complexus, princípio dialógico e conhecimento pertinente	78
1.3.2- Reflexões da Teoria da Complexidade para a Avaliação Institucional e a Docência	87
1.4 - Estado de Conhecimento sobre a avaliação institucional: para onde sinaliza a produção das dissertações e teses?.....	96
1.4.1- Concentração das produções na temática inquirida.	99
1.4.2 - Tendências temáticas que inspiram os pesquisadores a construir suas produções epistemológicas.	102
1.4.3. Opções metodológicas que presidem as construções dos textos.	105
1.4.4. Teorias de Estado com quais operam as produções.	107
1.4.5. Conclusões Parciais.....	109
CAPÍTULO II	112
CONCEPÇÕES DE ESTADO NA PRODUÇÃO DOS PESQUISADORES SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	112
2.1. As produções acadêmicas e a percepção da Teoria do Estado Liberal revisitada	115
2.2. A teoria de Estado Democrático nas produções inspecionadas.....	123
2.3. A teoria do Estado Avaliador em análise pelos pesquisadores	130
2.4- Conclusões Parciais	136
CAPÍTULO III.....	140
CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS PRODUÇÕES DOS PESQUISADORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	140
3.1. Tendências epistemológicas que circulam nas produções: reflexões epistêmico- conceituais.....	141
3.1.2.- Os achados epistemológicos nas produções.....	148
3.2. As concepções de avaliação institucional em voga nas produções acadêmicas.....	162
3.2.1. As concepções/enfoques de avaliação institucional em jogo nas produções.	166
3.3.Conclusões Parciais.....	178

CAPÍTULO IV	181
PERCEPÇÃO DOS EFEITOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS NARRATIVAS ACADÊMICAS SOBRE A DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	181
4.1. Os efeitos da avaliação institucional sobre a prática pedagógica do docente universitário	185
4.1.1- Os efeitos da avaliação institucional na docência no âmbito da UFPA	194
4.1.2. Os efeitos da avaliação institucional na docência no âmbito do CESUPA no período de 2011-2015	214
4.2. Os efeitos da avaliação institucional na prática pedagógica do docente universitário nas narrativas acadêmicas.....	232
4.2.1. Mudanças pedagógicas.....	236
4.2.2. Formação Continuada Pedagógica	238
4.2.3. Descrédito/resistência/insatisfação/Indiferença	241
4.2.4. Reconhecimento de mudanças na atuação de sala de aula	243
4.2.5. Mudança no comportamento do professor	245
4.2.6. Autoaprendizagem, autorregulação e autorreflexão.....	246
4.2.7. Entusiasmo e Compromisso com a docência	248
4.3. Das percepções sobre os efeitos e contribuições da avaliação institucional para a docência às provocações do pensamento complexo.....	251
4.4. Conclusões Parciais.....	255
V - CONCLUSÕES	258
REFERÊNCIAS	267
ANEXOS.....	281
APÊNDICE	291

INTRODUÇÃO

Esta tese trata da avaliação institucional na Educação superior como objeto de pesquisa nas produções acadêmicas e seus efeitos na prática pedagógica do professor universitário. Sei que a palavra avaliação evoca os mais diversos sentidos e significações. É semântica que aproxima e distancia as pessoas envolvidas com a Educação escolar e com a gestão de sistemas educacionais. Está longe de ser um território de consenso e reducionismo epistêmicos, devido estar envolta em interesses, concepções, miudezas, carga valorativa e política que a tornam tão desafiante e conflitante. É adjetivada como uma das práticas mais nobres, mas também a mais torpe das feitura humanas, pois em sua história foi capaz de rotular, classificar, excluir, assim como aproximar e transformar pessoas e práticas. Sua carga valorativa (emancipar/transformar, regular/controlar) assusta e tende-se a minimizá-la com a narrativa da suposta objetividade e distanciamento, eficiência e técnica.

Reconheço seu potencial indutor dos avanços, reflexões, mudanças, ao mesmo tempo, a tentativa de aprisioná-la e esvaziá-la em muitos momentos de todo o seu potencial valorativo e político¹. Assim, se torna tão paradoxal e necessária, pois está inscrita desde as simples atividades cotidianas, até as mais complexas dentro das Instituições. É desse lugar, no interior de uma instituição, que me vejo movida a inquiri-la, perscrutá-la, senti-la para além do que os olhos cotidianos captam.

Inscreveu-se em um percurso histórico marcado por transformações histórico-sociais profundas, incertezas, questionamentos do papel da Educação, das universidades, do relevo às políticas avaliativas como indutoras de qualidade, em um cenário de complexidade vultuosa, como alerta Milton Santos (2003), de um mundo confuso e confusamente percebido. De um lado o progresso das ciências e da técnica, dos quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão, a intencionalidade e a referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade da informação. De outro, cresce em escala planetária o desemprego, a pobreza, a fome, as guerras religiosas, o desabrigo, as classes médias perdem em qualidade de vida, as doenças voltam em sua forma triunfal, a mortalidade infantil permanece mesmo com todo avanço da medicina e da informação. Aprofundam-se males espirituais e morais, como o egoísmo, o

¹ Baseada nas reflexões de Tereza Penna Firme (2009) devemos estar vigilantes com a avaliação de predominância regulatória quantitativista, pois tende a se constituir em um novo mito no campo da Educação, como sendo a única e isenta forma de avaliar, abalando todo o sistema e destruindo as melhores ideias e intenções em compasso de erosão, de perda e de abandono de muitas e nossas utopias que precisam ser resgatadas.

individualismo, o cinismo e a corrupção. Vivemos num tempo paradoxal, num cenário de perversidades e possibilidades, tornando o cenário educativo tão desafiante.

Nesse contexto, a avaliação da Educação superior passou a se configurar como um campo que despertou reflexões inquietantes, pois a literatura acadêmica costuma apresentá-la ora como uma “deusa” a favor de uma educação mais problematizadora, consciente e emancipadora, com todo seu potencial pedagógico; ora como uma “senhora” vingativa capaz de excluir, classificar, punir, sobressaindo o seu viés efficientista, administrativo – regulatório, uma forma de colocar a “senhora avaliação” em um campo de lutas opostas e linearidades. Confesso, tal visão oposicionista, dualista, me causa desconforto e inquietação, uma vez que entendo a avaliação educacional como uma prática histórica permeada de subjetividade e pluri referencialidade, uma prática complexa, portanto, portadora do uno e do múltiplo, da complementaridade como bem expõe Edgar Morin (2000, 2002, 2003) em seus estudos na teoria da complexidade.

A temática avaliação institucional tem sido objeto de desejo de diversas áreas da produção do conhecimento, uma vez que se tornou a estratégia de poder por excelência para reorganização das produções acadêmicas e das políticas sociais. Conforme sinaliza Dias Sobrinho (2003), a avaliação hoje se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, assumindo cada vez maior densidade política sendo utilizada como tecnologia de poder e estratégia para os governos no gerenciamento de suas políticas. Tanto que as discussões acerca da avaliação institucional estão em pleno vigor no cenário social e educacional.

No âmbito educacional, nota-se a circulação de políticas avaliativas para a Educação em todos os níveis. Na Educação básica destaca-se a Prova Brasil, o ENEM, e o exame em larga escala da OCDE – PISA². Na educação superior, a avaliação é credenciada na LDB 9394 de 1996 como subsidiadora das metamorfoses ocorridas nesse nível de ensino, dentre os quais se destacam a expansão do sistema de ensino em novas formas de organização de instituições educacionais, novos sistemas de credenciamento, reorganização dos currículos por meio de diretrizes curriculares, permanência das instituições por meio de sistema que congrega avaliação, regulação e supervisão por parte do Estado brasileiro.

² Bernadete Angelina Gatti (2014) afirma que a avaliação externa dos sistemas educacionais se estrutura na década de 1990, quando no final dos anos de 1980 chega o auge da crise dos sistemas educacionais, o MEC propôs um ciclo de avaliações exploratórias do rendimento escolar em 10 capitais no ano de 1987 com provas em língua portuguesa, Ciências e Matemática, que foi estendido mais tarde para 20 capitais e mais 39 cidades em 14 estados da federação. Em 1991 esses ciclos exploratórios chegam até as escolas privadas. Estes primeiros estudos permitem o Brasil participar do Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional do qual participaram as capitais São Paulo e Fortaleza, programa este conhecido por nós nos dias de hoje como PISA.

Nesse sentido, o Estado brasileiro organizou-se por meio de mecanismos legais para conformar esses processos, mediante leis, decretos e portarias. O expoente de maior força ficou conhecido como Provão ou Exame Nacional de Cursos (Lei 9.131 de novembro de 1995). Este exame buscava aferir o desempenho dos alunos concluintes nos conteúdos específicos das carreiras nas diversas áreas do conhecimento e tinha como objetivo “alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação (...) e de complementar as avaliações mais abrangentes dos cursos de graduação e das instituições de educação superior”. As suas várias edições foram recebidas com muitas críticas e boicotes no âmbito dos cursos nas universidades, pois questionavam a visão de avaliação expressa nesse modelo, dotada de tutela regulatória-quantitavista³.

A este Exame foi somado outro componente avaliativo, a análise das Condições de Oferta sob a responsabilidade das Comissões de Especialistas que realizavam visita *in loco* para aferir a qualidade dos projetos pedagógicos, da infraestrutura das IES e do corpo docente. Esse percurso organizado pelo Estado brasileiro legitimava o quê mais tarde no ano de 2004 se tornou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior com suas diferenciações.

A lei 10.861, de 14 de abril de 2004, veio regulamentar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior, entre as disputas internas e ideológicas que forjaram esse referente avaliativo, temos uma lei que claramente assume em seu texto a avaliação orientada pela conjugação das perspectivas regulatória e emancipatória, causando assim estranhamentos no meio acadêmico e, ao mesmo tempo, sendo reconhecida como portadora do hibridismo próprio das políticas educacionais quando se materializam após inúmeras tensões, negociações e reconfigurações.

³ A repercussão pode ser acompanhada por meio das notícias veiculadas em dois grandes meios de comunicação no Brasil, o Jornal Folha de São Paulo e a Revista Veja que se tornaram aliados do governo em defesa da proposta avaliativa que ranqueava a instituições. Destaco aqui algumas notícias do Jornal Folha de São Paulo que ajudam a entender o cenário de conflitos e resistências que a avaliação em larga escala enfrentou. 1) Oposição encolhe, mas ganha resistência e PUC crítica e UFRJ recua sua posição de 1996 (29/06/1997); 2) Boicote faz cair nota de UNESP, USP, Casper e UNB - Os dois conceitos E da Unesp vieram dos cursos de administração pública e de ciências econômicas de Araraquara. No primeiro curso, 58% dos alunos boicotaram o exame. No segundo, a porcentagem foi 83%. O conceito D veio do curso de jornalismo, onde também houve boicote. (18/12/2000); 3) MEC quer rever o processo de fechamento dos cursos - Após receber várias críticas pelo fato de o provão não ter fechado até agora nenhum curso superior, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, quer mudar as funções do CNE (Conselho Nacional de Educação) para facilitar o processo de abertura e de fechamento de instituições mal avaliadas (10/06/2001). A revista Veja, também veiculou reportagens sobre o Exame Nacional de Cursos, no qual destaca: 1) O boicote liderado pela UNE (julho de 1996); 2) Como funcionam as escolas que tiraram as piores notas (junho de 1997); 3) O rosto do ensino superior na qual foram divulgadas as “melhores e piores instituições” e 4) Um bom exemplo que exaltava a qualidade da Universidade Estadual de Londrina pautada no resultado do Exame e atração de alunos de todo país para lá.

Além desta lei, outros dispositivos foram criados, tais como o Decreto 5.773 de 2006, as portarias de 2007, 2008 que instituíram os índices CPC e IGC para a Educação superior e a Portaria Normativa 2010 instituidora do *e-mec*, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da Educação superior no sistema federal de Educação, consolidando assim, o arcabouço regulatório e avaliativo do Estado Brasileiro.

As disputas epistemológicas, teóricas e conceituais sobre a avaliação são apontadas na literatura específica como um divisor de fronteiras, uma vez que esta se assume como estratégia direcionadora das propostas educacionais, seja ela no seu caráter positivo ou ainda, no seu viés negativo, já que é apresentada a partir de duas matrizes centrais – a proposição de controle por meio de procedimentos técnicos, instrumentais e ranqueadores e a proposição de transformação emancipatória por meio da participação reflexiva e colaborativa.

Nesse cenário, o Estado brasileiro transveste-se de avaliador e, portanto, a avaliação institucional passa a ser orientada pelo viés regulatório e normativo predominando o viés técnico nas orientações e nas práticas das políticas emanadas do Estado. Esta mão, credencia o novo “leviatã”, a avaliação como normatizadora da qualidade e com grande repercussão social. Nos estudos de Maués (2009) e Rothen (2009), a mão diretiva do Estado na condução das práticas de avaliação das instituições tem ferido os princípios de autonomia, diversidade e singularidade das instituições preconizadas nas legislações pertinentes, o que torna a avaliação uma tecnologia envolta em conflitos e tensões. O diálogo com Afonso (2000, 2013) revela a necessidade da avaliação por parte do Estado e se justifica por esta formar a opinião pública a favor dos seus interesses, solicitando da avaliação o reforço e a credibilidade de sua ação, utilizando-a como elemento de legitimação da burocracia.

Em contraposição ao formato citado no parágrafo anterior, observei que a literatura acadêmica é rica em sugerir e defender um modelo de avaliação amparado em uma concepção emancipatória, participativa e democrática, sustentada na epistemologia subjetivista-naturalista de avaliação institucional, o que me soa mais plausível e adequada quando tratamos de educação, opondo-se à epistemologia objetivista-utilitarista de base positivista no campo da avaliação.

De acordo com a primeira visão, Leite (2000, p. 25) afirma que a avaliação institucional deveria ser baseada no tríplice objetivo: i) melhorar a qualidade da educação superior, ii) melhorar a gestão universitária e iii) prestar contas à sociedade, mas essa prestação de contas à sociedade tomou a dimensão dos ranqueamentos institucionais. Considerando-se a leitura do discurso do Estado brasileiro nos diversos documentos que

antecedem o SINAES, em 2003, e a própria Lei 10.861/2004, há certa convergência para essa finalidade⁴ em muitos aspectos. No entanto, à luz do referencial da complexidade, não podemos nos escravizar por um olhar que nega qualquer possibilidade de diálogo, de pertinência e contexto, o que me faz defender que a avaliação precisa resgatar sua carga valoriva e política para a formação e autoformação dos cidadãos na perspectiva crítica e co-responsável.

As intenções desta investigação perpassam, assim, por problematizar a avaliação institucional como objeto de pesquisa nas produções e os efeitos que produz em especial na prática dos professores, visando nos levar a outros pressupostos epistemológicos do que a simples linearidade das definições de um Estado que dita normas que são simplesmente acolhidas e impressas nas instituições e pessoas. Porém, reconheço que este não é um movimento puro e aplicado, mas mistura, enfrenta resistência, silêncios e forja novas possibilidades, pois desde que assumiu o seu sentido público, a avaliação tornou-se ainda mais complexa e com profundas divergências técnicas e políticas (DIAS SOBRINHO, 2003). É nesse contexto que o objeto deste estudo focaliza a avaliação institucional e seus efeitos na atuação pedagógica do professor da Educação superior.

Investir esforços na produção da tese foi antes de tudo um interesse pessoal, pois como sujeito em movimento, a teia tecida ao trilhar o caminho do doutorado deixou marcas profundas nas subjetividades daqueles que se impõem a fazer a travessia para a consolidação de ser pesquisador/pesquisadora. Vejo-me assim nesse momento, pavimentando um caminho que tem se mostrado desafiador, inquietante, provocativo e, ao mesmo tempo, com um toque de sedução e abertura da mente para outras possibilidades de produção do conhecimento. Arrisco-me a dizer que começo a ter claro que o maior ganho pessoal dessa trajetória foi acurar o “olhar de águia” para aquilo que muitas vezes é tido como comum e pouco provocativo no cotidiano educacional.

Nessa trajetória, lembro-me de minha entrada no ano de 1993 na Universidade Federal do Pará como aspirante a consolidar-me como uma professora. Foram anos nos quais a tônica da formação se deu em torno das críticas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁴ De acordo com o Documento SINAES (2009) há uma proposta híbrida no campo avaliativo como características regulatórias e emancipatórias, como o próprio documento do INEP nas suas diferentes edições indica. Brasil, 2009 - A Comissão contextualizou seu trabalho numa visão abrangente do papel dos processos avaliativos sem dissociar estes da necessária regulação do Estado para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto, mas também reconhece a importância de uma política capaz de refundar a missão pública do sistema de Educação brasileira respeitando sua diversidade, mas tornando-o compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia.

Nacional – Lei 9394/96 por seu caráter pragmatista. Neste texto se anunciava que a Educação superior seria validada pelo eixo da avaliação, ou seja, aparecia como política de Estado. Confesso, ainda não me encantava com tal temática, vivia meu deslumbramento pelo processo ensino-aprendizagem, afinal vivia a deliciosa e delicada arte de ensinar os “pequenos” até o ano de 2000, quando então fui chamada a assumir um novo desafio, trabalhar na Educação superior em especial com a formação continuada dos professores bachareis. Desde então, é desse lugar que falo de Educação e busco produzir.

Nos últimos dezesseis anos encontrei-me envolvida com a Educação superior e há doze anos com avaliação institucional nas suas mais diferentes faces (avaliação externa e interna, exames, índices), vivência esta proporcionadora de tensões, conflitos, problematizações e inquietações sobre os sentidos, significados, efeitos que a avaliação institucional assume no cotidiano das IES.

Assim, a avaliação se tornou central e a mestra por excelência dos novos rumos e das possibilidades de qualidade da Educação superior. Esta centralidade deve ser compreendida na sua complexidade entre o que emana do Estado e a substantivação e subjetivação pelas práticas dos sujeitos nas diferentes instituições.

As pesquisas demonstram a avaliação institucional, como um campo epistemológico, recente no Brasil e no mundo, inserido nos debates educacionais com maior expressividade a partir da década de 1980 e, por sua natureza complexa e contraditória, toma vultos por vezes polêmicos, devendo ser compreendida na íntima relação entre os aspectos históricos, estruturais, políticos, econômicos, sociais e culturais na qual estamos imersos. Isto remete ao entendimento em como as discussões sobre este campo adentraram o cenário brasileiro.

As propostas de avaliação da Educação superior têm seu germe nos anos de 1970 com a avaliação da Pós-graduação pela CAPES, que foi criada valorizando o viés quantitativo de produção. No que diz respeito ao ensino de graduação, antes da Reforma do Estado na década de 1990 que instituiu a avaliação como política regulatória em larga escala, estiveram em debate quatro projetos, Rothen e Barreyro (2008) elaboraram um breve histórico sobre a trajetória das propostas de avaliação da Educação superior, afirmando que nestas propostas sempre estiveram em voga duas concepções: a formativa com o PARU e PAIUB e regulatória com a proposta da CNRES e do GERES⁵.

⁵ PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1993); CNERES - Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (1985) e GERES – Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (1986); PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993)

Nos anos de 1990, a política vivenciada era orientada pela concepção reguladora gerencial, o que provocou na comunidade acadêmica críticas e reações diversas ao modelo instituído, uma vez que foram gerados os primeiros ranqueamentos públicos da Educação superior brasileira e tal perspectiva tem pouco a acrescentar pedagogicamente, a não ser no chamado “quase-mercado-educacional”. Essa concepção utilizava dos testes estandardizados e de longo alcance para realizar o que é chamado na literatura, a emergência de um mercado educacional capaz de arbitrar com segurança quem é o melhor no terreno educativo.

Nesse cenário em que as políticas avaliativas assumiram o lugar de organizadoras da vida social e acadêmica, principalmente em 2004 quando foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, através da lei 10.861 de 14 de abril de 2004, não podemos deixar de reconhecer que avaliação e transformações educacionais e sociais interatuam, interpenetram produzindo movimentos de retroação.

Compartilho com Dias Sobrinho (2004, 2008, 2010); Ristoff, Giolo (2006) que esta proposta, na sua origem, foi uma reação muito significativa e positiva para a avaliação que vinha de um lastro contestado com o Provão no qual se reduziu a qualidade da educação superior a um exame. Este exame representava em terras brasileiras, a materialização de uma avaliação captaneada pelo Estado com força de punição, segundo critérios do mundo empresarial, sendo inclusive condição para financiamento na Educação superior.

Assim, a ideia de estruturar um sistema que articulasse diferentes instrumentos e dialogasse a avaliação interna e externa e com os indicadores que envolviam desempenho dos alunos e bases cadastrais, vinha favorecer uma aliança orgânica entre as proposições do Estado e as ideias da comunidade acadêmica.

A Comissão Especial de Avaliação – CEA, responsável por organizar a proposta do SINAES tinha como eixo orientador das ideias centrais, entre outras, as de integração e de participação – conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais, acadêmicas e coletivas das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade e consolidar as necessárias convergências em relação a uma concepção de avaliação como processo que efetivamente vinculasse a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social.

A proposta aprovada buscou consolidar articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é próprio dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos, uma vez que estamos falando de uma política de cunho estatal (BRASIL, INEP,

2004). Ao mesmo tempo reconheceu a emancipação, a perspectiva formativa como eixo das ações avaliativas

Esse sistema apresenta como princípios e critérios os seguintes eixos norteadores: Educação é um direito social e dever do Estado; Valores sociais historicamente determinados; Regulação e controle; Prática social com objetivos educativos; Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; Globalidade; Legitimidade; Continuidade.

Observa-se que a proposta do SINAES buscou equilibrar os aspectos formativos com os indicadores regulatórios por parte do provedor da Educação, constituindo-se, assim, uma política de avaliação híbrida da sua concepção à execução. Tal concepção tende a consolidar-se mediante a organicidade de um sistema no qual o Estado deve implementar os instrumentos avaliativos que possibilitem uma visão global das instituições, visando tanto à regulação quanto à implementação de medidas e ações de melhoramento.

Os processos de avaliação nas instituições devem, assim, integrar diversos procedimentos e instrumentos na forma de estudos, discussões, juízos de valor a respeito de todas as dimensões e estruturas institucionais (BRASIL, 2004). Esse aparato tecnológico no seu artigo 2º deverá promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, devendo assegurar:

- 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).

Diante desse cenário, as propostas de avaliação institucional da Educação superior ganharam novos contornos, considerando a implementação de uma política avaliativa validada pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES no ano de 2004, colocando a avaliação como a “vedete” no cenário nacional capaz de afetar os rumos, projetos das instituições e das práticas institucionais e dos investimentos do Estado. Esta se organiza na perspectiva da avaliação externa (da instituição e dos cursos), da avaliação interna ou autoavaliação e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

Tal composição avaliativa passou a ser problematizada principalmente quando os pesquisadores tomaram-na como objetos investigativos a partir das mais diferentes lentes e

perspectivas, porém a centralidade das práticas nos exames dos estudantes desde 2005 e, em 2008, a criação dos índices como CPC e IGC⁶ feriram os anseios preconizados nos meios acadêmicos e no próprio documento do SINAES originário da política, fazendo acontecer uma avaliação mais estandarizada em detrimento dos princípios de globalidade, dinamicidade e continuidade, pois os exames dos alunos se tornaram a tônica para determinar a qualidade das instituições e o retorno à lógica dos ranquins foi retomada.

O cenário revelou a crítica sobre a avaliação institucional, no seu formato externo - exames, pois, segundo autores como Afonso (2000, 2012) e Freitas et.all (2011), esta pode induzir os professores a trabalharem apenas nas competências e com os conhecimentos que serão cobrados por essa modalidade avaliativa, o que em alto grau compromete os fundamentos de uma formação para além da racionalidade técnica, deixando-se apagada a racionalidade emancipatória tão cara para os nossos dias.

Cunha (2000, 2005, 2007, 2012) e Dias Sobrinho (2000, 2002, 2003, 2011) afirmam que a avaliação institucional pode provocar efeitos diversos nos formatos e reconfigurações das atividades das instituições, pois esta se apresenta como um “arsenal” que favorece conformações, configurações e mudanças que nem sempre correspondem aos anseios defendidos por todos nós defensores de uma educação que forme para além do mercado, forme primeiro o cidadão, o homem de bem, o ser com a cabeça bem feita.

De acordo com Dias Sobrinho (2003), é inegável que a avaliação produza efeitos e, portanto, tem finalidades, o que rompe com a ideia de neutralidade da mesma, uma vez que ela produz efeitos pedagógicos e políticos que consolidam o compromisso interno com a instituição e com a sociedade. É nesse sentido que temos, de um lado, uma epistemologia que favorece a participação e a emancipação e, de outro, uma que favorece a competição, o produtivismo, a centralidade nos resultados, as práticas do quase-mercado educacional.

Dialogando com Cunha (2005) ao investigar os formatos avaliativos e sua relação com a docência, esta alerta que essa atividade profissional pode ser profundamente afetada por esses mecanismos avaliativos, já que se apresentam como força de persuasão, modificação e controle do trabalho desenvolvido pelos docentes.

As percepções sobre os processos da avaliação institucional no cotidiano das Instituições Superiores têm começado a ser objeto de investigação de autores diversos e as implicações desta nos formatos de docência.

⁶ Em 2008 com a regulamentação do Conceito Preliminar de Curso e o Índice Geral de Cursos preconizados no Decreto 5773/2006. O SINAES sofre um abalo na sua concepção.

Investigações promovidas por Cunha (2005), Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que estas ainda são incipientes ao se considerar que no Brasil temos 2.391 IES em 2013 e 334.628 docentes, sendo que destes 121.190 possuem doutorado, 145.831 possuem mestrado e 100.261 são especialistas. No que tange à qualificação do corpo docente nas IES públicas as funções docentes com doutorado tiveram pequeno decréscimo de 49,9% em 2010 para 48,02% em 2013. Para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 28,9% em 2010 para 33,5% e 2013 (BRASIL, INEP, 2010, 2011, 2013).

Nas IES privadas o percentual de docentes com doutorado passa de 15,4% em 2010, para 16% em 2013, mantendo-se estável. No entanto, o número majoritário é de mestres que alavancou de 43,1% em 2010 para 48% em 2013 (BRASIL, INEP, 2013).

Esses resultados têm muito a revelar e ajudar a construir novos conhecimentos e investigação nesse nível de escolaridade no que se refere à avaliação institucional, pois partindo dos números acima, e da produção de teses e dissertações entre 1987 a 2012 disponíveis no Banco de Teses da CAPES, tem-se um campo que começa a ser problematizado, mas que deve ser ampliado com urgência, pois a forma de inquiri-la tem sido diversa e, portanto, cabem ainda outros problemas a serem perscrutados. Em especial para tratar da avaliação institucional e suas repercussões, efeitos e contribuições à docência da Educação superior.

Ao incursionar pelo GT Política de Educação Superior da ANPED, no interregno histórico de 2000 a 2013, foram encontrados 30 trabalhos que problematizaram a avaliação a partir de diferentes objetos: três trabalhos sobre a avaliação externa; cinco trabalhos tratando da relação entre política de avaliação e trabalho docente; doze trabalhos sobre as propostas de avaliação das instituições e do Estado brasileiro e suas diferentes repercussões; dois trabalhos que se detiveram sobre o impacto do antigo provão e um trabalho sobre as repercussões do ENADE; três trabalhos problematizaram a experiência do PAIUB; um trabalho discutiu a inclusão de indicadores na Educação; três trabalhos sobre a avaliação da pós-graduação; um sobre o papel da CPA pós-implantação dos índices. Essa arquitetura só valida a necessidade da expansão dos estudos a partir das produções sobre avaliação institucional, pois é importante saber o quê e como tem sido problematizado esse campo.

Após a averiguação dos resumos das teses e dissertações selecionadas a partir do Banco de Teses da CAPES, percebi a quase inexistência de trabalhos que inquiram o lugar da produção sobre a avaliação institucional da Educação superior, pois dos trabalhos localizados, apenas duas dissertações tratavam desta temática, isto tendo como parâmetros os resumos dos

textos disponíveis no Banco de Teses e que foram capturados a partir dos assuntos ou categorias temáticas que elegi.

A dissertação de Regilson Maciel Borges: avaliação na Educação básica: um estudo da produção científica divulgada na revista ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação (1999-2008) defendida em 2011 e o texto de Odilon Carlos Nunes: Política e diretrizes para a avaliação escolar no contexto de mudanças e reformas educacionais no Paraná nos anos 80, defendida em 2009.

Outro destaque importante foi perceber os efeitos na atuação docente a partir da avaliação como pouco inquirida, pois quando se fez, foi mais no sentido das políticas e raramente sobre como os professores e a instituição veem a avaliação afetando seu trabalho.

Entre as teses encontradas quatro fizeram menções explorando o trabalho dos professores no que se refere à parte pedagógica. No entanto, estes sinalizaram o aprofundamentos como futuros estudos a serem desenvolvidos como é caso dos apontamentos da Tese de Araújo (2009) que trata sobre SINAES em Mato Grosso do Sul e a regulação do Estado brasileiro: os limites do Estado-Nação, a autora relata que a dimensão pedagógica é deixada em segundo plano quando se fala do uso dos resultados.

A tese de Ribeiro defendida em 2010 ao tratar o Processo de autoavaliação institucional proposto no sistema nacional de avaliação da Educação superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas procurou verificar as ressignificações, modificações na atuação docente a partir do uso dos resultados da avaliação docente. Esta sinalizou que há uma necessidade premente de ampliação na produção acadêmica da incorporação dos resultados da avaliação docente pelos professores e como estes têm alterado, ressignificado aspectos da atuação do professor em sala de aula. Estas indicações e provações me fizeram querer conhecer mais de perto como a avaliação institucional tem contribuído, impactado a docência universitária quando se pensa no seu aspecto pedagógico.

Em estudos posteriores encontrei mais uma dissertação que não constava na base de dados da CAPES quando coletei os dados até junho de 2013. A referida dissertação de Adalto Marin Molck foi defendida em 2013 e problematizou o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – um estudo a partir da produção científica brasileira 2004-2010. Neste estudo o autor analisou 32 trabalhos gerados no mestrado e doutorado e no mestrado profissional. Estes dados substantivaram a necessidade de se acolher a avaliação institucional da Educação superior como objeto epistêmico na produção brasileira.

Em que pese a avaliação ser eivada de complexidade, conflitos e dissensos, palavras estas que ficam presentes nos textos inspecionados, a sua utilização como ferramenta de poder tem recebido críticas vorazes, pois, segundo a visão de pesquisadores, estas também têm fundamentado a permanência e a supremacia do capitalismo financeiro, do quase-mercado educacional, do controle direto do Estado, exacerbando as funções burocráticas, controladoras e economicistas da ideologia neoliberal, alimentando as premissas da economia mundial através das mais diversificadas ferramentas de controle e massificação. No entanto, parece que muitas vezes ao falar de avaliação, esquece-se de “discutir as bases epistemológicas, que emergem sempre de uma concepção de mundo, e vinculá-las com os efeitos pedagógicos, éticos e políticos que produz” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 10).

Nesse contexto, os estudos em torno da avaliação institucional assumem diferentes perspectivas epistêmicas, concepções e modelos, o que a torna uma tecnologia de poder que reverbera diferentes significados e projeções nas instituições e na sociedade.

Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação institucional deve questionar a instituição na sua totalidade; a concepção global e coesão entre os instrumentos e processos; valorização dos processos formativos com enfoques qualitativos, compreendendo as causas, as condições em que são produzidas as práticas e os seus efeitos nos diferentes contextos; bem como esta deve ser permanentemente avaliada valorizando a colaboração dos sujeitos, mais do que a competitividade.

As concepções vigentes, acerca da avaliação institucional, apontam para várias perspectivas, mas com a predominância de dois polos: a avaliação como dinâmica reguladora-controladora e a avaliação como dinâmica emancipadora participativa.

A perspectiva reguladora é entendida como prática fundamentada nas ferramentas técnicas e quantitativistas, privilegiadora do controle, das premiações, das sanções e dos produtos como mecanismos sustentadores de qualidade. A perspectiva emancipatória nutre-se da participação, do envolvimento coletivo, das percepções compartilhadas a partir da descrição, interpretação e análise crítica do fenômeno educacional mediante a indagação dos valores que orientam os projetos das instituições, é processual e contínua.

Nesse contexto, a avaliação institucional pode também credenciar-se como *diagnóstica, formativa-reflexiva e crítico-transformadora* para partilhar da concepção de Grego (1999), pois, ao se vivenciar um processo auto avaliativo, a instituição visa o seu autoconhecimento e tomada de decisão com vistas a melhorar, mudar rumos e posturas em prol dos valores afirmados em seu projeto institucional. Ao se perceber a docência como uma

das pedras de toque das IES, ela pode se reconfigurar a partir dos olhares que emergem nos contextos e nas propostas avaliativas.

No entanto, a diversidade de concepções acerca da avaliação sugere que a mesma “está mergulhada em ambiguidades, tensões e conflitos e não pode produzir certezas e respostas finais”. Dias Sobrinho (2000) nos esclarece que essa avaliação é plurireferencial. Então complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências.

Gimeno Sacristan e Gomez Perez (2000. p.24) afirmam que uma avaliação voltada para o desenvolvimento institucional e profissional tem como finalidade promover a reflexão sobre seus pressupostos implícitos, provocar a saída do individualismo profissional para promover uma cultura institucional de reflexão de professores, alunos e gestores. Uma das propostas é que a avaliação deve ser utilizada a favor da qualidade do ensino, da aprendizagem, não a qualidade dos indicadores descontextualizados e das medições, mas um dos seus efeitos, o pedagógico, é promover a formação ativa e transformadora nos processos formativos, como a “melhoria nos processos de ensino- aprendizagem, da organização dos currículos, da pesquisa científica e da qualidade” (Dias Sobrinho, 2003, p.92), no qual os professores são sujeitos ativos no (re) pensar o que fazem, como fazem, para quê e para quem fazem as suas atividades de docência.

Diante de todo esse mosaico, a sociedade e a comunidade têm falado de avaliação em profundidade, como afirma Dias Sobrinho (2003, p.9), “a avaliação vem ganhando cada vez mais, densidade política, e é, crescentemente utilizada como instrumento de poder [...], ela se estende aos domínios de todas as produções sociais e das políticas públicas”. Esta reverberação da avaliação no seio da sociedade é constituidora de significado social, sendo aderida ou criticada a partir da relação Estado e Avaliação profundamente imbrincadas.

As teorias de Estado subsidiadoras das propostas de avaliação institucional ancoram-se em fundamentos epistemológicos que precisam ser descortinados e problematizados, na medida em que aparecem fortemente as epistemologias empiricistas como as que mais se destacam nas atuais políticas avaliativas, o que segundo Ginsburg e Cooper (1991) apud Dias Sobrinho (2003) a “avaliação se circunscreve como a organizadora das reformas e garantidoras da efetivação das metas sociais e econômicas, podendo ter muito mais a ver com as crises econômicas, no nível nacional ou global, e ou com crises de legitimação do Estado” (p. 99).

Dias Sobrinho (2003) critica o atual estado da avaliação institucional a partir da lógica produtivista, racionalizadora, quantificadora e instrumental, de epistemologia predominantemente empiricistas e objetivista, pois tem como finalidade a eficiência e o

desenvolvimento de produtos na perspectiva das agendas econômico-sociais. Nesse sentido, a avaliação atende as prerrogativas dos organismos multilaterais, que segundo Molck (2013) assim se manifesta

registre-se que o banco mundial trabalha com a mensuração da eficiência e da eficácia da educação por meio da criação de avaliações nacionais em larga escala e pela garantia de insumos crescentes nas instituições de ensino e na sua concepção de qualidade (p. 16)

Esta epistemologia de caráter instrumental captura os sujeitos e as instituições, não permitindo, segundo Dias Sobrinho (2003), uma crítica fundamental da política, das práticas de gestão de Educação, assumindo-se como tecnologia de controle e responsabilização. Este autor reforça a crítica à epistemologia empiricista/objetivista por ser capaz de exacerbar os valores de uma “sociedade mercantil, individualista e competitiva” (p.99).

Na visão oposta a esta epistemologia, Dias Sobrinho (op.cit) identifica as perspectivas epistemológicas subjetivistas que são fundamentados pelo viés crítico e processual de avaliação. Estas tendem a responder melhor a uma concepção de avaliação com função formativa e pedagógica, sendo um mecanismo de reflexão e questionamento permanente das instituições. São traduzidas pelos conceitos democráticos, participativos e pluralistas que se fundamentam na “experiência e na socialização e nem tanto nos instrumentos técnicos e na sua especificação” (op. cit. p. 124). Esta se materializa pelas mãos das instituições, pois busca envolver os atores de todas as categorias institucionais, além dos representantes da comunidade externa com a finalidade de promover melhorias na qualidade do projeto educacional.

Estamos, assim, diante de duas visões polarizadas e contrapostas e, mais uma vez, o aprofundamento das análises poderá nos esclarecer as idiosincrasias desses movimentos epistemológicos que reverberam em uma determinada concepção de avaliação e muitas vezes acabam por solapar as suas bases complexas, notando-se claramente o viés binário e dualista imposto às práticas avaliativas de nossos dias.

Neste sentido, esta tese me impulsionou na elaboração dos seguintes problemas de pesquisa: De que forma a avaliação institucional se constitui como objeto de pesquisa na produção científica brasileira? Quais concepções de avaliação institucional são circulantes nas produções em exame e como são debatidas à luz dos resultados encontrados pelos pesquisadores? Quais teorias de Estado circulam nas produções sobre avaliação institucional da Educação superior? Quais os efeitos da avaliação institucional na feitura da prática pedagógica do docente universitário circulantes nas produções?

A tese doutoral tem como assertiva o seguinte enunciado hipotético: Em que pese a avaliação institucional se constituir em objeto de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento, sendo problematizada como uma prática social, histórica, complexa e plurirreferencial voltada para o desenvolvimento institucional, do ponto de vista teórico as produções são emolduradas dentro de duas matrizes conceituais oposicionistas, a regulatória ancorada na epistemologia objetivista/tecnológica e a concepção emancipatória na epistemologia subjetivista/naturalista. Estas visões opostas, dualistas e lineares são contextualizadas em uma concepção de Estado avaliador, controlador e regulador nas produções. Entretanto, mesmo com a predominância dos discursos e práticas regulatórias, esta produz efeitos à prática pedagógica da docência universitária conjugando elementos regulatórios e emancipatórios por meio de adesões, refratações e resistências confirmando a complexidade, a dialogicidade, o conhecimento pertinente e plurirreferencialidade da avaliação.

A relevância acadêmica deste trabalho se revela na ampliação da produção advinda de tal projeto por permitir conhecer para onde apontaram as produções, uma vez que este campo pode ser ampliado e problematizado sob várias perspectivas epistêmicas. Procurei tratar as informações de forma sistemática e reflexiva permitindo, assim, que outros estudos possam ser desenvolvidos tomando os fulcros que possam aparecer a partir desta produção. Dessa forma, essa tese revela a vontade de pensar e repensar a produção, os efeitos da avaliação institucional no fazer dos professores com ética, respeito e novos olhares sobre a produção que se consolida nesse campo.

Este movimento de apropriação não foi simples, uma vez que procurei enfrentar o dilema oposicionista emancipação x regulação na avaliação, tentando operar de forma menos dualista, menos racional instrumentalmente e mais comunicativa pelos próprios poros da teoria. No entanto, também reconheço essa dualidade devido ao paradigma dominante na avaliação dos dias atuais, centrar-se na regulação, quantificação e controle, marginalizando o protagonismos dos atores sociais na constituição de uma avaliação mais formativa e emancipatória que consegue, a partir de uma prática negociada interativa estabelecer processos de monitoramento em favor da efetividade dos projetos educacionais das instituições.

Foi nesse sentido que optei pelos conceitos de *complexus*, *princípio dialógico ou dialogia e conhecimento pertinente* como sustentadores dos argumentos da tese sem, no entanto, deixar de conversar com outras contribuições da teoria da complexidade de Edgar Morin. Esta escolha se deu porque este autor provocou minha curiosidade ainda nos tempos

do mestrado devido sua visão de um pensamento aberto, de um pensamento que religue saberes e práticas marginalizados e, por isso, reconhece a multidimensionalidade da constituição dos objetos, da realidade, levaram-me a apreender pela lente da complexidade a avaliação sem, no entanto, vê-los como conceitos finalísticos e aprisionadores, mas poder mobilizá-los no contexto do meu objeto de pesquisa.

Esta visão paradigmática procura problematizar o pensamento dissociativo e disjuntivo no campo da avaliação da Educação superior, em especial no momento em que o Estado brasileiro, ancorado nas reverberações das orientações internacionais, lançou mão de práticas e estratégias antes inadmissíveis e impensáveis na Educação, fazendo com que ficasse mais que explícito a interpenetração do Estado e do mercado, seja ele trazendo para a Educação os aportes da visão empresarial como gerenciamento, controle, punição, mérito, seja o Estado construindo todo um aporte regulador capaz de responder eficientemente aos desafios do “quase-mercado educacional”, ferindo gravemente o movimento de compreensão da multidimensionalidade e multifuncionalidade da avaliação e suas práticas no interior das instituições.

Nesse cenário, a *dialogia* como aporte da complexidade entende que a Educação e avaliação são práticas que precisam resgatar o que Morin (2011) chama de contracorrentes no horizonte formativo e uma destas é a emancipação ou, emprestando um termo de Freitas (2005), é preciso a emergência de uma contrarregulação a esta que vem mais rotulando e responsabilizando os sujeitos individualmente do que ser um projeto a favor de uma “qualidade negociada”. A compreensão do conceito complexidade/complexus definida por ele e que me ajudou a entender a avaliação como prática social plurirreferencial, foi assim sinalizada “como aquilo que é um tecido junto de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas, a complexidade coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (2011, p. 13).

O entendimento do princípio dialógico permite a análise da avaliação estabelecendo as relações entre conceitos de oposição ordem/desordem/organização e totalidade/partes, sujeito/objeto, unidade/diversidade estão relacionados e imbrincados, significando que vivem processos de interação, recursão e reorganização quando colocados em movimento. Um olhar diferenciado para romper com uma proposta e prática de avaliação que reduz, simplifica apenas dados numéricos estandarizados o modelo de qualidade que acredito não ser o desejado por nós que lutamos por uma Educação como bem público e, portanto, de qualidade da formação para além dos requisitos mercadológicos.

Por isso, a idéia de um pensamento que reestabeleça a “circularidade dos saberes”⁷ que se aproxima da religação dos saberes e da cabeça bem feita e das propostas morinianas. O conhecimento pertinente resgata o que mais precisamos nestes tempos de travessias regulatórias estandarizadas e quantofrênicas, pois ele exprime a capacidade dos sujeitos em promover um conhecimento que faça conexões, que opere as compreensões dos objetos em seus contextos, em sua complexidade e totalidade. Como concebe Morin (2000), que tenha a capacidade de apreender problemas globais e neles inserir os locais e parciais.

Morin (2011) assim confirma a potência da categoria conceitual complexidade/complexus, pois esta não ambiciona ao pensamento simples para dominar e controlar o real, mas entende a necessidade de exercitar o pensamento ao lidar com o real, sendo capaz de dialogar e negociar com ele, fazendo com que se reintegre o que se pretende separado, recusando as consequências mutiladoras, redutoras e unidimensionais dos processos de conhecimento, da realidade e da avaliação. Esta perspectiva deve nos tornar vigilantes em torno do que este autor chama de “inteligência cega”, como uma das patologias do nosso tempo, onde procuramos mais separar do que unir ; mais rotular do que correlacionar, ou seja, nas palavras do autor, “a complexidade nos convoca para uma verdadeira reforma do pensamento”, reflexões estas são melhor debatidas em sessão específica nesse texto.

Nesse processo de curiosidade e construção epistemológica, elegi como objetivos da pesquisa **Geral:** analisar a constituição da avaliação institucional da Educação superior como objeto de pesquisa na produção acadêmica e seus efeitos à prática pedagógica do professor universitário.

Específicos:

- ✓ Averiguar as teorias de Estado que circulam na produção dos pesquisadores;
- ✓ Mapear as concepções de avaliação institucional presentes nas produções acadêmicas;
- ✓ Identificar e analisar, a partir das produções e dos relatórios institucionais, os efeitos da avaliação institucional na feitura da prática pedagógica do professor na docência universitária.

⁷ Termo exposto por Sordi e Ludke (2009, p. 333) emprestado de Martinand como “indicando idas e vindas, a circulação entre duas (ou mais) fontes produtoras de saber, cada uma enriquecendo, a seu modo, a construção do conhecimento a seu respeito.”

A trilha metodológica deste trabalho se sustentou nos eixos onde, como e quando se constituiu a emolduração do objeto. Nesse sentido, estas trilhas foram importantes, como assegura Costa (2005), para poder me ajudar a pensar as interrogações formuladas.

Optei por realizar um estudo do tipo multirreferencial que combina a pesquisa documental e bibliográfica, acionando fontes documentais e bibliográficas sobre a avaliação institucional partindo das produções acadêmicas e após a qualificação foram incluídos os Relatórios de Avaliação Institucional de instituições do Estado do Pará⁸ como fontes também para o último capítulo, ressaltando que não se trata de um estudo de caso destas. As produções foram focadas inicialmente nos resumos das teses de doutorado e dissertações de mestrado no período de 1987 a 2012 disponíveis no Banco de Teses da Capes e posteriormente nos textos completos somente das teses. Os referidos relatórios foram capturados nas páginas das instituições e foram escolhidos os documentos dos últimos cinco anos, ou seja, do período de 2011-2015 que perfizeram um total de 10 relatórios que foram incorporados ao material de análise.

A partir deste espaço virtual selecionei os textos completos que compuseram as fontes analisadas. Após a primeira incursão e leitura dos resumos fui em busca dos textos completos, qual a minha surpresa? Muitos dos trabalhos não estavam disponíveis para a averiguação, uma vez que elegi, o meio *on-line* como forma de capturá-los. A maioria dos textos das teses disponíveis datam do período de 2001, assim, os capítulos divergem quanto à temporalidade dos textos, pois o primeiro averiguou resumos disponíveis desde 1987 e, do segundo capítulo em diante, a temporalidade se inscreve principalmente no século XXI entre os anos de 2003 a 2012.

Percebi que muitas universidades só disponibilizaram os textos acadêmicos a partir de 2004, o que inviabilizou a consulta completa. Após a catalogação das pesquisas a partir das unidades temáticas/assuntos (avaliação institucional, estado e avaliação institucional, autoavaliação institucional, avaliação institucional e docência, avaliação institucional e ensino de graduação e avaliação da Educação superior) foram encontrados 198 textos, após a constatação de repetições de produção em diferentes unidades e assuntos, fiz um arquivo que mostrava as repetições pelos autores e títulos das obras, então estas foram classificadas sendo consideradas apenas uma vez, o que me fez chegar a 118 textos selecionados e deste apenas

⁸ Após o recorte temporal de cinco anos, procedi a exploração do material nos sites de quatro Instituições, a escolha pelas Instituições, Universidade Federal do Pará - UFPA e Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA, se deu devido à disponibilização dos relatórios na sua íntegra dentro do período temporal definido, bem como por estas IES terem publicados seus projetos de avaliação institucional e as ações feitas a partir da avaliação institucional.

63 estavam disponíveis. As justificativas circunscreveram-se seja por que o programa das instituições não os disponibilizou, seja por que na página destes programas há a explicação “texto retido”.

Em relação aos 55 textos indisponíveis empreendi a busca por e-mail aos pesquisadores e programas, bem como a consulta no domínio público, mas não obtive sucesso. Então passei a consulta ao currículo *lattes* desses pesquisadores. Surpreendi-me com o número de currículos desatualizados desde a época da defesa, situação esta centrada principalmente nas produções oriundas da década de 1990.

Nos currículos não constavam e-mail ou números de telefone, perguntei-me: o que levou estas pessoas que fizeram circular o conhecimento deixassem informações tão importantes de fora da rede de contato? Estarão elas ainda atuando na Educação? No decorrer do processo obtive resposta da Universidade Federal de Santa Catarina que sinalizou a disponibilização de 11 textos de dissertações a partir do mês dezembro de 2013 em outra base de dados, porém os que constavam na catalogação não foram disponibilizados. Outra forma de busca aos textos foi por meio das redes sociais e da rede profissional *linkdin*, o que obtive sucesso com o retorno do texto de um pesquisador, no entanto, o texto da tese nunca foi enviado.

O movimento de trabalho com documentos (teses e relatórios) me fez buscar o conceito de documento como “a pedra fundamental do pensamento histórico” (KARNAL; TATSCH, 2012, p. 9), porque estes representam a escolha do pesquisador, ou seja, eles podem ser textuais, iconográficos e audiovisuais, ou de qualquer outra forma, desde que traduzam uma certa recorrência dos acontecimentos, narrativas memoriais que nos ajudam a entender as lógicas que circunscrevem determinados traçados históricos. O uso dos documentos como fontes variam no tempo e no espaço e em relação direta com as circunstâncias das trajetórias pessoais e com as identidades culturais de acordo com os interesses dos historiadores (JANOTTI, 2011, p.10).

Para Le Goff (2003), esta ampliação da concepção de documento levou a uma verdadeira revolução documental, aplicando-se também nos dias de hoje as formas de captura e chegada a estas fontes. Se em muitos momentos históricos o pesquisador precisa se deslocar para acessar determinado documento *in loco*, em pleno século XXI mobiliza-se de casa ou das salas dos grupos de pesquisa a selecionar as fontes a trabalhar, podendo fazer garimpagens impensáveis anteriormente. Foi nessa perspectiva que tomei o conceito de arquivos como um conjunto de informações que os pesquisadores se apropriam por meio de variadas abordagens

e métodos para construírem seus discursos sendo elementos chave no processo de organização de uma pesquisa documental.

No percurso histórico, assim como o documento, a conceituação de arquivo sofre transformações acompanhando as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas, isto implica compartilhar com Rodrigues (2006, p 104) a visão que

os arquivos são um reflexo da sociedade que o produz e o modo de interpretá-lo também acompanha as mudanças que ocorrem. Fatores tais como a finalidade dos arquivos ou os suportes utilizados já foram considerados como definidores do arquivo e, hoje, não o são mais. Menne-Haritz (1994), por exemplo, aponta o surgimento dos documentos eletrônicos como o evento que permitiu ao arquivista entender que o que o motiva a avaliar os documentos não são problemas de espaço ou custo para o armazenamento, mas é a redundância de informações.

As contribuições de uma pesquisa que procurou fazer a transmutação de “documento/monumento do campo da memória para o da Ciência” (LE GOFF, op.cit, p.539) implica conceber que “qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro” (THOMPSON, apud HOSTINS, 2004, p. 08). Nesse sentido, o pesquisador ao “trabalhar com a lógica histórica, deve se ater não à observação dos fatos isolados, mas num conjunto de fatos com suas regularidades próprias: à repetição de certos acontecimentos, à congruência de comportamentos em diferentes contextos” (THOMPSON, apud HOSTINS, 2004, p. 15), o que deflagra diversas perspectivas de análises.

A base para análise das fontes foi a análise de conteúdo, pois esta deu os contornos necessários a partir das categorias destacadas: Avaliação (concepção e epistemologia, Estado (teoria e concepção), Prática pedagógica (efeitos). Só então busquei os elementos, frequências das unidades de análise encontradas nos textos para demonstrar o movimento de esclarecimentos e compreensão das categorias eleitas.

As unidades de análise para Franco (2008) são repletas de conteúdo expressas por meio de unidades de registro, unidade temática e de contexto. As unidades de registro caracterizam-se, segundo Bardin (2011), como unidade de significação codificada e correspondente ao segmento do conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e contagem frequencial, ou seja, a quantidade de vezes que esta aparece ao longo da produção dos dados. Esta é de natureza e dimensões muito variáveis, ou seja, pode ser uma palavra, uma sentença ou, ainda, parte de um texto desde que se atribua significação. No que se refere à análise temática esta “consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem comunicação, cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma

coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, op.cit, p.135), ou seja, trabalha com o significado que uma unidade de registro pode ter. Ao longo das análises alternei o uso de unidades de registro e unidades temáticas que melhor explicitavam a compreensão do objeto.

Ancorada em Fagundes (1993, p. 18) para quem “o processo de conhecimento é um processo social e não individual”. Ele implica tomar parte na ação de conhecer, de nascer junto, de aprender com o outro e vice-versa, passo a descrever os seguintes movimentos epistêmicos-metodológicos na feitura do estudo e como foi meu mergulho diante da investigação da avaliação institucional como objeto nas produções acadêmicas e seus possíveis efeitos na prática pedagógica do professor universitário.

i) levantamento documental sobre o objeto – este movimento iniciou-se no primeiro semestre do doutorado. A partir das sessões de orientação produzimos o itinerário de “viagem acadêmica”, iniciando pela inspeção no Banco de Teses da Capes do qual foram selecionados os resumos das teses e dissertações. Posteriormente foram acessados todos os sites das Instituições nas quais as teses selecionadas faziam parte (Univerdidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Campinas, Univerdidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Ceará, Instituto Tecnológico de Aeronáutica, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Estadual Paulista), além do site Domínio Público e das instituições Universidade Federal do Pará – <https://www.portal.ufpa.br/> e Centro Universitário do Estado do Pará - www.cesupa.br/.

ii) levantamento da literatura especializada e da fundamentação teórica – foi construído a partir de livros, capítulos de livros, consulta a periódicos e sites de associações via internet, o que me possibilitou ter um material riquíssimo não só para a tese, mas para pesquisas posteriores. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Biblioteca Virtual da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Biblioteca da Universidade de São Paulo – USP; Portal Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES, Portal do Ministério de Educação - MEC, Portal do Conselho Nacional de Educação - CNE e Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Foram feitas pastas dos principais periódicos com os artigos por ano, destacando-se as revistas: Avaliação da Fundação Carlos Chagas, Revista Avaliação da Educação Superior, Cadernos de Pesquisa,

Currículo Sem Fronteiras, Revista da ANPED, E-Curriculum, Educação e Pesquisa da USP, Educação e Sociedade, Portuguesa de Educação e Olhares da UNIFESP.

iii) catalogação das dissertações e teses, relatórios a partir das seis unidades temáticas que cercaram o objeto de estudo e me levaram a explorar e organizar os materiais para cada capítulo.

iv) organização de quadros para cada tese lida, explorando o objeto, o problema, as concepções de avaliação institucional e epistemologia avaliativa, concepções de Estado e os efeitos na prática pedagógica.

v) organização qualitativa dos dados se deu a partir das categorias Avaliação, Estado e Prática pedagógica na Educação superior, mapeando e analisando as discussões centrais nas leituras. Essa forma possibilitou que eu percebesse o que era recorrente e o que se modificava na visão dos autores cujos textos foram lidos e nos relatórios. Produzi arquivos em separado para cada documento como forma de organizar os dados referentes aos capítulos. A produção de cada capítulo foi considerada olhando para o objetivo e os materiais explorados, tendo o desafio de não fazer uma análise segmentada das produções em relevo.

vi) produções dos capítulos por ano desde o início do doutorado – para cada produção recorri ao material organizado no computador, destacando as percepções centrais sobre concepções e paradigmas de avaliação, teorias de Estado (?), docência e prática pedagógica, bem como as obras na sua íntegra quando sentia necessidade de recorrer novamente a elas.

Este percurso me fez lembrar o que Dantas (2006, p. 17) expõe sobre o sentimento de fazer um trabalho. Assim ela registra, “é importante registrar que este foi um trabalho vivido com uma enorme paixão e fonte permanente de descoberta, desmistificando a concepção que fazer pesquisa é preciso olhar com *secura* e distanciamento o objeto investigado”, pois como diz Morin (2005), o observador está na observação, o pesquisador na pesquisa e vice-versa, assim, estão num jogo dialógico permanente.

Nesta organização, o estado do conhecimento se constitui na forma de inquirir o conhecimento produzido, configurando-se a partir de um levantamento bibliográfico, analítico e crítico do referido campo em investigação em um dado espaço, *locus*. Nessa perspectiva, o ato de pesquisar pode ser definido como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2001, p. 20). Nesse sentido, ao consolidarmos o ato da pesquisa temos como um dos fundamentos a contribuição com a produção do conhecimento em todas as suas significações.

Segundo Puentes, Faquin e Franco (2005) esta tendência metodológica permite a elaboração de quadros teóricos e metodológicos organizados de forma que permitem a identificação das constâncias, inconsistências, tendências, temas presentes nos assuntos emergentes e silenciados, bem como identificar novos núcleos para futuros projetos investigativos⁹.

Assim, a escolha da abordagem pelo Estado do conhecimento como parte da produção do estudo, implicou em uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008), tem a capacidade de analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente. Portanto, tem como vantagem, o fato de permitir ao investigador a cobertura de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente. Este tipo de pesquisa serve aos propósitos dos estudos na perspectiva do Estado de Conhecimento, pois este tem sua significação científica, por

possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

No entanto, este estudo não foi apenas bibliográfico, mas documental tendo nas fontes primárias os textos das teses e dos resumos das dissertações e nos Relatórios de avaliação institucional de duas instituições no processo de investidura e emolduração.

Para desenvolver uma pesquisa de base documental, fez-se necessário “escarafunchar” os textos a serem selecionados, na perspectiva de buscar as novidades que tais documentos têm a dizer. Como afirma Bacellar (2011), ao selecionar uma fonte temos que buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer, de acordo com nossa problemática de pesquisa.

Para a constituição metodológica do estudo inicialmente parti de categorias que me auxiliaram na organização da tese, dentre as quais destaco: i) A constituição do campo da avaliação da Educação superior; ii) teorias de Estado; iii) tendências epistemológicas que circulam nas produções ; iv) concepções de avaliação institucional e autores de maior incidência para as fundamentações teóricas; vi) contribuições e impactos da avaliação institucional à prática pedagógica e posteriormente modificando para o conceito de efeitos.

⁹ Puentes, Faquin e Franco, descrevem o estado de conhecimento como acervos teóricos y metodológicos lo suficientemente organizados y jerarquizados como para permitir determinar las constantes, las inconsistencias, las tendencias, los temas y sub-temas, los contenidos, los asuntos emergentes y silenciados, así como los posibles núcleos problemáticos de interés científico y social, capaces de auxiliar a los nuevos proyectos de investigación (2005, p.3).

Nesse sentido, o percurso metodológico foi fortemente ancorado naquilo que desejava investigar. Como afirma Gatti (2002, p. 62-63), para cercar o problema é “necessário escolher instrumento para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas”. Os elementos da Tese se materializam na organização do referido texto forjado nos capítulos e na conclusão apresentados a seguir.

Esta escritura se materializa a partir destas inquietações e veredas percorridas onde experimentei “olhar através do buraco da fechadura” as (re) composições e reflexões que tem me desafiado nesse percurso, uma vez que somos instigados a pensar para além dos modelos epistêmicos transposto das ciências naturais às ciências humanas. Como afirma Sousa Santos (2005) é preciso uma nova racionalidade, uma vez que a que está instalada nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não são pautados por seus princípios epistemológicos e regras metodológicas, ou seja, a neutralidade, a objetividade, a exatidão e a quantificação.

A produção desta tese está intimamente relacionada com minha trajetória profissional na Educação superior desde o ano 2000 e, em especial, este objeto começou a ser produzido a partir de 2006 quando assumi a Coordenação de avaliação de uma instituição e pelas inquietações e ebulições que a avaliação institucional passou a exercer na minha curiosidade epistemológica, prática profissional e as ressonâncias do que ouvia dos professores de forma não oficial. Os atravessamentos de uma avaliação que mais procurou silenciar a diversidade e a identidade das instituições do que forjar espaços de comprometimentos coletivos e formativos me impulsionaram a caminhar trilhada.

Este pensamento me permitiu entender que cada processo de pesquisa tem sua singularidade, não há formas únicas, padronizadas e cristalizadas, mas há um pluralismo epistêmico-metodológico que dá conta de abarcar o objeto que nos propusemos questionar, problematizar, talvez aí, resida o fascínio de estar pesquisadora, de entender que o ato da pesquisa se faz no entremeio das relações e, no dizer de Gatti (2005), é a busca de um conhecimento que ultrapasse o nosso entendimento imediato na explicação, na compreensão, implicação, análise da realidade que problematizamos.

Desse modo, comecei a pensar como construir novas pontes em um cenário avaliativo que mais rotulava e ranqueava do que promovia a reflexão e a formação. Uma vez que sentia na pele, na IES que trabalhava, todo um investimento em formação, em reflexão coletiva com os professores, em dar o tempo para estes docentes construirem um novo olhar sobre a avaliação para poderem mobilizar mudanças na sua atuação como professores?

Como fazer isso, se a mão do Estado vinha com força punitiva e colocava a espada no pescoço das instituições devido aos resultados de um exame, na qual enfrentavam o medo e a insegurança de terem seus processos de credenciamento ou autorizações suspensos? Esse sentimento e conflito ficou mais presente quando, em 2010, foi preciso celebrar protocolo de compromisso devido ao resultado do CPC insuficiente em cursos da instituição e da imagem social arranhada da qualidade desses cursos, pois inúmeras explicações tiveram que ser dadas à comunidade procurando mostrar que o ENADE e o CPC eram apenas parte dos diversos instrumentos de avaliação da Educação superior e sozinhos não definiam a qualidade que os cursos tinham.

As inquietações encontram no pensamento de Morin (2000, 2005) a perspectiva de refletir para além da linearidade simplificadora e redutora da avaliação como tecnologia de poder de todas as reformas educacionais, pois não tinha como negar que estava profundamente inquieta com tudo o que acompanhava em termos de avaliação da Educação superior. Esta inquietação se materializou no objeto deste estudo, perscrutando as teorias de Estado, as concepções, efeitos subjacentes nestas produções, uma vez que este campo tem me inquietado, principalmente, a partir das narrativas sobre a avaliação institucional e sua possibilidade transformadora.

No cruzamento das experiências e das veredas acadêmicas, a feitura do objeto é carregada de simbolismos, de sentimentos, de processos conectivos entre as várias experiências, que vão tornando-o legível, palpável, inteligível, tornando-se parte de nós, com sede de ser revelado para o mundo. Como afirma Corrêa (2009, p. 225),

o recorte do objeto afeiçoa-se como uma experiência inebriante, por que ele não existe, mas resulta da operação lógico-analítica subjetiva entre o autor revestido de vontade de poder dizer algo e o assunto com o qual ele opta por trabalhar sua curiosidade epistemológica.

Estes processos estão narrados na sequencia textual, procurando articulá-los de forma que cada palavra possa dizer um pouco da invenção de mim e do objeto potencializado na relação com o movimento das atividades acadêmico-profissionais que impulsionaram minha curiosidade acadêmica no decorrer do doutorado. Como diz Severino, esse espaço de formação no qual o pesquisador está imerso, deve ser “problematizador por meio de uma orquestração de atividades que vão desde as leituras, os seminários, os eventos, as produções parciais, os estudos em grupo, todas devem ser num clima de problematização e discussão” (2009, p.19)

Meu interesse pela avaliação institucional da Educação superior circunscreve-se no momento em que terminei a especialização em Minas Gerais e fui convidada a fazer parte do grupo de pedagogos do então Centro de Ensino Superior do Estado do Pará- CESUPA, era o ano de 2000 no seu crepúsculo e no alvorecer do novo século. Neste novo cenário, muitas perguntas tomaram conta do meu imaginário: pedagogia universitária, o que difere da pedagogia básica? Avaliação de cursos, das instituições, o que é isso? Qual o papel de uma Comissão de Especialistas? Como lidar com elas? O que fazer com os resultados do dito Provão, dos Relatórios das Comissões? Eles têm significados positivos para as IES? Autoavaliação do CESUPA, como fazer para alunos e professores falarem da instituição sem serem invadidos pelo sentimento de descredibilidade e punição? E as práticas de autoavaliação por que são tão celebradas e outras tão criticadas? Esse novo universo abria suas cortinas para mim e com ele muitas inquietações, dúvidas pululavam na imaginação.

O trabalho com coordenadores e professores sobre avaliação institucional e a pedagogia universitária, impulsionaram minha busca pelo mestrado. Era o ano de 2004 e minha curiosidade epistemológica inquiriu a docência superior pela trilha histórica dos fundamentos da Escola do Annales. Havia começado a trilhar o processo de aprendente da pesquisa.

Naquele percurso histórico procurei responder provisoriamente quais as configurações que a docência superior assumia na sua trajetória histórica? Esse estudo histórico deflagrou um passeio minucioso pelas características da docência o que fez com que me envolvesse ainda mais com a Educação superior¹⁰.

Por decisão pessoal, após concluir a dissertação, preferi consolidar a carreira como profissional e junto com isso recebi o convite para assumir o complexo e desafiador processo de avaliação institucional do agora Centro Universitário do Estado do Pará. Assim, começava a ser pavimentado o desejo que culminaria com a busca pelo doutorado em Educação, problematizando em especial a avaliação institucional no seios da Educação superior.

Nesse lugar fui amadurecendo pessoal e profissionalmente e o meu interesse pela avaliação institucional aumentou quando acompanhei, atenta, o desenlace da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e assumi a coordenação da Comissão Própria de Avaliação – CPA da instituição.

Nesse novo cenário pude perceber os conflitos dos discursos sobre avaliação institucional. Nestes tempos, fui provocada a pensar a avaliação institucional no contexto de

¹⁰ A dissertação O Trabalho Docente nas veredas históricas da educação superior brasileira está disponível em www.ppged.ufpa.br.

conflitos e inquietações, dilemas e problemáticas, ações, reações diversas e adversas dos sujeitos que fazem o dia dia de uma IES. Estes discursos revelavam contradições e tensionamentos quando considerados os discursos sociais, do Estado e os acadêmicos, pois segundo os críticos acadêmicos temos uma avaliação por parte do Estado que se traduz numa prática impositiva, hierarquizadora e empiricista que não permite fuga dos espaços autoritários e tecnocráticos, fazendo das instituições meros arranjos de tal determinação.

Tal visão me causava desconforto e questionamentos. Será que as instituições só reproduzem as orientações estabelecidas pelo Estado? De que forma as instituições criam espaços de resistências? Serão as orientações Estatais lineares com poder verticalizador apenas? Estas reflexões me acompanharam ao longo do trabalho e conforme sinalizou Dias Sobrinho (2003), a avaliação hoje se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, assumindo cada vez maior densidade política sendo utilizada como tecnologia de poder e estratégia para os governos, por isso tão disputada e representando interesses tão diversos.

Na construção do objeto desta pesquisa, as disciplinas cursadas operaram significativas contribuições. O primeiro contato foi com disciplina Teoria da Educação no qual houve um momento de crise e tensão. Ao definir meu itinerário de pesquisa, passei a firmar como um dos problemas da tese as Teorias de Estado com as quais os autores operavam em suas produções, pois tive a convicção de que somos capazes de criar contra-espacos, contra resistências apontadas nas produções.

Outro aporte importante nesse processo de construção dos problemas da tese foi o percurso das disciplinas Seminários de tese I, II e III, estes de uma intensidade reflexiva fantástica, cumprindo sua finalidade. Fui me dando conta que o projeto de tese, além de estar em aberto, sua produção era mais um trabalho e não o fim das nossas vidas. Esta foi uma das primeiras lições. As veredas percorridas no Seminário de Tese III, ajudaram-me a consolidar a percepção de que cada capítulo deve ser operado a partir de um problema que, articulado, vai permitir as reflexões em torno do objeto inspecionado.

As reflexões e lições foram se avolumando e na disciplina Epistemologia e Práticas Investigativas nos Campos do Currículo e da História da Educação, meu chão foi movido várias vezes. Cada aula me fazia chegar em casa e escrever em um documento à parte “inquietações e recomendações para a produção da tese”, “os nós atados e desatados sobre a produção de uma tese e sua composição”, documento importante que ajudou na culminância do texto em tela.

Os eventos acadêmico-científicos contribuíram com o seu adensamento, pois eles provocaram outras reflexões no âmbito da produção deste trabalho. Particpei dos eventos: II Colóquio da Linha de pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História com o título – Síntese Disjuntivas na pesquisa em educação; do 11º e 12º Seminários Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, que me permitiram pensar epistemologicamente e falar do meu projeto em um primeiro momento, socializando minhas idéias acerca da produção sobre a avaliação institucional da Educação superior e colocando-as em debate com o grupo; dos Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) organizado pelo INEP em 2013; e dos Encontros Nacionais de Dirigentes de Graduação da FUNADESP no período de 2013 a 2016 que ajudaram-me a consolidar o pensamento, por mais que a avaliação seja entendida como uma prática processual e transformadora, envolta por elementos técnicos, éticos e políticos, não podemos negar que esta tende a ser seccionalizada e reduzida a apenas elementos técnicos e quantitativos.

Todas as contribuições e inquietações provocadas a partir dos estudos, debates e produções no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Currículo – NEPEC, fizeram-me reorganizar, lapidar, o projeto da tese, pois nesse núcleo, meu orientador – seu líder, optou por sessões coletivas de orientação-formação, permitindo aos orientandos irem desenhando, construindo seus objetos, refinando suas trajetórias epistêmicas.

Todo o processo vivido foi permeado por um emaranhado de subjetivações, que permitiram refletir que a avaliação institucional na produção científica brasileira e no chão das instituições tem sido fortemente marcada por uma teoria de Estado que privilegia o que Morin (2011) chama de paradigma simplificador, por isso tão afeita a quantofrênia avaliativa criterial, bem como anseia-se por uma circularidade e religação de saberes numa avaliação mais transformadora pelas mãos da participação coletiva, processual e dialógica. Esta convicção me permitiu problematizar a temática o que resultou no texto emoldurado na organização descrita abaixo.

Na introdução expus o movimento da produção epistêmica explicitando o encontro com a temática, a produção do objeto, dos objetivos, do aporte teórico-metodológico e do memorial como partes integrantes do processo de produção da tese.

O **primeiro capítulo** inspecionei o Estado de Conhecimento e procurei refletir como a avaliação institucional se torna objeto de pesquisa nas produções acadêmicas. Em sua organização é analisada a base introdutória sobre a avaliação institucional como estratégia de poder, a concentração das produções por região, as tendências temáticas que mais inspiram os pesquisadores, as opções metodológicas que presidem as construções textuais e as primeiras

visões sobre as teorias de Estado explicitadas. Para essa composição foram utilizados os resumos dos textos de teses e dissertações e a literatura bibliográfica sobre a temática.

No **segundo capítulo** problematizei as teorias de Estado circunscritas nas teses em exame, averiguando as concepções de Estado em que os pesquisadores veicularam nas suas produções. Foi evidenciado a crítica contundente e necessária ao Estado na sua metamorfose em neoliberal e avaliador, contestando-se a racionalidade instrumental que solapa os modelos de avaliação nos dias atuais e vislumbrando-se uma outra postura, a do Estado democrático.

No **terceiro capítulo** problematizei as concepções epistêmicas e conceituais de avaliação institucional, visando identificar os vestígios epistemológicos e mapear as concepções de avaliação institucional que circulam nas produções das teses. Para refletir tais pretensões, estruturei o texto em quatro sessões que situam as reflexões sobre as tendências epistêmicas em avaliação institucional nas produções, as concepções de avaliação que estão em voga nos textos inspecionados.

No **quarto capítulo**, dediquei-me a explicitar os achados que remeteram aos possíveis efeitos da avaliação institucional sobre o trabalho dos professores atuantes no ensino superior. As fontes para esta construção foram mais uma vez os textos das teses e análise dos textos dos relatórios de autoavaliação institucional de duas IES do Estado do Pará, nos quais procurei encontrar as evidências para subsidiar o capítulo.

Nas **conclusões** retomei os objetivos e a tese proposta fazendo a relação reflexiva do objeto inspecionado, a fim de fazer o que Morin chama de um circuito ativo entre avaliação, Estado e docência como forma de pensar junto e em unidade esta trilha diversa e complexa.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CARTOGRAFIA DO BANCO DE TESES DA CAPES DE 1987 A 2012

Este texto constitui a porta de entrada da tese que me desafiei edificar no período de 2013-2017. Sendo assim, fiz uma reflexão sobre o estado do conhecimento da avaliação institucional a partir das produções do Banco de Teses da CAPES no interregno histórico de 1987 a 2012. Utilizei como fontes teóricas para o debate da avaliação institucional, as reflexões de diversos autores como Dias Sobrinho, Afonso, Leite, Saul, Balzan, Ristoff e Corrêa nas discussões sobre o processo de produção teórico-metodológica da tese.

Minha trajetória de investigação nesta seção, objetivava analisar a constituição da avaliação como objeto de pesquisa na produção teórica disponível no Banco de Teses da CAPES partindo, nesse primeiro momento, dos resumos das dissertações e teses disponíveis no endereço eletrônico www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses.

A captura dos textos se deu a partir dos seguintes assuntos ou unidades temáticas: i) estado e avaliação institucional; ii) avaliação institucional; iii) autoavaliação institucional; iv) avaliação institucional e docência; v) avaliação institucional e ensino de graduação e vi) avaliação da educação superior.

Teve como problema orientador: De que forma a avaliação institucional se constituiu como objeto de pesquisa na produção científica brasileira? O foco metodológico está na análise dos resumos como forma de apreender os seguintes eixos: i) programas que se concentram as produções na temática inquirida; ii) tendências temáticas que inspiram os pesquisadores para construir suas produções epistemológicas; iii) opções metodológicas que presidem as construções dos textos e iv) teorias de Estado que as mesmas operam.

A opção pelo “estado do conhecimento” é porque este dá ao pesquisador uma cartografia interessante sobre o que já se tem produzido acerca do campo motivador do desejo epistemológico e, portanto, esta forma de inquirir o conhecimento, mapeando, descrevendo e discutindo as produções acadêmicas, configura-se como ponto de provocação epistemológica a partir do levantamento bibliográfico, analítico e crítico da referida área temática. Foram mapeados e organizados os 118 resumos, distinguindo-se 91 resumos de dissertações e 27 resumos de teses.

Acredito que para problematizarmos a avaliação, é sempre aconselhável “discutir as suas bases epistemológicas, que emergem sempre de uma concepção de mundo, e vinculá-

las com os efeitos pedagógicos, éticos e políticos que produz”, (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 10). É com esse olhar que será possível averiguar como a avaliação institucional é problematizada no âmbito das dissertações e teses capturadas, pois como afirma Cunha (2010), as mudanças efetivamente nascem e se nutrem dos esforços que empreendemos.

Para chegar nesse ponto, inicio com a visão sobre Estado sequenciado pelos discursos sobre avaliação institucional, os aportes da teoria da complexidade para então problematizar os dados da empiria envolvendo a avaliação institucional como objeto de estudo nas dissertações e teses.

1.1 -As concepções de Estado nas teorias políticas

As discussões mais proeminentes sobre o Estado, o que este significa, como se estrutura, qual sua função e seu papel social são constituídas nos idos da modernidade em especial do século XV, quando se tenta superar a intervenção religiosa considerando o avanço nas Ciências, na concepção de sociedade e na Educação inspiradas pelos ideais do Iluminismo¹¹ e especialmente no século XIX com a ascensão do Liberalismo como a forma inspiradora do Estado.

Da Grécia Antiga aos Romanos, já se falava de uma concepção de Estado, pois este tinha como princípio assegurar aos seus cidadãos (aos que eram dignos de tal reconhecimento), uma vida digna e boa, chegando ao medievo como um ente que devia domar e controlar as más inclinações de seus concidadãos ou súditos.

A partir da crise do feudalismo¹² se pode falar da institucionalização de um Estado Moderno a partir de Hobbes para o qual a definição de Estado esteve relacionado com as discussões de soberania e territorialização, tema este presente até os dias atuais quando se quer discutir o Estado-nação. Observo que ao longo da História, o Estado assumiu diferentes configurações. Das teorias da Antiguidade, passando pelas contratualistas, histórica, marxista, liberal e democrática, esteve envolto no dilema necessidade e liberdade, autonomia e controle, emancipação e regulação, operando-se sempre pelas ideias binárias, dualistas tão próximas de algumas análises e desafiantes para operarmos com o pensamento complexo.

¹¹ Aranha e Martins (2001) apresentam o Iluminismo como um emaranhado de ideias que tinham nas luzes da razão, preparadas antes pela racionalidade cartesiana sua forma de conceber e entender o mundo nas suas relações histórico-sociais. Ideias estas, conhecidas como Ilustração que mobilizaram transformações nas quais o homem passou a ser sujeito e dono de si mesmo, passando a confiar na sua capacidade racional, mediatizada pela ciência, pela técnica como instrumentos capazes de dominar a natureza.

¹² Termo usado para denominar a forma de propriedade na Idade Média, caracterizando a concentração de terras nas mãos dos senhores feudais e da Igreja.

Na Antiguidade sua função era assegurar o bem viver, mediante o exercício pleno da cidadania. No medievo sua temporalidade é caracterizada pelo exercício da força física e da relação com Deus e na modernidade se traveste de várias possibilidades, indo desde manter ordem sob a batuta de um controle absoluto, em outro momento caracterizar-se pela musculatura democrática, até os dias atuais acenando para as relações entre mercado e cidadãos.

Segundo Bobbio (2007), na visão de pensadores contemporâneos, o surgimento do aparelho estatal assinala o início da era moderna, sendo essa a mais antiga e mais comum interpretação do seu nascimento, representando o ponto de passagem da idade primitiva, gradativamente diferenciada em selvagem e bárbara, para a idade civil, onde o “civil” está ao mesmo tempo para “cidadão” e “civilizado”.

É comum pensar o Estado como um ente a parte, que se desloca da sociedade como um todo, mas que tem a responsabilidade de manter a ordem social e prover os filhos da pátria por meio de políticas que viabilizem seu bem-estar. Tal visão tem percorrido os séculos e exprimem a relação simbiótica entre Estado e Sociedade. Mesmo que distintos são vistos como contínuos e interdependentes, pois, para entendê-los é necessário olhá-los pela lente da história das instituições e das doutrinas políticas, pois estas são necessárias para que se entenda os mecanismos complexos como são instituídas ou modificadas as relações de poder dentro de um sistema político.

Para definir o Estado cada teórico espelhou-se nos movimentos históricos da sociedade e das instituições. Assim, encontramos em Hobbes a defesa do Estado Absoluto¹³, em Locke a defesa da propriedade e da monarquia parlamentar; em Montesquieu a defesa de um Estado limitado pelas leis; em Rousseau o ideário de um

Estado com democracia e em Hegel os indiciamentos de um Estado Constitucional (BOBBIO, 2007). Tal defesa se atém em responder de forma decisiva como se institui as relações entre governantes e governados e o conjunto de prescrições normativas que irão reger a vida dos cidadãos e as instituições. Desta forma, o “Estado é um sistema complexo

¹³ O Estado absoluto é entendido como o poder do soberano como absoluto, isto é ilimitado. A transmissão do poder dos indivíduos ao soberano deve ser total, caso contrário, um pouco que seja conservado da liberdade natural do homem, instaura-se de novo a guerra. E se não há limites para a ação do governante, não é sequer possível ao súdito julgar se o soberano é justo ou injusto, tirano ou não, pois é contraditório dizer que o governante abusa do poder; não há abuso quando o poder é ilimitado. Ao mesmo tempo em que defende o poder absoluto que pode parecer contrário a burguesia que aspira poder, encontra-se nas ideias de direito natural do homem, de representatividade e de contrato as possibilidades contra dos direitos tradicionais (Aranha; Martins, 2000, p. 211, 212). Para Parente (s/d, p. 7) a teoria de Hobbes rompe com tradições que estavam arraigadas no feudalismo e percebe as questões que serão postas pela modernidade. Além de ter teorizado sobre a Soberania e sobre a secularização do poder, uma necessidade para a época, ele rompe também com o conceito aristotélico de cidade. Para ele a soberania tinha que ser absoluta a fim de evitar o caos.

considerado em si mesmo e nas relações com os demais sistemas contíguos”. Esta visão veio superar a concepção do “Estado como Estado de Direito, entendido como órgão de produção jurídica e no seu conjunto como ordenamento jurídico” (p. 55-56).

Ao mesmo tempo em que para os funcionalistas, a defesa da função do Estado, é orientada pelo princípio da conservação e manutenção da ordem social, do status quo, a perspectiva marxista de sociedade, aponta, como única saída, a ruptura de um modelo social para outro, implicando a mudança social, emergindo um Estado para além do capital. Estas mudanças incorrem na visão um pouco restrita do “Estado como aparato coativo, com o qual um setor da sociedade exerce poder sobre o outro, e é degradado a parte” (op. cit. 61).

Os primeiros teóricos a pensar uma teoria de Estado foram os contratualistas para os quais o homem em seu estado de natureza e gozando da sua liberdade efetiva é dono de poder ilimitado, isto pode causar desajustes e guerras necessitando de “um homem, ou uma assembleia de homens como representantes de suas pessoas” que possam organizar a vida em sociedade.

É assim que surge o Estado absoluto em Hobbes e o Estado do Direito à propriedade – Estado Liberal em John Locke. Locke celebrou a idéia de contrato como forma de impedir que o Estado da natureza se edificasse e os homens vivessem em conflito e estado de guerra. Assim, como Hobbes e Rousseau, Locke partiu da ideia de contrato social para construir a sociedade civil traduzida no corpo político, ou seja, no Estado com poder legítimo para manter a segurança, a tranquilidade, a propriedade via contrato. Esta visão vinha romper com os chamados estados da natureza e estado de guerra. Nas suas palavras

O estado de natureza é contrastado com a “sociedade civil”, da qual difere pela “falta de um juiz comum com autoridade”, mas o estado de natureza não é, como em Hobbes, essencialmente um estado de guerra. A característica de um estado de guerra é “a força, ou uma intenção declarada de força sobre a pessoa do outro, em que não há um superior comum na terra a quem apelar por socorro... O estabelecimento de um governo, mas não de um governo absoluto, é a solução adequada... A sociedade política só existe onde os homens concordaram em desistir de seus poderes naturais e erigir uma autoridade comum para decidir disputas e punir ofensores. Isso só pode ser realizado por acordo e consentimento (LOCKE, p. 7).

Esta visão é a base da teoria de Estado por meio da sociedade política ancorado nas idéias de liberdade dos homens e da propriedade que deverão ser salvaguardados pelo governo, diga-se pelo Estado, firmado pelo próprio consentimento do outro, pois segundo este, “nenhum homem pode estar “sujeito ao poder político de outro sem seu próprio consentimento”. Este poder era representado pelo poder máximo, o legislativo sendo seu

propósito proteger os homens no gozo de suas vidas e propriedade, devendo ser “limitado ao bem público da sociedade”, e as leis que ele faz devem ser “declaradas e aceitas”, não arbitrárias e caprichosas, e devem estar “em conformidade com a lei da natureza, significando assim que este poder não poderia tomar de nenhum cidadão a sua propriedade (LOCKE, 9-11). Com John Locke temos o início dos pressupostos liberais, o que nos séculos vindouros assumiria formas mais sofisticadas das relações entre os homens, o mercado e a sociedade.

A visão do Estado liberal veio ancorada pelo liberalismo político e econômico dando um novo corolário ao processo social, edificando-se o Estado Laico e sem interferências da religião. A cisão entre a sociedade civil e o Estado é entendida a partir das atividades particulares do indivíduo, especialmente as de natureza econômica, tendo-se a histórica separação entre público e privado e a recomendação da mínima interferência do Estado.

O liberalismo político é entendido como o consentimento do cidadão ao bem gerir-se por outrem e o liberalismo econômico retira qualquer intervenção do Estado na gerência da propriedade, do mercado e dos meios produtivos. Um de seus maiores expoentes foi Adam Smith que cunhou a célebre frase dos princípios do Estado liberal no campo econômico “o consumo é o objetivo e o desígnio único de qualquer produção”. Sua obra prima *A riqueza das nações* trouxe os mandamentos para a nova era que a sociedade deveria passar: a busca do interesse próprio, a divisão do trabalho e a liberdade comercial (O’ ROURKE, 2008, p.10).

O liberalismo como expressão filosófica, política e econômica é definido como “uma doutrina política que propõe um Estado como associação de indivíduos independentes visando facilitar os projetos ou a felicidade de seus membros” (LOMBARDI; SANFELICE 2007, p.vii). Esta forma de compreender o Estado encontrou aderência e resistência desde os idos do século XVIII, com forte expressão nos dois séculos seguintes.

Entender o Estado como um campo de forças produzido historicamente, com um papel específico na sociedade, significa caracterizá-lo como “produção humana e ação histórica, no qual sua configuração ganha contornos específicos conforme o modo de produção, das relações de produção, das lutas de classe e das crises do capitalismo” (ARAÚJO, 2009, p.42).

O liberalismo, como umas das teorias do Estado, sofreu inúmeras críticas, principalmente por seu forte vínculo com a economia e suas recomendações serem levadas a contrapelo na visão de um Estado sem responsabilidade com as políticas sociais.

Nesse interregno histórico, o Estado Liberal se expressa por meio de características que são parte do ideário democrático, como exemplo a liberdade assumida como pilar em

diversos momentos. Eduardo O. C. Chaves, liberal assumido, afirma que a filosofia liberal se sustenta no princípio “quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado” ou seja, o Estado deve garantir a existência desse bem maior para que não seja violado (CHAVES, 2007, p. 7).

Essa liberdade pode ser relacionada com a ideia de autonomia tão defendida pelas instituições de Ensino Superior que sentem tal pressuposto abalado pelas políticas de regulação implementadas nas últimas décadas. Continuando o diálogo com Eduardo O. C. Chaves, este afirma que o liberalismo cunhado de neoliberalismo no século XX, “é uma visão simplista e equivocada apresentada por adeptos da social democracia e socialistas ou simpatizantes para caracterizar qualquer iniciativa ou pessoa que defenda a redução do tamanho do governo” (op.cit, p. 6).

Esse reducionismo também pode ser visto como a efetivação do novo liberalismo na sua completude principalmente na última década do século XX e nas primeiras décadas do novo século, quando diz respeito ao seu papel em relação à Educação superior. Alencar (2011, p. 1) afirma que

O modelo do ensino superior brasileiro armado sobre frágeis e omissas posturas do Estado, permitiu o avanço expressivo e fatal do mercado sobre o campo da educação superior no país, transferindo grande parte dos bens públicos destinados ao setor para as mãos do empresariado como argumento forçoso da modernização e ampliação do setor.

É comum entre os diversos pensadores, o Estado ser visto como organização que exerce o poder por meio de diferentes tecnologias e, portanto, conceituado de formas diversas, como explicitado nos excertos abaixo:

O Estado como organização e conjunto de instituições com [...]características fundamentais (histórico-universais): a) existência de aparelhos de repressão estrito senso (exército, polícia, tribunais) separado do povo em armas, e; b) de um aparelho de coleta de impostos; c) articulados por um poder político classista (ENGELS apud ARAUJO, 2009).

O Estado ampliado é uma relação de equilíbrio entre a sociedade civil e a sociedade política, ou seja: [...] “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” o Estado-nação é uma estrutura com finalidade formal de Estado de direito e lugar de luta de classes sociais antagônicas (GRAMSCI, 1988, p. 234).

Nos textos acima há a clara menção ao aspecto de classes, e este é o que aproxima tais perspectivas. No entanto, enquanto a primeira revela apenas o poder coercitivo do Estado em favor de uma classe que explora e domina a outra; a segunda, concebe o Estado de forma

ampliada, havendo convergência e conflito entre a sociedade política caracterizada pelo poder central, pelas instituições e por seus intelectuais e a sociedade civil representada pelo povo.

Nesta visão há uma ruptura com a noção de Estado representada pela sociedade política, pois a mesma o entende numa perspectiva conjuntural, sendo composto pela sociedade política e a sociedade civil, antes separadas, agora vistas como as formadoras de um bloco histórico.

Nas palavras de Frigotto “o Estado integral, entendido não apenas como aparelho governamental (sociedade política), mas também como os aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil). (2007, p.101). Outra questão observada nesta perspectiva teórica é a análise crítica da cisão entre o “econômico e o político, na ideologia como na prática”, assim “esta separação representa uma necessidade íntima da civilização capitalista” (GRAMSCI, apud FRIGOTTO, op.cit).

Lima (2011, p. 27) expõe o conceito de Estado em Marx a partir da seguinte definição “é um aparelho exterior à sociedade civil (limitada à instância econômica da atividade social – meios de produção e relações sociais de produção) e um instrumento de dominação de classe”.

Esta relação de dominação é expressa por Engels e Marx como a tradução da dominação de uma classe sobre a outra, ou seja, esta utiliza todo seu aparato jurídico, social, político e econômico para continuar manobrando principalmente as grandes massas. No entanto, a dimensão econômica do Estado assume ares de protagonismo nas interpretações de Engels e Marx, uma vez que os meios de produção são os fatores de maior determinação do seu papel. Tal perspectiva é assim descrita por Bobbio (2007, p. 74)

com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão do trabalho, com a divisão do trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada tem, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre a outra recorrendo inclusive a força, e assim impedir que a sociedade dividida em classe se transforme num estado permanente de anarquia.

Assim, importa destacar, Estado e política estão imbrincados e esta conexão se dá pelo fenômeno do poder. O poder que determina e sanciona as leis, as regulamentações, as regulações que vão operar no campo social. Esta relação não é operada sem contradições, contradições estas explicadas por Santos (2010) como oriundas de três movimentos: i) as análises feitas no crepúsculo do século XX à luz de recursos de compreensões iluminativas do século XIX; ii) a predominância do Estado-nação como categoria de análise e lógica própria independente da lógica infra-estatal – processos locais e supra-estatais – movimentos

mundiais e iii) a centralidade das teorias sociológicas nos aportes das sociedades centrais, ocasionando análises centristas.

Na esteira desse discurso continuamos ouvir: o Estado está falido, perdeu seu poder abrindo mãos das responsabilidades como Educação, segurança e saúde, deixando o mercado assumir funções que antes eram suas, isto tudo sentido na reconfiguração que este sofreu nas últimas décadas do século anterior.

É nesse cenário que muitas produções sinalizam a aderência à visão marxista de Teoria Estatal para o qual o Estado – superestrutura tem a função de dar guarida e sustentação ao sistema do capital e do seu aporte econômico, fazendo assim a dominação e coerção da sociedade, precisando portanto, ser superado por um outro modelo.

Bobbio (2007) afirma que o Estado, sendo as instituições políticas, ou seja, a superestrutura, é sempre determinada pela base econômica. Esta concepção está ancorada na visão de que o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, potência que domina tudo; constituindo-se necessariamente como ponto de partida e o ponto de chegada, inclusive da dominação do sistema político – visto como o Estado.

A sociedade vive, assim, o tríptico aspecto: conflito, dominação e exploração, onde a ruptura da ordem social é a única possibilidade apontada por esta concepção. Tal ruptura deve se expressar pela implosão do próprio Estado capitalista assegurador da classe dominante alcunhada como burguesa, detentora de todos os meios de produção e das riquezas das nações. Nas palavras do próprio Marx

O próprio conceito da riqueza nacional insinua-se nos economistas do século XVII - e subsiste em parte nos do século XVIII - sob um aspecto tal que a riqueza aparece como criada exclusivamente para o Estado, cujo poder é proporcional a essa riqueza. Esta era uma forma, ainda inconscientemente hipócrita, sob a qual se anunciava a riqueza e a sua produção como o objetivo dos Estados modernos, considerados unicamente como meios de produzir riqueza. (MARX, 1859, p. 20).

Frigotto (2006) concordando com Marx, sobre a relação entre capital e Estado, afirma que este último procura mediar, amenizar e representar os interesses de uma determinada classe, confirma a relação simbiótica e comprometida entre o capitalismo nas suas diferentes fases e o Estado a seu serviço, na seguinte passagem

o movimento orgânico do capital historicamente se encarrega de demonstrar que a livre-concorrência, tida como uma lei natural ou quase natural, se constitui no mecanismo que leva à concentração e a centralização do capital, o Estado liberal embora não se defina e molde a marcha das relações econômicas, cumpre notadamente uma função eminentemente econômica aos preservar os interesses da classe dominante (2006, p.105).

O Estado Liberal passa assim, por diferentes metamorfoses no decorrer de sua história. Com se sabe, com a crise de 1929, este foi reorganizado e assumiu-se como Estado de Bem Estar Social, ou Estado Providência, tomando para si a responsabilidade com a economia e com as políticas sociais. Práticas estas não isentas de críticas pelos principais expoentes do liberalismo na década de 1940 e 1950. Esta reorganização do Estado ruiu, foi desarticulada, a partir da nova crise mundial nos anos de 1970, chamada por Mézaros, de uma crise estrutural, no qual o capitalismo vive seu sociometabolismo.

A nova crise levou a reestruturação mais uma vez do papel do Estado, só que desta vez a boa nova refere-se a um Estado enxuto nos gastos sociais e diminuto nas regulações econômicas, o chamado neoliberalismo. No entanto, como nos circunscrevemos numa realidade histórica, a plena crise vivida desde 2006, promoveu uma inflexão na própria condução do Estado, pois este passou a intervir muito mais na economia, assim como, regulando outros setores sociais.

Nesse contexto de um fluxo interdependente entre as diversas esferas que compõem as sociedades (política, social, cultural, econômica), Harvey (2011) nos ensina que o capital é o “sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se às vezes como um filete e vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado”. Nesse sentido, o papel do Estado é redefinido para além do que apregoava o neoliberalismo (Estado mínimo nas funções sociais e econômicas, e não intervencionismo no mercado), revelando uma visão reordenada do Estado Neoliberal definido por Harvey (2011, p. 16),

como um projeto de classe que surgiu com a crise dos anos de 1970. Mascarada *sob o manto retórico* (destaque meu) da liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou práticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal.

A crise iniciada em 2006 nos E. U. A, que desencadeou o despejo de famílias de baixa renda e atingiu seu ápice em 2008 com a bancarrota dos grandes bancos de investimentos, dos fundos de pensão, nos mostra claramente que há uma inversão no papel do Estado, este passa a socorrer os grandes bancos, empresas, indústrias para que as mesmas não quebrassem. Tal perspectiva de “socorro” era impensada pelos neoliberais das últimas décadas do século XX, por isso as afirmativas de que este se transmutou em outra forma como veremos no decorrer desse texto.

O nervosismo do mercado financeiro global é amenizado com o socorro estatal, capaz de fazer cortes nos gastos sociais para poder impedir que o mercado desregulado entrasse em falência. Segundo Harvey (2011, p.16), o princípio da não intervenção no mercado recomendado pelo neoliberalismo foi afrontado pela perspectiva “do poder do Estado em proteger as instituições financeiras a todo custo”, o que resultou em massa de desemprego em diversos países, dos quais citamos E.U.A, Espanha e Grécia, esta última vivendo intensamente a chamada medidas de austeridades recomendadas/impostas pelo Banco Central Europeu. Confirmando tais perspectivas, Peroni (2013, p. 236) afirma que

O Estado como parte da estrutura sociometabólica do capital foi chamado historicamente a tentar controlar ou regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente apesar do anunciado Estado mínimo pelo neoliberalismo, o Estado é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise. E contraditoriamente, foi e é considerado o “culpado pela crise” pela teoria neoliberal.

O neoliberalismo se anunciava com a perspectiva de sanar a deficiência causada pelo Estado devido a sua intervenção no mercado, assim recomendava, sugestionava aos países endividados, a reforma do Estado como a saída da crise instalada, representada pela crise monetária, fiscal e o desemprego que alçaram o mundo numa crise estrutural. Esta visão de Estado se resume na frase ditada em todo o meio acadêmico “um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o mercado”.

Sobre o neoliberalismo, Costa (2008) assevera que o Estado devia se retirar da economia e vender as propriedades públicas, pois estas são anacrônicas na sua forma de gestão devendo ser passadas à iniciativa privada e o Estado cuidaria das funções que lhes seriam específicas: proteger os contratos, promover os mercados competitivos e garantir a propriedade. Com a privatização operando o sistema, há maiores possibilidades de eficiência na economia, na gestão e na política.

Esse mesmo autor afirma que o neoliberalismo, a partir da convivência midiática, criou um aparato de manipulação procurando dar chancela às lógicas do individualismo exacerbado, do mercado e da iniciativa privada como normas para a vida em sociedade, sendo a referência para a vida humana em tempos de globalização. A visão negativa dessa nova fase do capitalismo acaba por negar que a realidade é muito mais complexa que um simples ditame das normas e condutas.

Estas medidas vão se implantando paulatinamente em diferentes partes do mundo, em algumas com mais veemência, como é o caso dos Estados Unidos e da Inglaterra, berços das reformas reestruturantes. Na visão de Haddad (2008, p. 18) “a implantação dessa nova

reorientação política não se consolidou simultaneamente em todos os países, estendendo-se como no caso brasileiro, até 1995”.

Essas recomendações compreendem o conjunto de reformas consensuais entre os principais organismos multilaterais (Banco Mundial, a OCDE, o FMI, a OMC e a CEPAL) que ficaram conhecidas no final dos anos de 1980 como Consenso de Washington. A estrutura recomendada pelos principais organismos multilaterais impactam o papel do Estado e, por conseguinte, da Educação.

As recomendações mais comuns para a Educação se estruturam nas seguintes perspectivas, segundo o Banco Mundial: i) prioridade na Educação primária; ii) melhoria e eficácia da Educação; iii) ênfase nos aspectos administrativos; iv) descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidade da gestão e de captação de recursos, enquanto que ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de insumos e monitorar o desempenho escolar; v) a análise econômica como critério na definição de estratégias (HADDAD, 2008, p.24).

Este conjunto de recomendações se fez sentir na Educação brasileira a partir de diferentes tecnologias legais, editadas pelo governo desde a década de 1990 com a reforma do Estado até o momento atual. Destaco o direcionamento para os currículos da Educação básica – referenciais e parâmetros curriculares; diretrizes curriculares para os cursos de graduação; avaliação da Educação básica e superior que deram um novo tom ao processo de prestação de contas à sociedade, por meio da responsabilização que gera punição e recompensa, reforçadas pelos mecanismos de *accountability*¹⁴ presentes em nosso meio.

Essa conformação se deu a partir da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB que visa diagnosticar a qualidade da Educação básica e o desempenho dos estudantes avaliados pelos seguin

tes processos: a) Censo Escolar da Educação Básica; b) Prova Brasil; c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e d) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na Educação superior iniciou-se com o a) Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996; b) o Exame Nacional de Cursos (1995), c) a Avaliação das Condições de Oferta, mais tarde traduzidos pela Avaliação das Condições do Ensino; d) criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que criou uma perspectiva

¹⁴ Expressão que representa a visão de avaliação como responsabilização dos sujeitos sociais - alunos e professores pelos resultados avaliativos. É orientado pelos princípios da divulgação pública dos resultados e de um sistema de recompensas, premiações e punições pelos sistemas educacionais e pelo Estado.

regulatório-emancipatória de avaliação e e) a criação dos índices e insumos que passaram a dar um novo rumo às avaliações das instituições de Educação superior.

Lima (2011, p. 129-130) assim registra todo esse aparato legal em torno da Educação superior a partir da Reforma do Estado neoliberal em 1995.

No que se refere à regulação por avaliação, a Lei nº 9.131/1995 (BRASIL/LEI, 1995a) prescreveu a avaliação periódica de instituições e cursos, com base em procedimentos e critérios abrangentes, relacionados à qualidade e à eficiência do ensino, da pesquisa e da extensão, incluindo o exame nacional anual para verificar os conteúdos mínimos desenvolvidos pelos estudantes, considerando a vigência dos currículos mínimos.

Em relação à avaliação institucional, esse Decreto nº 2.026/1996 propôs levar em consideração a auto-avaliação e os resultados dos outros instrumentos avaliativos. Nas categorias avaliativas, indicou a administração geral (colegiados, relação mantenedora/instituição e eficiência meio-fim), a administração acadêmica (currículo, gestão, regimento e avaliação discente), a integração social (extensão e prestação de serviços) e a produção científica, cultural e tecnológica, relacionada à titulação docente e ao regime de trabalho (BRASIL/DECRETO, 1996b).

Com a metamorfose do neoliberalismo outra teoria despontou nos anos de 1990, a chamada Teoria da Terceira Via, apresentando-se como uma saída para superar os extremismos do neoliberalismo e da própria social democracia em crise. Foi pensada na Europa, ou como o próprio autor diz, esta vem em decorrência da inviabilidade das propostas tanto da esquerda quanto da direita que colocam o Estado em pontos extremos: ora o Estado como provedor de todas as políticas para a sociedade e mercado ora como um ente retirado e espectador.

Esta concepção de Estado é descrita por Giddens, apud Peroni (2013, p. 238), como “uma tentativa de transcender tanto a social - democracia do velho estilo, quanto o neoliberalismo”. Em tal visão, ter-se-á o Estado diluindo suas responsabilidades para o chamado público não estatal, ou conhecido como terceiro setor, no qual despontam as organizações não governamentais.

Em 1998, em entrevista à *Veja*, Anthony Giddens (1998, p.15-16) assim se posicionou sobre o debate entre a esquerda e a direita que definiam cada uma ao seu modo, o *modus operandi* do Estado e, portanto, uma concepção sobre o mesmo, o que levou a proposição da Terceira Via:

eu acho que nenhuma delas apresenta propostas viáveis. A economia de esquerda é inadequada. Seu modelo de administração centralizada não tem lugar no mundo atual. As crenças políticas da direita, por outro lado, são incoerentes. Ao mesmo tempo em que abraçam o fundamentalismo mercadológico, desejam preservar símbolos e instituições tradicionais, como a família ou a pátria. Todos os símbolos tradicionais são corroídos pela ação

do mercado. O mercado fomenta um comportamento individualista que destrói as bases da família ou, pelo menos, leva as pessoas a experimentar novos modelos de relacionamento. O mercado global desfaz as fronteiras nacionais.

Como os projetos que disputam poder, hegemonia estão fincados nos pressupostos políticos da direita e da esquerda, ou como alguns definem do conservadorismo/ultraconservadorismo ou de uma visão emancipadora-progressista, para a Terceira Via o Estado é desafiado encontrar sentido nas grandes revoluções que ora vivemos e segundo Giddens são elas: a globalização, as transformações da intimidade e as transformações do relacionamento dos homens com a natureza, no qual as políticas a serem projetadas devem abraçar os ideais de solidariedade e inclusão social. Dito assim, a Terceira Via foi assim definida pelo próprio Anthony Giddens (1998, p;16):

Digamos que a Terceira Via defendida por nós, é a social-democracia modernizada. Ela é um movimento de centro-esquerda, ou do que temos chamado hoje de “centro radical”. Radical, porque não abandonou a política de solidariedade que tradicionalmente foi defendida pela esquerda. De centro, porque reconhece a necessidade de trabalhar alianças que proporcionem uma base para as ações práticas [...]. Seus principais objetivos são a reforma do Estado, a revitalização da sociedade civil, a criação de fórmulas para o desenvolvimentos sustentado, a preocupação com uma nova política internacional.

Nas interpretações de Peroni (2013), a Terceira Via recebe denominações variadas tais como democracia social democratizadora ou esquerda democratizadora, referindo-se a forma como os partidos de centro-esquerda respondem às mudanças no contexto do capitalismo na sua versão globalizante, apresentando pontos comuns como: i) a necessidade de reestruturação do Estado e do governo, sendo este um Estado sustentável capaz de equilibrar direitos e financiamento; ii) intervenção regulatória por parte do Estado do mercado e da sociedade civil; iii) centralidade da sociedade civil representada pela chancela do Empreendedorismo; iv) novas formas de contrato social nos quais direitos e responsabilidades foram redefinidos; v) redefinição de igualitarismo definido a partir de capacidades e habilidades do indivíduo; vi) nova perspectiva para a economia entendida como dinâmica a partir da parceria governo e sociedade civil; vii) relação entre políticas sociais e econômicas e revisão dos direitos sociais trabalhistas; viii) políticas e combate ao crime e desequilíbrio ecológico e o viii) capitalismo com responsabilidade social traduzido nas obrigações sociais que as mesmas deverão ter para com a sociedade.

Lima (2011) sugere que Terceira Via reconhece a importância do Estado nacional como espaço de poder na regulação das atividades socioeconômicas, diante dos desafios do

capitalismo contemporâneo. Destaca também a exigência da Terceira Via para o Estado nacional reestruturar-se com base nos princípios da descentralização, da transparência e da eficiência com propósitos de garantir a governabilidade e a função regulatória, bem como para o desenvolvimento de harmonia entre Estado e sociedade civil e a realização de parceria público - privado.

É sabido, assim, que todo esse apanágio se configura como uma estrutura do capitalismo que pretende continuar por meio de uma sociedade civil capacitada a mover-se e sustentar-se no contexto independente da intervenção do Estado, a partir das competências individuais e empreendedoras que deverão ser incentivadas visando o sucesso no mercado.

Como síntese desse processo evoco as palavras de Bresser-Pereira (2013) sobre o percurso histórico das teorias do Estado, uma vez que expõe como estas foram assumindo novas feições no contexto histórico em que se situavam.

Nesse processo de desenvolvimento político, os súditos se transformam em cidadãos, a oligarquia se transformou em governo dotado de crescente legitimidade. O Estado Antigo se transformou no Estado Absoluto (que passa a buscar a autonomia nacional e o desenvolvimento econômico), este, no Estado Liberal (que passa a buscar a liberdade individual no quadro do império da lei), e este no Estado Democrático que buscará adicional e sucessivamente a justiça social e a proteção do ambiente.

Nesse cenário, a emergência do Estado avaliador está intimamente relacionada às transformações por quais passaram o Estado e a Educação superior no processo de reestruturação produtiva desde os anos de 1980 até nossos dias. Assistimos despontar o discurso, a globalização econômica e social, não conseguiu se credenciar como proposta em seu intento inicial, havendo uma inflexão principalmente no que dista ao papel do Estado, uma vez que o mesmo foi chamado a socorrer os grandes investidores econômicos, conforme já sinalizei neste capítulo.

O Estado Avaliador corporifica-se a partir de um forte controle do Estado à sociedade por meio da avaliação, no qual prestação de contas, rankings, accountability, performance e privatização são palavras de grande alcance prático e social.

A expressão Estado-Avaliador foi cunhada em 1988 pelo professor da Universidade Holandesa de Twente, Guy Neave. O referido pesquisador afirma que o Estado-Avaliador foi se delineando e amadurecendo no contexto clássico da política de Educação superior, ou seja, o Estado-Nação. Teve suas raízes no processo de Bolonha¹⁵ objetivando assegurar a

¹⁵ Lima; Azevedo e Catani (2008, p. 10) assim explicam o pacto de Bolonha. Processo político e de reformas institucionais, internamente processadas por cada governo nacional ou respectivas entidades descentralizadas, que deverá conduzir ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, até 2010,

mobilização contínua do sistema de ensino superior por meio de avaliação periódica de sua produtividade, seu desempenho e sua utilização de recursos públicos. Afirma ainda, que este

emergiu de uma série de medidas, poucas das quais poderiam, em sua origem, indicar com precisão o que ocorreria mais tarde. Ao rastrear suas raízes históricas da versão europeia ocidental, é preciso admitir que medidas semelhantes, que mais tarde amadureceram sob a forma desse conceito, são mais aparentadas com a administração rotineira necessária para que os sistemas de ensino superior se mantivessem em atividade do que com um movimento auto-consciente e deliberado para situar a relação entre ensino superior, governo e sociedade sobre um conjunto de princípios e procedimentos operacionais radicalmente distintos...*dentre eles a busca pela eficiência operacional(grifo meu)* (NEAVE, 2012, p.676).

Além desta perspectiva também compartilho da definição de Estado Avaliador exposta por Afonso (2000, p.49) “como expressão de um ethos competitivo, neodarwinista, que admite a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

De acordo com Dantas (2006), com a emergência do Estado Avaliador, a Educação superior se torna uma estratégia econômica capaz de formar mão de obra qualificada em tempos de formação diversificada para a sociedade em acelerado processo de mudança. Desta forma “o que está em jogo é o mercado de serviços educacionais, setor que por seu vulto foi inserido na pauta da Organização Mundial do Comércio OMC” (LEHER, 2001, p. 151).

A análise das relações entre Estado e a Avaliação da Educação superior podem ser entendida no cenário de reestruturação do Estado de Bem-Estar-Social a partir dos anos de 1970, onde a globalização foi reordenando o significado das políticas sociais, econômicas e do conhecimento. Este contexto de tensões, criações e recomendações foi se instituindo a partir da crise do mercado contemporâneo e da necessidade de se repensar a formação acadêmica diagnosticada como baixíssima pelas agências empregadoras e as exigências de uma formação de alta qualidade e flexibilidade.

Tal cenário levou o repensar da formação, uma vez que aquela realizada pelas Universidades parecia não responder às demandas efêmeras do tempo vertiginoso vivido. Nas palavras de Lyotard

Nesse cenário, a competição econômico-política entre as nações se dará daqui para frente, não mais em função primordial da tonelagem anual de

incluindo atualmente quarenta e cinco países (isto é, todos os da UE e, ainda, dezoito países europeus não pertencentes à UE), foi designado por Processo de Bolonha. Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde perspectivam já a construção de um “espaço europeu de educação superior” (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998). No ano seguinte, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha (1999), onde assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros.

matéria prima ou de manufaturados que possam eventualmente produzir. Dar-se-á, sim, em função da quantidade de informação técnico científica que suas universidades e centros de pesquisas forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria (2010, p. xi).

O conhecimento como mercadoria, a nova joia das últimas décadas do século XX, foi o desafio abraçado pelas recomendações do Estado Neoliberal transmutado em Estado Avaliador ou “Estado para Resultados” nos últimos anos da década de 1980. Uma de suas primeiras decisões foi instituir mudança entre as instituições que formam para a pesquisa, para o ensino, para o mercado¹⁶.

Assim, houve a necessidade de criar ferramentas para que os governos e a sociedade pudessem acompanhar os processos e produtos da formação chancelados pela avaliação. Nessa perspectiva a avaliação desejada enfatiza os resultados, produtos educacionais, publicização, a performatividade como forma de dar a conhecer à sociedade, de prestar contas, do accountability educacional, ou seja, a responsabilização pela qualidade da Educação está diretamente relacionada aos sujeitos que a praticam.

Nesse sentido, os discursos acadêmicos de prestação de contas à sociedade, conhecendo o que fazem as instituições e como fazem, é posto em questão. Segundo as visões acadêmico-críticas, observa-se uma tendência a direcionar o fracasso educacional para um dos sujeitos – os professores, ou à gestão ineficiente das instituições em qualquer um dos seus níveis.

Esse prognóstico encontra resistência das instituições, principalmente das universidades públicas, a aderirem ao projeto avaliativo emanado do Estado, pois, segundo estas, o princípio da autonomia institucional e didático-pedagógica é ferido em tal perspectiva, fazendo a universidade atravessar sua tríplice crise de hegemonia, legitimidade e institucionalidade que poderá ser superada considerando várias recomendações, dentre as quais a avaliação participativa mediante mecanismos de autoavaliação e heteroavaliação, conforme Boaventura Sousa Santos (2004).

¹⁶ No Brasil assistimos a esta reorganização quando a LDB 9394/1996 definiu em seu artigo Art. 45 “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Esta abrangência foi representada por diferentes instituições como Universidades, Centros Universitários, Faculdades Isoladas, Institutos que teriam sua permanência vinculada ao sistema de avaliação conforme explicita o Art. 46 “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”.

1.2- A avaliação institucional como estratégia de poder

Nós últimos anos tenho me envolvido com o campo da avaliação institucional e descortiná-lo, inquiri-lo academicamente é um dos desafios que tenho me imposto com grande gosto e inquietude, principalmente por trabalhar com a gestão e acompanhar como esta se configura a serviço das regras do mercado global neoliberal¹⁷. Tais ditames acabam por sonegar, marginalizar, tornar menores ou até insignificantes as propostas de uma avaliação que religue saberes, promova o diálogo, a reflexão, autoreflexão, o autoconhecimento, processos intersubjetivos; elementos trazidos pelo pensamento complexo e que nos ajudam investir, sonhar com uma avaliação para além dos rankings, dos apelos frios dos números estatísticos sem se importar de contextualizá-los, reintegrá-los a sua realidade e multidimensionalidade, próprias das interações entre esta prática social e as complexas transformações que assistimos social, econômica, política e historicamente.

Sei que a avaliação representa relações de poder e interesses, em especial no campo da Educação superior, encontra-se disputada e imbricada nestas relações de profunda complexidade, uma vez que esta se constitui de inúmeros fios que formam a grande rede da existência.

Assim, a avaliação é desejada no ambiente acadêmico como uma prática capacitada a emancipar, transformar um projeto, conferindo-lhe identidade emancipadora ou, em outra perspectiva, sirva para controlá-lo, qualificá-lo como eficiente operacionalmente, sendo utilizada como um “mero alinhamento” e somatório de resultado.

Com base nesse olhar afirmo que a avaliação “é uma modelagem caleidoscópica, uma vez que comporta perspectivas de olhares diversos” (CORREA, 2009, p.242). Esta diversidade de olhares sobre a avaliação é que demonstra sua complexidade, pluridimensionalidade a partir da produção acadêmica.

Nesse sentido, compartilho com Dias Sobrinho (2011, p.59) a visão que a avaliação “deve buscar compreender os sentidos dos múltiplos e até mesmo contraditórios processos que produzem a universidade”.

O desafio está em olhar pela lente do complexo esta produção coletiva, pois como diz Morin (2011, p.103), a complexidade está no coração da relação entre o simples e o

¹⁷ Para COSTA (2008), a lógica da globalização representa a nova fase do capitalismo, globalização esta que significa a maturidade deste modo de produção transformando-o em um sistema mundial completo. A sua tradução pelo neoliberalismo privilegiou o grande capital, os especuladores financeiros e por outro lado trouxe a concentração de renda e o aumento da pobreza, a instabilidade do mundo e as crises econômicas, política e sociais tornaram-se mais constantes, os trabalhadores perderam seus direitos e garantias conquistadas, precarizou-se o trabalho e reduziu-se o salário de milhões de pessoas, criando-se mecanismos de controle para Educação pela mão do Estado.

complexo, porque uma tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar e, portanto, podemos entender que a regulação carrega na sua complementaridade a emancipação como partes de um todo, quando nos referimos à avaliação. Mas não a regulação da frieza quantitativista-punitiva, mas aquela que se alimenta do contexto, das interseções, interatuações compartilhadas e assumidas em conjunto.

Dos anos 1990 para cá, a sociedade e a comunidade científica têm falado da avaliação em profundidade, como afirma Dias Sobrinho (2003, p.9), “a avaliação vem ganhando cada vez mais densidade política e é, crescentemente, utilizada como instrumento de poder [...], ela se estende aos domínios de todas as produções sociais e das políticas públicas. Esta reverberação da avaliação no seio da sociedade é constituidora de significado social sem precedentes, pois a avaliação tem sido utilizada para captanear as reformas nas sociedades.

Diante desse contexto, no Brasil a avaliação foi assumida como um divisor de fronteiras no que se refere ao caráter epistemológico e conceitual e adotada como estratégia direcionadora das reformas educacionais, pois como bem sintetiza Afonso (2013, p 267)

As abordagens ao campo da avaliação educacional têm sido múltiplas e heterogêneas: quer em termos de olhares disciplinares ou interdisciplinares, quer em termos de políticas, teorias, metodologias, modelos ou dispositivos; quer em termos de complexidade, confronto e/ou interações entre dimensões e funções envolvidas, quer, ainda em termos de dominâncias ou focalizações (mais normativas e prescritivas ou, ao contrário, mais descritivas e compreensivas).

Segundo Dias Sobrinho (2003), a avaliação deveria ter o sentido da produção de significados, de questionamento sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação do homem e dos conhecimentos por ele produzidos. Mas o que se tem percebido nas teorias pós-modernas globalizantes, é a avaliação utilizada na perspectiva da lógica quantitativa e da produtividade, do *accountability*, tendo como fator dominante os exames em larga escala e os resultados, sendo utilizada para gerar índices, rankings e concorrências entre os diferentes sujeitos e instituições no meio acadêmico.

Esta perspectiva, criticada por Afonso (2013, p. 274), tem levado a edificação de um “sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a Educação e avaliação”.

A aprovação da Lei que criou o Sistema de Avaliação da Educação Superior é clara em buscar correlacionar aspectos formativos e regulatórios, o que de certa forma demonstra que a política avaliativa procura romper com o pensamento mutilado na produção das práticas

avaliativas. Como afirma Morin (2005, p. 119), pois “o pensamento mutilado não é inofensivo. Cedo ou tarde ele conduz a ações cegas, ignorantes do fato de que o que ele ignora age e retroage sobre a realidade social e também conduz a ações mutilantes que deixam em carne viva o tecido social”.

No entanto, não se pode ficar cego com a regulação imposta pelo Estado. A luta epistemológica deve ser por uma contrarregulação defendida por Freitas (2005), como aquela construída no seio da participação coletiva e dos protagonistas dos espaços de ensino das instituições. Não pode ser uma regulação para ferir de morte a busca de uma qualidade forjada na colaboração, na co-responsabilidade, no monitoramento dos processos e não fincada nos produtos, um acompanhamento que faça emergir uma formação do cidadão da polis e não do sujeito consumerista, da competição cega e castradora de identidades.

Pelos estudos científicos¹⁸ é possível afirmar que a avaliação institucional pode produzir mudanças favoráveis em um projeto educacional, sendo uma ferramenta técnica, política e ética que se materializa a partir da leitura crítica da realidade, da visão de totalidade e complexidade, da participação consciente em busca da construção de novos saberes, novas posturas numa perspectiva mais consciente, crítica, participativa e colaborativa, a favor da melhoria e da tomada de decisão para corrigir rumos e manter-se firme nas proposições apontadas nos projetos das instituições.

Essa visão encontrou rebatimentos, a partir da perspectiva regulatória que está condicionando o jeito de ser e fazer das instituições em respostas aos mecanismos de controle técnicos e ranqueamentos. Como sinalizam Ribeiro e Chaves (2008, p. 3) a avaliação “é balizadora de políticas educacionais do Estado gestor para a Educação superior, fornecendo subsídios que permitam o controle de suas missões, finalidades, programas, projetos; isto é, um mecanismo que possibilite a prestação de contas do seu resultado”.

É contundente afirmar que a avaliação vem produzindo efeitos pedagógicos, políticos e mudanças em todas as faces do trabalho educacional e na sociedade, pois as pessoas querem saber qual o melhor curso, a melhor instituição segundo o MEC, a Folha de São Paulo, como afirma Dias Sobrinho

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas

¹⁸ Afonso (2000), Dias Sobrinho (2000, 2002, 2003, 2010, 2011), Maués (2009), Leite (2000,2005) Brasil (2007) e Cunha (2005, 2007).

não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

Neste cenário constata-se que a política avaliativa dos dias atuais tem na eficiência, na eficácia dos resultados e na medida de atividades, na padronização das avaliações, o poder de definição de qualidade. Esta é assumida enquanto medida através dos conceitos atribuídos aos cursos dos exames standardizados, das produções quantificadas dos professores. Eis aí o lado perverso da avaliação para a Educação.

Uma das formas pelas quais essa máxima se presentifica se projeta nas avaliações nacionais, como diz Afonso (2000), os testes standardizados em larga escala tem dado o tom sobre quais instituições e cursos são dignos de ter o respeito da sociedade, começa, assim, o incentivo à livre concorrência entre as instituições e o “quase-mercado educacional” se corporifica como nunca em nossa realidade.

Na atual seara da contemporaneidade, ou seja, no mosaico das teorias pós-modernas, observa-se que a ênfase da avaliação institucional no âmbito do Estado Avaliador está dirigida aos resultados, aos produtos educacionais, à publicização dos resultados como forma de dar a conhecer à sociedade. Então os discursos acadêmicos de que a sociedade deve saber o quê as instituições fazem e como fazem, é exposto por meio de diferentes veículos de propagação.

Diante dos direcionamentos para a avaliação institucional no seio das discussões contemporâneas, duas concepções estão em disputa: a avaliação como dinâmica reguladora e a sua outra face como dinâmica emancipatória e participativa. Na perspectiva reguladora, Dias Sobrinho (2003, p.19) diz que “esta é um valioso instrumento de regulação e das formas de adquiri-lo, mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados”. Enquanto que a avaliação emancipadora é vista como instrumento de transformação não apenas da qualidade do ensino, mas da instituição na sua totalidade, observa as instituições no seu processo e não apenas no produto final.

Para Saul (1988, p. 61), a avaliação emancipatória é concebida [...] como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica [...]. Portanto, não se pode negar que a avaliação é um “empreendimento ético e político”, por isso conforma visões, expõe desejos e lança desafios de novas possibilidades.

Essa diversidade de concepções acerca da avaliação sugere que esta “está mergulhada em ambiguidades, tensões e conflitos e não pode produzir certezas e respostas finais”, sendo “avaliação é plurireferencial. Então complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 136). Este mesmo autor esclarece que essa deve assumir-se como formativa, assumindo-se como uma “construção interpessoal na qual a instituição vai se transformando, na medida em que seus agentes também se transformam [...]” (op.cit, p. 133).

Nesse sentido, a complexidade, ajuda a compreender que é preciso olhar a avaliação pela sua inteireza e multiplicidade de determinações e não apenas pelos seus produtos ou resultados estatísticos, como querem os arautos da regulação quantofrênica. Neste texto defendo a ideia de uma avaliação que conjuga os fundamentos subjetivos, intersubjetivos, comunicativos, com os elementos descritivos e de monitoramento pelos atores do processo, afim de vislumbrar possibilidades transformadoras e emancipatórias, a partir da reflexão, da autoreflexão, constituindo-se, assim, uma prática social e educativa que se consolida conjugando elementos quali-quantitativos e estes últimos como meios de auxiliar as transformações necessárias e não com fins em si mesmo e que acabem por marginalizar, silenciar saberes e práticas em nome de um resultado cego e descontextualizado.

Ao mesmo tempo em que se narram as múltiplas referências da avaliação, é constatado o forte apelo crítico à lógica predominante por meio de sua visão regulatória-normativa, na qual a avaliação institucional no seu formato externo, pode induzir os professores a trabalharem apenas com as competências e os conhecimentos a serem cobrados por essa modalidade avaliativa, o que em alto grau comprometeria os fundamentos de uma formação para além da racionalidade técnica (AFONSO, 2000). Este é um perigo que ronda os sistemas e práticas nas instituições, pois, em nome da eficiência, do controle, a avaliação têm perdido a sua essência pedagógica, seu ethos ético em prol de uma Educação de apelo solidário e democrático.

Sou defensora da visão de uma avaliação institucional que sirva aos propósitos democráticos, participativos e emancipatório. Dias Sobrinho (2000) sinaliza que a mesma deve questionar a instituição na sua totalidade; a concepção global e coesão entre os instrumentos e processos; valorização dos processos formativos com enfoques qualitativos, compreendendo as causas, as condições em que são produzidas as práticas e os seus efeitos nos diferentes contextos; bem como esta deve ser permanentemente avaliada valorizando a colaboração dos sujeitos, mas do que a competitividade.

Para colocar a avaliação na rota relacional entre regulação e emancipação, servindo aos propósitos dos projetos das instituições, é preciso fazer com que esta tenha o equilíbrio entre os processos técnicos (instrumentos), os processos pedagógicos (finalidades) e os processos políticos (compromisso social com o projeto, a comunidade, a sociedade), ou seja, entendê-la pela lente da complexidade, onde há um “tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e todo, o todo e as partes, as partes entre si” (MORIN, 2000, p.38).

E, nesse sentido, para pensar a avaliação por uma outra lógica, Dias Sobrinho propõe o desafio da reflexão pertinente sobre o papel desta ser capaz de permitir o “fundamentado conhecimento daquilo sobre o que interrogamos e atribuição de significados aos fatos, dados e informações que colhemos [...]. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga sobre valores e significados sociais” (1997, p.72).

1.2.1– Avaliação Educacional e Avaliação Institucional: paradigmas e concepções

A avaliação institucional se tornou objeto de desejo dos pesquisadores das diversas áreas quando do surgimento do campo da avaliação educacional. Os primeiros estudos deste campo estiveram voltados para a avaliação da aprendizagem. Somente mais tarde, em especial no final da década de 1980 se começou a investigar a avaliação das instituições, apesar da avaliação da Educação superior ter seus primeiros ensaios nas décadas de 1950 e 1960, instituindo-se na década seguinte com a avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES.

Tem-se, pois, que a avaliação se configurou como uma ferramenta propícia de investigação e produção do conhecimento por se mostrar extremamente dilemático e paradoxal e no momento atual por esta ter assumido uma importância até então impensada na realidade social e nas políticas educacionais.

Hoje se fala, “não dá para concebermos a avaliação como monorreferencial” sob pena de reduzirmos sua importância. Assim, autores como Dias Sobrinho (2003), Penna Firme (1994), Denise Leite(2005) sinalizam que a sua constituição como campo de estudo epistemológico deve ser conhecida mediante o entendimento de sua periodização, pois este percurso histórico revela como esta se constituiu como política de Estado nos dias atuais. Se antes, se circunscrevia ao processo de ensino aprendizagem, hoje ela se adensa como tecnologia que nos faz escolher e optar por uma dada instituição, escola, curso, mediante a prestação de contas tão em voga no imaginário social.

Dias Sobrinho (2003) remete ao conhecimento da avaliação como prática social datada há mais de dois mil anos, afirmando que na China já havia seleção do servidor público, passando pela Grécia com a identificação das virtudes morais; práticas estas que foram os primeiros embriões dos atuais concursos hoje realizados. Chama atenção, ainda, para o uso da avaliação nos tempos modernos, o qual trouxe o “sentido para apreciar resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar e classificar, ou como informação útil à racionalização da gestão” (p.15). Luckesi (2011) também considera que os exames escolares não datam de hoje e já estão entre nós desde os séculos XVI e XVII na emergência da modernidade.

Todo este percurso faz entender que na Educação a avaliação assumiu “seu lugar privilegiado, não só como prática política, técnica e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo”. Partindo dessa complexidade e baseados em autores como Stufflebeam e Shinkfield, Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, os pesquisadores brasileiros falam de periodizações ou gerações da avaliação com suas características próprias e como esta foi se organizando até se tornar o mecanismo por excelência de reorganização política e institucional da década de 1990 aos dias atuais.

O primeiro **período ou geração Pré-Tyler ou das medidas psicométricas** registra-se dos últimos anos dos novecentos estendendo-se às primeiras décadas no século XX, centrou-se essencialmente na elaboração e aplicação de testes. Assim avaliação e medição se tornaram simbióticas e alavancadas pela área da Psicologia, sendo aplicadas por grandes universidades principalmente as norte americanas.

Convém ressaltar que este período se caracterizava pela mensuração e determinação das diferenças individuais, como afirma Dias Sobrinho (2003, p. 18), sendo eminentemente técnica e centrada em testes de verificação, mensuração, quantificação do que os alunos retiveram. Penna Firme (1994) se posiciona sobre este momento, afirmando que este estava associado a mensuração, este não distinguia a avaliação de medidas, pois um substituiu o outro. Sua preocupação era com a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar, a elaboração técnica do instrumento fazia toda diferença. Os avaliadores eram eminentemente técnicos e os exames e testes eram peças fundantes para o progresso e classificação dos alunos.

O que se convencionou chamar de **segundo período ou geração Tyleriana**, conhecida também como **edumetria** se edifica com a expressão avaliação educacional cunhada por Ralph Tyler e está vinculada a sua obra máxima: *Principles of Curriculum and*

instruction - Princípios básicos do currículo e ensino (1949). A centralidade deste período reside nos objetivos e a avaliação deveria comprovar, demonstrar como os estudantes internalizaram os objetivos definidos previamente, o que está presente ainda em nossos dias, uma vez que na escolaridade formal se fala de aprendizagem partindo dos objetivos.

No entendimento de Dias Sobrinho (2003, p.19), a avaliação, “tinha como propósito de no final de um processo de ensino, o aluno demonstrar os objetivos previstos e declarados”. Também ficou conhecida como **geração descritiva**, na qual o papel do avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios para os alunos a partir dos programas escolares (PENNA FIRME, 1994).

Dias Sobrinho é bastante crítico quanto aos rumos tomados pela avaliação nesta periodização, uma vez que se confirma a lógica da eficiência, da competição, do mérito como princípio desta tecnologia, assim afirma

a avaliação nesse momento se desenvolve claramente de acordo com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais no começo do século XX nos Estados Unidos[...].É verdade que a avaliação nesse momento continua marcadamente técnica, porém já não se identifica simples e exatamente com a medida. Mais que isso, a avaliação é referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo de programas, reformulação de currículos, para estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos (2003, p.19-21).

De acordo com Cunha (2010), as gerações da psicometria e da edumetria têm grandes similaridades teórico-metodológicas com a perspectiva positivista e quantitativista, sendo uma ferramenta de controle dos resultados alcançados, mediante a definição prévia dos objetivos. Estas não possibilitavam a forja de um julgamento de valor, de reflexão, mas voltavam-se acima de tudo à eficiência e produtividade solicitadas naquele momento histórico e que reassume seu lugar nas políticas de cunho neoliberais em avaliação.

O **terceiro período** aparece na literatura como uma época chamada de inocência da avaliação, ou época do julgamento, e esteve circunstanciada nas décadas de 1940 a 1950. Foi marcada pelo que os pesquisadores chamam de um período de descrédito quanto a esta, ao mesmo tempo em que surgiram importantes obras que fizeram surgir mais um elemento que seria fundamental, o conceito de juízo de valor, o que passou a incluir a subjetividade no processo avaliativo.

Este período é chamado por Penna Firme como a **terceira geração da avaliação**, definido por ela como “a avaliação não podia, pois prescindir de julgamento, o que caracterizava essencialmente a emergência da terceira geração [...]. Não bastaria medir e

descrever, era preciso julgar o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive dos objetivos” (1994, p. 10).

Ao formular seu balanço crítico sobre as três primeiras gerações em que se configurou a avaliação, Tereza Penna Firme destaca três aspectos importantes que parecem ainda ressoar atualmente nos discursos das propostas de avaliação: i) a relação entre o que solicita a avaliação e o que a executa, no que se refere a conflito de posições, valores e decisões; ii) o pluralismo dos valores dificultando chegar a um consenso; iii) ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisas oriundos das ciências exatas (1994, p. 10).

O quarto período é denominado de **Realismo** - da década de 60 até 1970 do século **XX**, é marcado pela efervescência da avaliação, esta se aplica à Educação como parte obrigatória, bem como dos programas sociais. Justificam-se as ideias de má aplicação do financiamento público e das escolas serem as responsáveis pelos baixos rendimentos das crianças e isto deveria ser conhecido pelos pais, mediante a prestação de contas pelos professores aos usuários. Nesse momento se estabeleceu a avaliação mais gerencial, voltada à tomada de decisão no âmbito das políticas. Tal matriz foi aperfeiçoada e chegou no momento contemporâneo com uma nova roupagem, voltada essencialmente a responder efetivamente a superação da má gestão.

O quinto período é marcado pela chamada **profissionalização da avaliação (1973-1993)**. A avaliação se caracteriza como objeto de estudo de diversos campos e ganha terreno diferenciado com grupos de estudos e especialistas, saindo da cartografia da sala de aula, do debate sobre a avaliação da aprendizagem. Procura-se o diálogo entre os simpatizantes dos métodos positivistas/quantitativos e aqueles que propõem métodos fenomenológicos/qualitativos. Nesse sentido, as decisões passam a ser o centro das avaliações.

Diante desse cenário, Dias Sobrinho (2003, p. 24) afirma que o “valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe somente a descrever os resultados obtidos, mas passa a avaliar os contextos, as entradas, os processos, as condições de produção e os elementos finais”.

Este período pode ser comparado com a quarta geração da avaliação centrada na negociação, segundo Penna Firme (op. cit.). Esta pesquisadora situa a temporalidade na década de 1990 e tem buscado o consenso entre “pessoas de valores diferentes, respeitando-se contudo os dissensos identificados. Nessa perspectiva, quanto maior a participação na escolha

das preocupações, das questões avaliativas e dos métodos, e na interpretação dos resultados, maior é o nível de negociações”.

A avaliação passa a ser vista como um processo interativo e negociado. É nessa cartografia pós-1995 que emergem claramente dois grandes modelos de avaliação, um mais eficiente e produtivista e o outro mais formativo e pedagógico, onde

a sofisticação dos instrumentos de avaliação, a intensificação de suas atividades e o fortalecimento de sua importância política, os velhos testes de aprendizagem ainda hoje constituem o núcleo mais comum de importantes programas de avaliação educacional conduzidos por governos nacionais, organismos internacionais e outras agências (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 26).

Diversos autores subsidiaram o debate desta geração da negociação ou o período da profissionalização, criando novas perspectivas teórico-conceituais dos quais se destacam Scriven, Stake, Stufflebeam, Cronbach e House. Scriven trouxe para a discussão o poder da decisão, dotando a avaliação da significação valorativa, ou seja, a decisão buscando melhorias dos processos pedagógicos e administrativos das instituições educacionais. Para ele avaliação significava “o processo pelo qual se determina o mérito e o valor de alguma coisa”. Foi ele que cunhou as diferenças entre as funções somativas e formativas da avaliação, levando a um novo entendimento da avaliação para além da descrição e do acúmulo de resultados, seu fundamento passa ser decisão e valor.

Stake, também era tributário da avaliação permeada da ideia de valor. Este autor rompeu com a simples ideia de uma aferição simplesmente descritiva, voltada à comprovação de resultados, pois, segundo ele, o ato de avaliar significava identificar a “função e o valor do objeto”, fosse ele em termos de aprendizagem, de sistemas, de organizações.

Felix (2008) registra a influência destes autores na redefinição da compreensão da avaliação e destaca que

o Joint Committee on Standards for Evaluation que coloca a avaliação como uma investigação sistemática do valor do mérito de algum objeto. Essa redefinição representa o resultado de um esforço de várias universidades americanas (1980), que contempla alguns elementos essenciais do efetivo trabalho avaliativo, ou seja, o caráter avaliativo, a natureza sistemática, e o reconhecimento de que todos os objetos têm valor intrínseco e de mercado (p. 145) .

Stufflebeam também entende a avaliação como uma expressão valorativa, uma vez que esta é “um estudo concebido e conduzido para ajudar a julgar e aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional” (apud FELIX, 2008, p.154). Como o campo da avaliação vai sendo construído, as contribuições de Cronbach foram importantes e lançaram luz para a tomada de decisão. Esta perspectiva auxilia professores, gestores e outros envolvidos com a Educação a

decidirem partindo das finalidades propostas os novos rumos que a ação pedagógica pode percorrer. Nesse processo, a coleta de informações é importante para o aperfeiçoamento de todas as práticas.

Estes autores deram valor à decisão, como parte integrante da avaliação, o que veio modificar os sentidos das práticas pedagógicas e institucionais, antes centradas numa perspectiva finalista, estática e de resultados, repatria a avaliação como parte inerente, integrante do processo educativo.

Lima (2007), em sua tese, ilustra esse conflito paradigmático em torno da avaliação:

Teóricos como Cronbach (1963), Scriven (1967), Stufflebeam (1968), Parlett e Hamilton (1972), Stake (1967 a 1984), propunham uma superação do modelo Tyler de avaliação que se baseava na idéia de que os objetivos são os organizadores da avaliação. Em contraposição à idéia de Tyler, estes teóricos acreditam que a melhor orientação do processo de avaliação é clareza do tipo de decisão que se pretende alcançar. Desse modo, as decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, p. 22 - 23) afirma que “avaliar as estruturas específicas de um programa é mais importante que fazer comparações com outras unidades externas; o processo interno é mais importante e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa ou curso”.

Por mais que tenham ocorridos avanços incontestáveis na forma de pensar a avaliação, colocando-a como parte da complexidade do processo educativo, Dias Sobrinho alerta que

Entretanto, embora incorpore as dimensões do julgamento de valor e se realize formativamente, essa avaliação, ligada aos conceitos de escola eficaz e de pedagogia por objetivos, continua a tradição positivista da avaliação educacional que se fia na técnica bastante desenvolvida de elaboração de instrumentos como garantia de objetividade (2003, p. 25).

Ernest House apud Dias Sobrinho atribui um outro componente à avaliação, a função de poder, sendo esta capaz de determinar o valor de alguma coisa. Nesse sentido, o poder de avaliar e decidir no campo educacional não pode realizar-se somente na perspectiva das decisões governamentais, oriundas de gabinete de poucos iluminados. Como envolve juízos, valor e poder, numa perspectiva democrática e negociável, é fundamental a participação de toda a comunidade escolar. Sua contribuição esteve voltada à avaliação das políticas públicas e dos sistemas educacionais, o que permite confirmar que a avaliação se tornou ferramenta privilegiada para a tomada de decisão, logo do poder de saber, o que será feito, porquê e em que circunstâncias.

Como a periodização se fixa até o quinto período na década de 1990, há a confirmação de que após a profissionalização, o complexo campo da avaliação passou a ser fortemente direcionado pelas políticas neoliberais, tanto que, Débora Alfaia Cunha (2010) em sua tese, chama de um período neoliberalista da avaliação. Este se estrutura especialmente nas duas últimas décadas do século XX às primeiras do XXI, afirmando que os conflitos e polêmicas típicas das definições de avaliação terão como pano de fundo, além das questões axiológicas, as divergências das relações entre sociedade, Estado, mercado e Educação.

Observa-se a cada dia o Estado realizando uma avaliação externa voltada ao *accountability e a responsabilização*, fazendo com que as instituições resistam, critiquem, se mobilizem em busca da conjunção de outros referentes. Este “apanágio” avaliativo é descrito por Afonso (2000) como avaliação criterial feita pelo Estado com a publicização dos resultados voltadas ao quase mercado e à avaliação normativa vinculada especialmente ao mercado, colaborando, assim, para a regulação por meio da redistribuição e troca, especialmente no que se refere a financiamento.

Considerando todo esse movimento transformador em torno da avaliação, esta foi entendida dentro de dois grandes paradigmas, conforme os estudos de Guba e Lincoln apud Dias Sobrinho (2003). Estes descreveram os paradigmas Racionalista, conhecido como Empirista-objetivista e o Naturalista também conhecido como Subjetivista mais voltados para as interpretações hermenêuticas, críticas e comunicativas. Os autores descrevem, assim, as diferenças entre os dois conforme quadro exposto na obra de Dias Sobrinho (2003).

QUADRO 01 – Comparação entre os paradigmas racionalista e naturalista

Axiomas sobre	Racionalista	Naturalista
Realidade	Única, tangível, convergente, fragmentável.	Múltipla, intangível, divergente, holística
Relação Pesquisador e Respondente	Independente	Interrelacionadas
Natureza das afirmações de verdade	Generalizações livres de contexto, afirmações monotéticas, ênfase nas similaridades	Hipóteses dependentes de contexto, afirmações ideográficas, ênfase nas diferenças.
Atribuição/explicação da ação	Causas reais temporalmente precedentes ou simultâneas, manipulável, probabilísticas.	Padrões atribucionais interativa, não manipulável plausível
Relação a valores	Livre de valores	Dependente de valores

Fonte: elaborado pela autora na obra de Dias Sobrinho 2003

Este percurso remete à visão de que a avaliação institucional está cercada desses dois paradigmas, definindo-se, a partir de diferentes concepções, eles podem muitas vezes separar, construir uma compreensão disjuntiva sobre a mesma, um perigo que é preciso estar alerta, especialmente quando se tratar do processo educativo não como uma prática simplista,

fragmentada, compartimentada, como adverte Morin (2002, 2011). São estas concepções que apresento a seguir.

A avaliação da Educação superior na perspectiva ditada por Dias Sobrinho (2003), classifica-se em duas matrizes conceituais de avaliação institucional, a Gerencial Tecnológica ou Tecnocrática e a Democrática, ainda faz alusão às perspectivas de Felix Ângulo Rasco nas matrizes Experimental e Transacional¹⁹.

A matriz Gerencial-Tecnológica é tributária da história instrumental e mercantil que hoje determina as ações reguladoras do Estado com o mercado, credencia-se como uma avaliação de controle e eficácia das propostas de reformas por quais os Estados têm passado. Como diz Dias Sobrinho (2003) com sua lógica tributária, instrumental e profissionalista, permite ser exercida como “controle externo e de grande abrangência, permitindo as comparações em nível nacional e, muitas vezes, internacional” (p. 87).

Enquanto a matriz democrática é profundamente política e ligada aos interesses de transformação e emancipação, de formação de juízos no processo. Esta última privilegia a participação social, o envolvimento dos sujeitos nos rumos que as instituições terão, é realizada na perspectiva solidária, cooperativa e colaborativa. É por isso que o referido autor diz que toda avaliação tem dois grandes efeitos: os pedagógicos e os políticos que causam sempre impactos em escalas diversas e cabe às investigações o desvelamento de que efeitos são estes no âmbito das instituições.

Em suma, a avaliação tecnocrática é também conhecida como empirista, normativa, sustentada por um arsenal técnico refinado e muitas vezes vistos como incontestável, sendo um instrumento de eficiência e competitividade em larga escala, servindo especialmente aos ditames do mercado. Já a perspectiva da avaliação democrática aparece com os fundamentos de formativa, holística, responsiva alavancada pela participação e envolvimento dos sujeitos no processos e redefinições da comunidade educacional. Este duplo movimento é narrado por Dias Sobrinho (2003, p, 136) como “multidimensional, pela complexidade de formas, e multifuncional, pela pluralidade de funções e fins são atribuídos historicamente”.

¹⁹ A matriz experimental expressa a forma de analisar as reformas sociais, a partir dos critérios da racionalidade científica. Assim seu grande critério é a objetividade, fixando modelos rígidos, pré-organizados, como os instrumentos psicométricos e outras medidas que ao apresentarem dados, fatos direcionam as decisões sobre os programas, sistemas. Na perspectiva Transacional o valor é dado à relação entre o cientista e a estrutura em que os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Preocupa-se com o estudo e o conhecimento dos processos, permite as situações interativas, para apreender sentimentos, juízos, mudanças, e portanto, sua metodologia é flexível, adaptando-se às dinâmicas do processo de interação do avaliador com a realidade, e praticadas bastante técnicas de pesquisa que utilizam procedimentos naturalistas e qualitativos, como a observação participante, e entrevista etnográfica (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 41-42).

De outro lado, tem-se a visão de Avaliação Institucional de Leite (2005, p 34) categorizada em cinco formatos orientados pelas matrizes do liberalismo até as concepções de uma democracia liberal. Esta ratifica que o terreno das concepções é extremamente variável, pois em muitos momentos na literatura, aparecem como sinônimas as seguintes expressões, concepções, paradigmas, enfoques, modelos, por isso em seus textos, procura utilizar a expressão *formatos*, por estes representarem um “continente de proposições, intenções que se manifestam por um certo feitio de avaliação”. Neste sentido são descritos os seguintes formatos:

- a) Avaliação gerencialista: vinculada à epistemologia objetivista e se orienta pelos princípios do liberalismo, voltada à filosofia de mercado e ao ethos individualista, utilitarista. É utilizada pelos Estados como políticas para a intervenção. Dela originam-se as tipologias: Análise de sistemas, Comportamentalista, De Decisão e Sem objetivos pré-definidos. A mais difundida dentro desta concepção é a análise de sistemas, pois se municia de estatísticas e indicadores quantitativos para subsidiar as decisões governamentais.
- b) Avaliação gerencialista centrada no usuário: caracterizada pelo ponto de vista do usuário/cliente. As percepções do consumidor são a peça chave para o controle dos efeitos e dos desvios do sistema. Um exemplo claro são os *rankings* que hoje vêm assolando a Educação no que se refere às escolas de Educação básica e das instituições de Educação superior. A forja de um imaginário a partir do cidadão usuário dá o corolário a esta concepção, no qual o ethos competitivo efficientista, torna-se sua maior referência.
- c) Avaliação não gerencialista centrada no profissional: relacionada à epistemologia subjetivista, não possui a padronização da gerencialista, pois sua ética subjetiva trabalha com os fundamentos plurais e intuicionista, próprias das metodologias qualitativas. É centrada na expertise profissional, sobressaindo-se duas tipologias: o crítica da arte e a Revisão profissional .
- d) Avaliação não gerencialista centrada no participante: concepção de caráter subjetivo está vinculada à prática por meio de debates, fóruns, júris que emitem opiniões, juízos a partir da visão dos envolvidos. Tem aproximação com a avaliação democrática, a iluminativa e a naturalista por prever a participação e a crítica como movimentos necessários e indispensáveis.
- e) Avaliações Emancipatórias e Participativas: caracterizada pela participação e pela figura dos especialistas como condutores na avaliação de programas e processos.

Sua metodologia é da pesquisa-ação necessitando do envolvimento permanente dos sujeitos por meio do diálogo, da crítica e da negociação. Fundamentam-se na criação coletiva e no conhecimento político e social. Fazem parte destas concepções, os formatos: Avaliação emancipatória de Saul, Participativa e aprendizagem organizacional de Cousins e Earl, Democrática Deliberativa de House e Howe e de Projetos (LEITE, 2005).

Almerindo Janela Afonso (2000, 2013) expõe três concepções de avaliação e confirma que estas se relacionam em algum nível, são elas - Normativa, Criterial e Formativa. Justifica que cada uma delas foi assumindo lugar de aderência ou resistência frente à reforma do Estado e sua transformação em Estado Avaliador, porém as duas primeiras estão voltadas para fortalecer a mão do Estado e do Mercado. A avaliação normativa toma as diferenças individuais em larga escala, o que confere a mesma uma natureza seletiva e competitiva. Acaba por comparar grupos de alunos, até em escala internacional, situação bem presente na sociedade globalizada.

Como afirma Afonso (2000, p. 34), “a complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns produtos visíveis que acabam assim por induzir a utilização de testes estandarizados”. Dias Sobrinho (2002, p.50) critica este modelo, expressando que a esta impõe à Educação o conceito de excelência, a valorização dos melhores, tomados no sentido de serem os mais capazes de demonstrar competências nos testes e, por consequência, a identificação dos piores, como sendo os ineficientes, os incapazes, os incompetentes, os excluídos do percurso.

A avaliação criterial nasce vinculada aos objetivos de ensino e como cada aluno se sai mediante os objetivos pré-determinados. “a avaliação criterial é a modalidade de avaliação que dá mais garantias de que são realizadas quer a transmissão quer a aprendizagem das chamadas competências mínimas necessárias ao mundo do trabalho” (p.35), ambas podem ser utilizadas a favor do mercado educacional.

No que tange à avaliação formativa, esta se caracteriza pela pluralidade de métodos e técnicas de coletas de informações sobre os alunos e o contexto escolar. Materializa-se como contínua e não espasmódica, pois pressupõe colaborar com a efetiva igualdade e o sucesso escolar, ou seja, seu desafio é ser processual e contínua. Parte dos pressupostos da avaliação criterial, o que demonstra que estas não são isoladas, mas complementam-se e são capazes de dar outros rumos ao processo educacional.

Todavia, todos os modelos ou concepções expostos aqui, revelam uma lógica dualista que tem predominado na avaliação onde uma “obsessão quase exclusivista” da quantificação tem sido perniciosa e fragilizadora do processo educativo, processo este que não deveria ocorrer de forma apartada, mas no movimento de múltiplas relações necessárias à retomada da complexidade da avaliação, uma vez que “há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo” (MORIN, 2000, p.38)

Ao definir um determinado modelo de avaliação para as instituições, estas implicam também saber, o que foi definido ou se entende por este campo nascente a partir da avaliação educacional. A avaliação institucional tem suas raízes diferenciais nas Instituições, isto pressupõe olhá-la em sua totalidade, globalidade e complexidade. Como afirma Leite (2005, p. 15), “avaliar não é um ato neutro e universal ou inocente. Não se avalia tecnicamente uma instituição sem, com isto, incidir em pressupostos políticos e filosófico sobre concepções de mundo e de sociedade”.

Leite (2005, p. 29- 30) refere que a avaliação da instituição pressupõe a “compreensão coletiva sobre as qualidades positivas, pontos fortes, aspectos que a instituição se auto-reconhece melhor do que outras”. Esta prática deve permitir a revisão **dos** erros, falhas e definir as prioridades para a gestão democrática na universidade. A avaliação pode e deve impulsionar as mudanças no universo institucional. Diante da crise que assola a Educação superior, em especial as universidades, estas “precisam partir do retrato falado de si próprias, ou seja, da avaliação protagonizada pelos atores institucionais – seus docentes, discentes e técnicos administrativos e provedores”.

Dias Sobrinho (2000) ao mencionar a perspectiva democrática, expõe os marcos conceituais e metodológicos da avaliação Institucional. São eles a institucionalidade no seu **triplo** sentido –sujeito-objeto –modos de funcionamento; globalidade entendendo-a em toda sua complexidade; qualidade observada na integração conjunta dos processos e resultados; avaliação como processo pedagógico – compreendendo-a em seu tempo total e permanente, não fragmentado; avaliação interna, externa e **reavaliação**: dimensões complementares e interativas – o desafio é articulá-las na integralidade e avaliação quantitativa e qualitativa: ênfase e combinações – tratá-las de forma complementares e combinativas, eis a perspectiva do complexus que procura analisar conjunta e complementarmente a realidade, a instituição, o conhecimento.

Argumenta Dias Sobrinho (2002, 2003, 2011) que a avaliação institucional pode desenvolver uma nova cultura, fundada na ética da aceitação da diversidade e da polissemia, da busca do saber articulado e da compreensão global, enfim, de uma pedagogia da integração

que não seja mera negação de conflitos. É completa: a complexidade, a pluralidade e a polissemia são inerentes à avaliação, sendo ela na perspectiva interna ou externa, devendo ter uma função muito mais crítica que meramente a constatação. Deve analisar o realizado, mas para melhor cumprir o que há por realizar. A avaliação institucional é um processo de caráter essencialmente pedagógico que procura integrar as ações em malhas mais amplas de sentido e relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade.

O significado de avaliar a instituição é também expresso por Dilvo Ristoff (2011, p. 45), ao assegurar que este é importante para impulsionar um “processo criativo de autocrítica”; “avaliar é importante para conhecer como se realizam e se inter-relacionam as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração”; “avaliar é uma forma de assumir compromissos com a sociedade”; deve se traduzir também no “repensar objetivos, modos de atuação e resultados”; “avaliar é estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas”; avaliar para poder planejar, avaliar para evoluir; etc... para (a) firmar valores que devem ser inerentes a uma instituição comprometida com a Educação como bem público e social.

A professora Isaura Belloni, ao relatar a prática da autoavaliação na Universidade de Brasília, afirma que avaliação institucional, a partir do momento em que se tornar (torna?) sistemática se transforma em importante instrumento estimulador do aprimoramento da qualidade das atividades e contribui para a verificação dos atendimentos dos objetivos e das finalidades assumidas pelas instituições. Assim, “a avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações da Instituição” (2011, p. 89).

Os discursos acima demonstram que a avaliação tem múltiplas faces, significa muitas coisas, se representa de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Segundo Dias Sobrinho (2002) por isso o reconhecimento de sua plurirreferencialidade é condição de não reduzi-la a mero instrumento de coleta de informações e resultados, não mutilá-la. Olhá-la para além do monorreferencialismo, localizando-a num terreno tenso e ambíguo, um enredamento marcado pela complexidade, própria da Educação.

Por isso, em que pese as críticas à primazia de uma avaliação institucional orientada para o mercado, pelo mercado, marcada pelas diretrizes da competência, eficiência, utilitarismo, produtivismo, pragmatismo, da performance, da prestação de contas, não é possível encapsulá-la, enclausurá-la em uma monorreferência como quis o modelo científico do positivismo e que ainda tenta aprisioná-la na vertente tecnocrática, pois ela traz em sua

essência a própria dialeticidade e complexidade, particularmente quando se põe a examinar as faces do fenômeno educativo.

1.3- Reflexões e Provocações da Teoria para a avaliação institucional da Educação superior

Esta seção representa o encontro de alguns pressupostos da teoria da complexidade para pensar a avaliação institucional como uma prática social e historicamente construída, plurirreferencial, comportadora de múltiplas determinações e, por isso, vive a permanente tensão entre os diversos modelos epistemológicos que buscam conferir-lhe estatuto de verdade.

A possibilidade de relacionar essa prática com alguns construtos do pensamento complexo, requereu um esforço no sentido de não fazer uma relação aprisionativa e pura transposição, mas reflexiva e “licenciada” entre o objeto investigado e estes construtos conceituais sem, entretanto, fazer uma mecanização entre eles.

As produções teóricas conceberam a avaliação como prática socialmente produzida e protagonizada pelos agentes sociais, necessitando ser resgatado seu potencial emancipatório, progressista e libertador. Logo, procurei dialogar com conceitos de *Complexus, princípio dialógico ou dialogia e conhecimento pertinente* sem, no entanto, limitar-me a eles ou aos seus desdobramentos em relação ao objeto perscrutado nesta tese doutoral.

Os construtos pensados por Morin (2000, 2003, 2005, 2011) ajudam a refletir em contexto e globalmente os processos educacionais nas suas mais diferentes faces, provocando-me a refletir sobre as mutilações e enviesamentos políticos que o conhecimento científico e a avaliação vivenciaram ao longo de sua história. Nesse sentido fiz uma análise que comporta a relação entre avaliação, Estado e a prática pedagógica, pensados no encontro com o aporte da teoria da complexidade, tendo o cuidado de compreender a relação de dominância ou de priorização, utopia epistêmica implicada nesse processo.

1.3.1 - Notas sobre complexus, princípio dialógico e conhecimento pertinente

Considerando as diversas obras de Morin (2000, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 2011), o conceito de *complexus* representa uma forma de repensar os processos de simplificação, disjunção, mutilação por quais historicamente a Educação, o conhecimento e a avaliação têm passado. Tal perspectiva resgata a relação antagônica e complementar entre a objetividade e a subjetividade nos processos de conhecimento, pois as teorias não são objetivas, mas subjetivas-objetivas: tratam dados objetivos, mas são construções, sistemas de

ideias que se encontram aplicados ao mundo real e que comportam, além de interesses, atitudes, curiosidade, perplexidade, questionamento e imaginação, tudo o que o chamado paradigma simplificador procurou silenciar, marginalizar, obscurecer nas práticas educativas.

Nesse sentido, Morin (2002a, 2011) colocou em debate todos os pensamentos conformistas, unidimensionais que obedeceram e obedecem aos princípios, normas, paradigmas, *standards* dominantes no mundo atual. Este debate girou em torno do conceito central de *complexus* definido com *unitas multiplex*, ou seja, aquilo que é *tecido junto*, na qual a diversidade está na unidade e a unidade na diversidade, o todo na parte e a parte no todo, simples no complexo, o consenso no conflito, a ordem na desordem, a interação na organização, pois a complexidade tornou-se um desafio e não uma resposta, fundamentando-se na dialogia. Seu fio condutor consiste em lidar com o real sem controlá-lo, aprisioná-lo, mas ser capaz de com ele dialogar e negociar, criticar e compreender, separar e reunir, refletir e autorrefletir.

O termo *complexo* vem do latim *plecto*, *plexi*, *complector*, *plexus*: tecido, trançado, enroscado, mas também cingido, enlaçado, apreendido pelo pensamento, que designa a ambição de olhar a Educação, a realidade, o conhecimento por uma lente multidimensional e multirreferencial, reorganizada por processos de retroação e inter retroação, que imprime uma nova forma de ver, logo “a complexidade é tomada como uma reforma profunda do pensamento, uma tomada de posição epistemológica que, em si mesma, é desígnio e método educativo” (MORIN, 2002b, p, 557).

Nesta proposta integradora e multidimensional torna-se necessário reencontrar a lógica silenciada do conhecimento, aquela que submetida à *cegueira epistemológica do erro e da ilusão*, acabou por seccionar, reduzir, edificar uma inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, tornando a inteligência míope e destruidora de possibilidades, por esta razão em aberto

é preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional que, é lógico, integre e desenvolva formalização e quantificação, mas não se restrinja a isso. A realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica. O econômico, o psicológico e o demográfico que correspondem às categorias disciplinares especializadas são as diferentes faces de uma mesma realidade. Devem ser tratados como tais, distingui-los, mas não se deve isolar, torná-los não comunicáveis (MORIN, 2005, p.189).

A empreitada por uma reforma do pensamento, mediante o exercício do pensamento complexo, decorre do paradoxo que o século XX produziu, pois mesmo com seus avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, e nos campos da técnica,

segundo Morin (2002a), ele acabou por produzir nova cegueira em relação aos problemas globais, fundamentais e complexos e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas que acabaram por dar mais importância a uma determinada teoria do que a outra, mais a um aspecto do conhecimento **do** que a outro, a uma postura que privilegia o isolamento e a compartimentação em lugar da provisoriedade e da incerteza que também forma o tecido da complexidade.

Então o que forma o tecido da complexidade? (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização etc.) formam o tecido da complexidade: *complexas* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2005, p.188).

A *complexidade/complexus* inicialmente põe em evidência o paradoxo do uno e do múltiplo e posteriormente é o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinação e, acasos, que constituem os atos fenomênicos do mundo, devendo enfrentar o jogo das interretroações, a solidariedade dos fenômenos, entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição (MORIN, 2011, p. 13-14).

A busca por essa nova maneira de pensar as coisas, a realidade, a Educação, o conhecimento, parte da crítica ao paradigma simplificador que procurou botar ordem no universo, expulsando dele a desordem e a incerteza, tornando sua explicação pela lente do simples e da ordem. Como diz Morin (2011), a simplicidade até vê o uno no múltiplo, mas não consegue apreendê-la em movimento de complementaridade, ou seja, não é capaz de cogitar que o uno pode ser também múltiplo e vice-versa, pois o pensamento redutor, precisa da racionalidade corretiva e cartesiana para se manter fiel aos princípios da ordem, separação e indução.

O reconhecimento da complexidade é também dos processos em complementaridade, em comunicação, em trocas, termos até antes antinômicos passam a ter nova conexão e abertura, como por exemplo, “inteligência e afetividade; razão e emoção. Homo já não é apenas sapiens, mas sapiens/demens” (MORIN, 2005, p. 168).

As especificidades deste construto levaram-me ao reconhecimento do estabelecimento de uma nova forma de pensar e entender o mundo, fazendo emergir, o que Morin alcunhou de inscrição de novas consciências capazes de nos retirar do lugar que fomos alçadas em tempos de conhecimento simplificador, de avaliações seletivas, ou de uma “razão indolente” (SANTOS, 2010), a um novo patamar de uma “prática edificante”, quais sejam:

A consciência antropológica: reconhece a unidade na diversidade duplo imperativo antropológico: salvar a unidade e diversidade humana. Ecológica: habitamos a mesma esfera viva. Cívica terrena: responsabilidade e solidariedade entre os humanos. Espiritual da condição humana: crítica mútua e autocrítica, compreensão mútua. A religião deve substituir a disjunção e apelar à “simbiosofia”, sabedoria de viver junto (MORIN, 2000, p.78).

Considerando que novas consciências precisam emergir na sociedade planetária e que a complexidade parte de um pensamento aberto, provocador, que procura resgatar o que tem sido marginalizado, esquecido, torna-se assim, uma crítica radical ao modelo historicamente aceito como verdade, na qual a disjunção, redução e simplificação foram seus maiores expoentes. Em oposição a este, o *princípio dialógico ou dialogia* é explicado como o conceito que comporta a realidade no seu movimento complexo, ou seja, esta exprime a significação e compreensão de termos antagônicos como ordem/desordem, organização/desorganização, todo/parte, certeza/incerteza, diversidade/unidade, demonstrando, assim, que os elementos, as práticas vivem em permanente interação e interretroação. Este princípio é reconhecidamente portador de complementaridade e antagonismo.

Nesse sentido concebe a sociedade produzida pelas interações sociais e individuais nas quais tais “interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para coproduzί-los” (MORIN, 2005, p. 182).

Esse princípio opõe-se à “patologia da razão mutilante” que foi a racionalização centrada num sistema de ideias coerentes, porém parciais e unilaterais que corroeram a visão de totalidade e recursividade dos sujeitos e dos objetos, pois como diz Morin (2011, p.15) “é necessário sensibilizar para as enormes carências do pensamento e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes”.

Dialogando com essa composição epistêmica, somando-se a esse princípio, o conceito de circularidade/recursividade apreende que “tudo o que é produzido volta sobre o que o produziu, num ciclo em que ele mesmo se torna autorreconstrutivo, autoorganizador, autoprodutor” (PADERES, RODRIGUES; GIUSTI, 2004, p. 6). Ou seja, sociedade e sujeitos se coproduzem de forma não linear, contínua e previsível.

Assim, assumir estes princípios na Educação e na avaliação é entender o jogo pedagógico marcado pela interação individual e coletiva, entre práticas que dão margens e múltiplas interpretações que não se conectam a um ponto fixo que pode ser cumprido em sua exatidão.

A organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção. É, exatamente, o problema de autoprodução e de auto-organização. As situações são causa e

causadoras, produto e produtor do movimento de mudança. O homem está na sociedade e a sociedade está nele. O homem está na pesquisa e a pesquisa está nele (MORIN, 2005, p. 182).

Entender que o princípio dialógico se faz nas confluências de antagônicos e complementares, é pensar a Educação nesse emaranhado de relações multidimensionais e ao mesmo tempo reconhecer sua incompletude e provisoriedade, posto que “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p. 38).

A opção por este olhar epistêmico comporta o esclarecimento da relação entre todo e parte e sua interconexão permanente com o contexto, na dimensão hologramática da realidade e no caso das pesquisas, há uma volta ao domínio do pesquisador. Este não é visto como alguém neutro que chega para coletar as informações e ir embora, ocorrendo uma volta do observador na sua observação, o que isto significa? Significa “uma regra de complexidade: na qual o observador-conceptor deve se integrar na sua observação e na sua concepção” (MORIN, 2005, p. 185). Na avaliação, isto significa o avaliador também é avaliado, pois integra a ação de avaliar e todos se imiscuem nesse jogo de interação.

A dialogia provoca o resgate e a valorização de aspectos até então marginalizados no universo do conhecimento que, em nome da hiperespecialização, vem ano após ano separando os processos dos resultados, o objetivo do subjetivo, por exemplo, então, como falar em desordem no campo educacional? Como dialogar na perspectiva da incerteza, quando nos ensinaram que a certeza era uma senhora inquestionável a partir da lógica cartesiana? Como preparar nossos professores para enfrentarem as situações diversas, complexas e ambivalentes, se estamos acostumados a pensar dentro de uma caixinha que tudo separa, estigmatiza, reduz? Diante disso, a

abordagem complexa transcende as dualidades, manifesta as incertezas, propõe o grande reencontro entre teoria e prática e entre a emoção e razão. O grande desafio da condição humana e viver no risco e na incerteza; assim a escola em todos os níveis deveria ter a preocupação de preparar os alunos para enfrentar a superação das dualidades que irão encontrar ao longo da vida, ou seja, aprender a conviver com as situações ambivalentes, buscando a unidade na diversidade complexa (TORRES; BEHRENS, 2007, p. 20).

A dialogia resgata o que a ciência moderna hegemônica separou, fragmentou, compartimentalizou em nome de um domínio que, segundo Morin, nos envolveu numa bruma de ilusão e cegueira, assim, o complexo requer um pensamento que acate as relações, as interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são

simultaneamente solidárias e conflitivas, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes (MORIN, 2011).

Quando se trata do conhecimento e dessa religação de partes vistas como binarismos, o desafio é gigantesco, pois romper com séculos de organização onde a tônica foi a redução e compartimentação implica perceber o *unitas multiplex* como

O novo paradigma que busca a conjunção, a valorização do contexto e do sentido, a inclusão, a aceitação da diversidade, ou seja, a reaproximação das partes no todo. Não se trata, porém, de anular a separação do conhecimento em nome da totalidade, ao contrário trata-se de incluí-los (TORRES; BEHRENS, 2007, p. 20).

Em outra passagem de uma de suas obras, Morin ajuda a definir um itinerário importante quando relaciona os construtos da teoria com o papel da Educação, fazendo repensar, redefinir sua função na busca de uma inteligência que seja capaz de perceber o contexto e o complexo planetário reunindo o que antes foi separado e disperso, assim proclama-se

Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial (MORIN, 2003, p. 33).

Todo esse processo de religação, repensar dialogicamente, é uma face importante para refletirmos sobre os rumos que nossa Educação e avaliação têm vivenciado, demonstrando que a Educação vive um duplo movimento que vai alternando predominâncias de acordo com as circunstâncias históricas, “pois, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira” (op.cit).

Com o princípio dialógico foi possível compreender o caminho de retomar uma relação interativa entre conceitos que antes eram negados, se tornavam indiferentes, ficavam a sombra da “razão indolente”. Portanto, a aprendizagem humana é um processo inconcluso e deve ser continuamente reiniciada sob pena de ficar à margem de si mesma, ainda mais em tempos que os produtos valem mais que os processos, em que os exames em larga escala tomaram o significado da avaliação, reduzindo profundamente o valor político, pedagógico e ético.

Na tentativa de compreender o que a nossa própria trajetória do conhecimento separou, Edgar Morin confirmou seus escritos na entrevista dada em 05.03.2015 quando assim se posicionou sobre o conhecimento

A tragédia do nosso sistema de conhecimento atual é que ele compartimenta tanto os conhecimentos que a gente não consegue se fazer essas perguntas. Se perguntarmos “O que é o ser humano?”, não teremos respostas, porque as diferentes respostas estão dispersas. E, no fundo, é isso que chamo de pensamento complexo, um pensamento que reúne conhecimentos separados.

A perspectiva de reconstrução de um saber que já foi conjunto, nos impõem a clareza de que a dialogia não se trata de sobreposição de um conceito, prática, modelo sobre o outro, mas, antes, busca a articulação, a reintegração, a sapiência de entender em que extremismos nós temos caído (técnica, quantificação, resultados) e conformam a Educação atualmente tendem a induzir ao que Morin designou de erro e ilusão na produção do conhecimento. Assim, a dialogia e a holografia se implicam e complementam no pensamento complexo, rompendo com a dualidade e vê totalidade comportando aspectos antagônicos e complementares. Esta percepção é esclarecida por Santos (2008, p. 77) na passagem abaixo

Ao articular os opostos, o princípio da complementaridade opõe-se à dicotomia dos binários, remetendo o olhar para o nível de realidade integrada, isto é, razão “e” emoção, indivíduo “e” sociedade, saúde “e” doença, subjetivo “e” objetivo, *sapiens* “e” *demens*, bem “e” mal, clausura “e” abertura das crenças ou das teorias. Impõe-se colocar a conjunção “e” para significar a junção, a associação, a articulação desses pares.

Outro destaque importante das contribuições da complexidade diz respeito ao princípio do *Conhecimento pertinente*. Este se estrutura como um dos desafios dos sete saberes necessários à reconstrução e religação de saberes para a Educação do futuro. Este construto visa romper com a chamada mutilação, segmentação do conhecimento, ou seja, da “supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas que impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2000, p. 14).

O *conhecimento pertinente* é o chamado para superação da fragmentação dos campos de conhecimento, separação entre o real e o desejável, práticas não comunicantes, questionamento do lugar supremo da racionalidade instrumental por uma racionalidade crítica e autocrítica que reúna, integre e contextualize de forma includente o que tem sido marginalizado e esquecido na Educação. Este pressuposto resgata o fio condutor da incerteza, pois ela coloca o observador na sua própria observação e passa a olhar de outra forma “a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando

cada vez mais difícil sua contextualização e nutre-se de seus produtos, sem se quer refletir no processo” (MORIN, 2000, p. 41).

Pela dinâmica dos acontecimentos sociais, o conhecimento passa a ser chave em tempos de mudanças paradigmáticas, em especial ao se referir ao pensamento complexo, pois as crises hoje vividas, sentidas no sistema educacional brasileiro, podem ser entendidas nesse movimento, onde tudo é tecido junto, ou seja, nada deveria estar isolado, seccionado, pois se a avaliação tem revelado fragilidades, devemos nos perguntar: o que o contexto nos diz, o que as relações estabelecidas nas instituições têm a nos dizer? Porém, é mais fácil eleger produtos da realidade que sejam alvos fáceis de quantificar do que investir em outra forma de avaliação que permita o autoconhecimento e a reflexão que tornam libertados os homens.

O conhecimento pertinente se nutre de uma nova racionalidade, a autocrítica que é capaz de fazer com que reconheçamos as limitações, as predisposições, o processo de aprendizagem. Isto faz deslocar o eixo central do pensamento simplificador que se experimentou ao longo dos últimos dois séculos, pois nesse movimento

a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a Educação deve fornecer o apoio indispensável. O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a Educação, um princípio e uma necessidade permanentes (MORIN, 2000, p. 31).

A racionalidade autocrítica implica em reforma do pensamento, em autoformação como pressuposto e desafio no resgate de saberes marginalizados e na busca de integração de pensamentos diversos, visando uma comunicabilidade entre os diversos saberes que constituem a realidade em movimento.

O desafio de superar um saber cartesiano que segmenta, decompõem o todo para conhecer, a partir das minúcias, as partes, viciaram nossa Educação. O conhecimento a tudo parcelarizou, o que acabou por reforçar um conhecimento para poucos e totalmente descontextualizado.

Pensar em uma reforma do pensamento, implica sair do lugar costumeiro e se aventurar no que Morin chama de um saber transdisciplinar como aquele que se forja na oposição à hipervalorização da objetividade racionalizadora que acabou por castrar os movimentos subjetivos, afetivos, emocionais dos processos de conhecimento.

O conhecimento pertinente reconhece a incerteza como um princípio vital no processo de construção, pois além de associar conceitos até então considerados menores, ou até silenciados na tradição disciplinar e da pesquisa, aceita a multiplicidade de dimensões que

compõem o universo do aprendizado, da pesquisa, das formas de produção e construção do conhecimento, fazendo com que se criem novos circuitos em que a realidade não é apreendida de forma linear, fragmentada, factual, unidimensional, mas é constituída e construída na sua multidimensionalidade e contextualidade.

Uma das chaves do conhecimento pertinente é afirmação do aprendizado da autoobservação, da autoconstrução e da construção contextualizada que resgata a aptidão reflexiva do espírito humano, tornando capaz de considerar-se a si mesmo como aprendiz (MORIN, 2003). Esta aptidão tende a recompor a própria construção do conhecimento, pois

se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar, mas se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar portanto, um conhecimento complexo (MORIN, 2002 b, p. 566).

No entanto, a construção de conhecimento, segundo Morin apud Santos (2008, p. 73-74), apoia-se nos “movimentos retroativos e recursivos. O autor atenta para o fato de que não há uma única maneira de aprender. O processo cognitivo é um processo complexo, uma vez que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos ou acontecimentos”.

Projetando-se tais aspectos sobre as práticas e avaliação, pode-se dizer que cada pessoa tem uma reação, aprendizagem como os processos avaliativos e que todos eles são provocadores de aprendizagem em diferentes níveis e significações.

O paradoxo enfrentado pelo pensamento complexo, denuncia e anuncia novas possibilidades de se pensar a Educação num terreno de incompletude, aberto à renovação, por isso sujeito a transformações que auxiliem no resgate de dimensões perdidas no espírito do conhecimento, ou seja, trabalhar pela edificação de uma *cabeça bem feita*, definida como aquela

[...] apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril. Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (MORIN, 2003, p. 24).

Partindo das contribuições de Morin, os construtos eleitos nesta sessão textual, permitiram-me olhar a Educação pensando que trabalhar nesse contexto com o conhecimento,

com as práticas formativas dentro das instituições de ensino, significa apostar numa Educação dialógica que conjuga autorreferencialidade e multirreferencialidade, cuidando para que unidade/ diversidade, todo/parte sejam vistos na sua interação e inter retroação, constituindo assim o que é chamado por este pensador de “ecologia da ação”. Esta se movimenta no terreno das interações que permitem decisões, autoconsciência e consciência reflexiva e transformadora.

Para Morin (2003, p. 39), a Educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência e que deve ter continuidade na formação superior que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

1.3.2- Reflexões da Teoria da Complexidade para a Avaliação Institucional e a Docência

As contribuições desta teoria residem no fato de auxiliar a pensar reintegradamente, de forma rejuntiva, reflexiva e autorreflexiva e criticamente as práticas sociais, coletivas e individuais que nos auxiliem a olhar além das linhas do tempo dos modelos mentais cristalizados nas práticas educacionais. Os fundamentos do pensamento de Morin no que tange ao *pensamento complexo, aos princípios dialógicos e do conhecimento pertinente*, conjugando-se a outros que fomentam o espírito de reforma do pensamento e atitudes nos processos educacionais.

Os contributos do pensamento complexo se estruturam na busca de uma

mentalidade que se deve investir, no propósito de favorecer a inteligência geral, a aptidão para problematizar, a realização da ligação dos conhecimentos. A esse novo espírito científico será preciso acrescentar a renovação do espírito da cultura das humanidades. Não esqueçamos que a cultura das humanidades favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si (MORIN, 2003, p. 32-33).

Meditar, refletir, interrogar-se, religar os saberes que estão historicamente separados pelos princípios de um conhecimento que se constituiu como uma das maiores verdades da modernidade, é peça fundamental nessa empreitada da construção epistemológica de uma *cabeça bem feita*, de um retorno à inconclusão do conhecimento e suas incertezas. Por isso, ao eleger os saberes, Morin ajuda a reincluir na Educação aquilo que foi deixado de lado e que tem refletido profundamente nas políticas avaliativas dos tempos atuais. A

segmentação, a fragmentação, o isolamento, a especialidade trazidos com toda força pelo pensamento simplificador, encontraram ressonância nas funções e no papel que avaliação da Educação superior tem assumido, em especial, na sua face mais externa, pois passou a reconhecer como verdade, a absolutização da quantificação e dos dados estatísticos.

As reflexões da complexidade ajudaram-me a compreender que no terreno da avaliação, o Estado tem sido um senhor que por meio da regulação fez ressoar uma prática avaliativa simplificadora, nutrida por meio de dados quantitativos como fontes de verdade, silenciando a vida pulsante nas instituições e quando não desviantes das reais finalidades de uma Educação como bem público. Prática esta que por meio do princípio dialógico pode tirar das sombras o olhar dos sujeitos, a vida da instituição forjada nas interações sociais e políticas tão importantes quando se acredita que a avaliação deve ser uma prática nascida no chão das instituições e por elas viabilizadas, porém não endogênicas.

A práticas de avaliação podem nutrir-se nos fundamentos da complexidade, pois ao assumir a incompletude, o inacabamento, a relação intrínseca entre parte/todo, a postura dialógica, passa a problematizar todas as percepções, informações que advém dessa prática social plurirreferencial, tornando-se um movimento que assume sua provisoriade e necessidade de reflexão e auto reflexão permanentes.

Este movimento pode auxiliar na crítica e prática vigilante para contestar a avaliação pela lógica da razão instrumental ranqueadora, seletiva utilitarista, criterial, performática comparatória. Assim, hoje, parece racionalmente necessário repudiar a "deusa da razão avaliativa punitiva", isto é, toda a razão e avaliação absoluta, fechada, auto suficiente, sendo necessário repudiar toda a prática avaliativa que em nome da quantificação, dos índices, das responsabilizações isoladas, escraviza, nutre-se de uma esquisofrenia legalista (MORIN, 2005).

Também é reconhecidamente promissor que estes pressupostos lancem questionamentos, problematizações sobre o atual estágio de desenvolvimento do conhecimento científico, pois se sabe do seu poderoso potencial para detectar erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a Ciência podem desenvolver ilusões e nenhuma prática avaliativa está imune para sempre do erro, por isso o reconhecimento da incerteza ser tão importante e não pode ser vista como uma fragilidade do conhecimento pelos sujeitos. Outro reconhecimento importante é que o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos, por isso urge que se edifique a compreensão de saberes até então deixados de lado, ou mesmo renegados (MORIN, 2000).

As práticas e avaliação institucional hoje experimentam duas concepções em concorrência, quando se pensa na predominância de mecanismos que buscam mais “punir e vigiar” do que formar, autoformar, mudar. Isto sugere que

não há dúvida de que o princípio de fragmentação acumulou conhecimentos, ocasionando um verdadeiro *boom* tecnológico hoje altamente visível e vivenciado. No entanto, no cerne desse progresso vem se praticando um outro tipo de relação com o conhecimento, na forma de rede de relações, o que sugere mudança conceitual e princípios mais adequados ao estágio atual de desenvolvimento da ciência (SANTOS, 2008, p. 73).

A mudança conceitual na avaliação a partir dos construtos da teoria da complexidade implica em assumir que regulação e emancipação fazem parte do mesmo todo. No entanto, pela lógica do *complexus*, não pode haver sectarismos, nem controle e punição como princípio e fim de um processo avaliativo, pois, assim, mais uma vez se repetiria a lógica dominante do conhecimento científico que acabou por valorizar mais alguns aspectos em detrimento de outros.

Em que pese o termo regulação ser polissêmico de acordo com Barroso (2003), esta é compreendida de acordo com o pensamento mutilante, como a intervenção das autoridades públicas sobre as ações sociais de forma constringedora, ou ainda, exprimindo-se como um conjunto de ações decididas e executadas por uma determinada instância, para orientar as ações e as interações dos atores sociais.

A primeira perspectiva tem levado a resistências quando se refere à construção de uma cultura de avaliação emancipatória, pois são projetos totalmente opostos quanto a sua finalidade. Portanto, é necessário a emergência da contra regulação cunhada por Freitas (2005) sem o intuito de punir, constringer ou mesmo rotular uma instituição ou as pessoas.

Mas assim como o todo comporta as partes e vice-versa, a emancipação supõe a regulação como uma necessidade de se conhecer a efetividade de um projeto institucional e seus processos formativos. Por isso, baseada nos incentivos das reflexões da complexidade, as instituições devem abrigar uma outra regulação, plasmada no conjunto de forças que fazem as instituições e possam, a partir do contexto, repensar seu fazer, reformar o pensamento como um princípio que resgate a inteireza do ato avaliativo com seus componentes éticos, políticos e pedagógicos.

Outro ponto importante para ser pensado nesse contexto, é que avaliação deve questionar a racionalidade que assola as práticas, podendo fazer vir à tona, os acertos, os potenciais, os erros, as ilusões que fazem com que as instituições fiquem reféns de si mesmas quando deixam de autoavaliar seus rumos com olhos questionadores, provocadores,

superando-se os binarismos que ainda são a base das práticas institucionais, como afirma Morin (2000, p. 31),

o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate.

A cabeça bem feita no terreno das práticas avaliativa deve reunir, reorganizar as informações até então estavam desconectadas, fragmentadas, pois se trata de entender o “pensamento que separa e reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; mas é preciso conjugá-las” (MORIN, 2000, 46).

A idéia de que o uno e múltiplo, do todo e da parte (dialogia/holografia) é bem explicada por essa passagem pode se estender a avaliação por esta comportar todos esses movimentos dentro de uma instituição

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase (MORIN, 2000, p. 58).

A avaliação institucional deve valorizar as aptidões básicas de contextualizar e globalizar, próprias do *conhecimento pertinente*, sendo preciso a reforma do pensamento para que possamos reaprender a conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. Isto implica no exercício de superação da capacidade redutora (MORIN, 2000), a qual tem sido propalada na avaliação como a detentora de qualidade por meio dos exames que querem unificar padrões mundiais de forma simplificadora e não conflituosa.

A desenfreada crença nos exames como única forma segura de avaliação por se valer de instrumentos técnicos e “passíveis de controle”, acaba por criar novos perigos que rondam a Educação e conduzem a uma prática acadêmica ambivalente e desafiam a lutar pelas famosas contracorrentes em favor de uma Educação/avaliação transformada e transformadora, pois o princípio da recursividade (produtor e produto) opera nesse movimento

i) Ecológica; em contraposição a degradações e catástrofes técnicas/industriais; ii) Qualitativa em contraposição à uniformização generalizada; iii) Resistência à vida utilitária (em busca da vida poética, dedicada ao amor, admiração, paixão a festa); iv) Resistência à primazia do consumo (intensidade vivida e frugalidade e temperança); v) Emancipação em relação à tirania do dinheiro, que busca contrabalancear por relações

humanas e solidárias; vi) Éticas de pacificação das almas e das mentes – em contraposição à exacerbação da violência (MORIN, 2000, p. 72-73).

As contracorrentes, ecológica - reintegração/interação/interdependência; qualitativa - contextos diversos; resistência – supremacia do ser; emancipação – libertação e solidariedade; ética – respeito ao outro e preservação são fundamentos importantes para se pensar na prática avaliativa de perspectiva emancipatória/formativa. Todas as intenções com a avaliação correm o risco de se desvirtuarem, pois como anuncia Morin

Toda ação escapa à vontade de seu autor quando entra no jogo das inter-retro-ações do meio em que intervém. Este é o princípio próprio à ecologia da ação. A ação não corre apenas o risco de fracasso, mas de desvio ou de perversão de seu sentido inicial, e pode até mesmo voltar-se contra seus iniciadores (2000, p. 89).

No jogo da avaliação de caráter transformador e participativo, sua essência é nutrir-se das opiniões diversas, respeitando-se cada um e fazendo com que se aprenda por meio da auto interrogação, da autocrítica, autoanálise, se construam ligações que ajudem a superar os conformismos, os guetos comunicáveis, pois a luta é árdua, uma vez que a história do conhecimento se fez pelo afastamento, desunião, separação e a prática de avaliação, além destes, carregou consigo até os dias atuais todos os efeitos da punição, classificação, separação dos melhores, ou seja, a

prática pedagógica tendeu a organizar-se nos moldes da disjunção dos pares binários: simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade diversidade, particular-universal; em contrapartida, cristalizou-se a subdivisão do conhecimento em áreas, institutos e departamentos, cada qual delimitado pelas fronteiras epistemológicas. Cada instituto ou departamento organiza seus respectivos cursos por meio de listas de diferentes disciplinas. São as grades curriculares que, na prática, funcionam como esquemas mentais ao impedirem o fluxo de relações existentes entre as disciplinas e áreas de conhecimento. Por exemplo, a didática, como disciplina, é tratada separadamente da disciplina filosofia. Vigorando o princípio da fragmentação, da divisão, da simplificação, da redução, tem-se como consequência a descontextualização do agir pedagógico, passando a didática a ser uma disciplina apenas técnica, por meio da qual se aprende o uso de técnicas didáticas (SANTOS, 2008, p. 72).

A ruptura com uma avaliação que subjuga, aniquila as mais simples esperanças, veio em decorrência de se ter pensado ser necessário um novo paradigma que promova “uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (MORIN, 2005, p.138).

A transdisciplinaridade é definida como aquela atitude epistemológica capaz de transitar e reconhecer a multiplicidade das dimensões da realidade e do conhecimento, preocupada em romper com a visão de uma realidade linear, unidimensional e fragmentada.

Ela conjuga contrários como sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, unidade/diversidade, todo/parte, ordem/desordem, ou seja, é o próprio movimento da complexidade que procura reunir, reintegrar.

A avaliação institucional ao pressupor a participação dos sujeitos no processo, reconhece que as instituições são complexas e precisam ser assim reconhecidas, pois o erro e o risco de um pensamento formalizante e quantificante definidor das práticas avaliativas, induz o risco de acreditar que aquilo que não é quantificável e formalizável não é digno de confiança, de qualidade e ou é a escória da Educação.

Esta visão tem encontrado adesões devido às divulgações dos rankings avaliativos que acabam por colocar a sociedade como uma aliada de grande importância na sua validação. Nesse sentido, um pensamento multidimensional, complexo para a avaliação institucional, é sinal de urgência, pois

é preciso encontrar o caminho de um pensamento dialógico (distingue, comunica, complementa) quer dizer duas lógicas, dois princípios, que unidos não perdem sua dualidade na unidade que constituem. - O princípio dialógico, ao contrário, é a eliminação da dificuldade do combate com o real. A este junta-se o hologramático no qual a totalidade está nas partes e estas na totalidade (MORIN, 2005, p. 190).

A complexidade exprime implicação mútua, conjunção necessária, significação de validades antes desconfiguradas e agora vistas de formas implicadas, complementares. Desse ponto de vista, Morin explicita a validade do seu paradigma *unitas multiplex* em doze assertivas que reconhecem a importância de um pensamento aberto e ao mesmo tempo crítico, criativo e regenerador das relações perdidas quando se trata de parte e todo, sujeito e objeto, organização e autoorganização, as quais são destacadas a seguir

1. Validade, mas insuficiência do princípio de universalidade. Princípio complementar e inseparável de inteligibilidade a partir do local e do singular.
2. Reconhecimento da impossibilidade de isolar unidades elementares simples.
3. Princípio da incontornabilidade da problemática da organização da auto-organização.
4. Princípio de causalidade complexa, comportando causalidade mútua inter-relacionada, interretroações, atrasos, interferências, sinergias, desvios, reorientações.
5. Princípios de consideração dos fenômenos segundo uma dialógica ordem - desordem - interações - organização.
6. Princípio de distinção, mas não de separação, entre o objeto ou o ser e seu ambiente.
7. Princípio de relação entre o observador/concebedor e o objeto observado/concebido.
8. Possibilidade e necessidade de uma teoria científica do sujeito.

9. Possibilidade, a partir de uma teoria da autoprodução e da auto-organização, de introduzir e de reconhecer física e biologicamente e sobretudo antropológicamente as categorias do ser e da existência.
10. Possibilidade, a partir de uma teoria da autoprodução e da auto-organização, de reconhecer cientificamente a noção de autonomia.
11. Problemática das limitações da lógica. Reconhecimento dos limites da demonstração lógica nos sistemas formais complexos.
12. Há que pensar de maneira dialógica e por macro conceitos, ligando de maneira complementar noções eventualmente antagônicas (2005, p. 334).

A avaliação institucional na perspectiva da complexidade assume-se participativa e autopoética, pois ela dá a oportunidade do autoconhecimento, do auto fazer-se e acaba por buscar o equilíbrio do que tem sido tratado de forma indigente e mutiladora nas práticas de avaliação.

As veredas construídas pelo pensamento complexo (*complexus, conhecimento pertinente, dialógico/holográfico, assunção das incertezas e autopoiese*) podem auxiliar na transformação de “círculo vicioso de uma avaliação rankeadora em um círculo virtuoso de uma avaliação transformadora”, onde os pressupostos da solidariedade, compreensão e do diálogo respeitoso com os diversos olhares, constituem o cerne da avaliação das instituições.

Ao se entender as instituições como sistemas vivos e contextualizados que devem olhar para si e empreender movimentos de reflexões coletivas e individuais, que promovam o desenvolvimento individual e coletivo e, por isso, se preocupem com seu caráter formativo e não classificatório, assumem que também são instituições aprendentes, que se modificam, reinventam, assumem suas fortalezas e fraquezas (BELLONI, 2011) em prol de formar cidadãos que pensem e se posicionem crítica e responsavelmente.

Reconhece que o aprendizado institucional se dá de forma retroativa-recursiva e com autonomia, ou seja, produz e é produzida de forma aberta e inconclusa no encontro das multiplicidades que dão significados à complexidade. Isto dá um novo fôlego e representatividade às propostas de avaliação institucional que não devem ficar reféns de um único modelo que subjuga todos aos resultados, as altas performances, pois, como bem registrou Ball(2004), que tentam inserir hábitos da produção privada e de “moral utilitária” nas práticas educacionais visando à visibilidade e o apoio da sociedade.

por isso, não banimos a avaliação dos cenários educativos, mas conclamamos a produção de outras possibilidades. A luta por uma nova epistemologia da avaliação (a da complexidade) precisa disputar, palmo a palmo, a cena política, acercando-se do fenômeno com outro olhar, com significação aberta (MENDES, et.al. 2001, p. 1287).

A disputa por um projeto de avaliação que religa saberes, pondo em cena os sujeitos como protagonistas de forma colaborativa e propositiva, permitindo uma nova aprendizagem em tempos de mudanças necessárias na Educação e na avaliação, em contraponto às práticas assistidas, que mais têm renegado e silenciado as reflexões individuais e, em conjunto, construindo-se uma cultura da indiferença, da aceitação cega e ilusória, mais do que promotora da autorreflexão/reflexão, autorregulação e mudanças. Este movimento encontra em Afonso (2012) uma alternativa quando pensa a accountability para além da punição, premiação e meritocracia, sendo necessário a configuração de

[...] uma *accountability* democraticamente avançada, o que inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais, a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros (AFONSO, 2012, p. 478).

Pensar a partir da complexidade uma avaliação que permita transformações substantivas nas instituições e na docência em favor de uma qualidade da aprendizagem enraizada em seu contexto, em conexão com a vida planetária, que preze pelos valores democráticos e formativos dos cidadão; implica o entendimento de que a docência carrega um patrimônio dos saberes que precisam ser conectados, reinventados, pensados, articulados no qual o professor também se autoorganiza e se autoconstrói na interação com os acontecimentos a sua volta.

Dessa forma, a avaliação institucional em todos os seus aspectos pressupõem o deslocamento do pensamento centrado na unitariedade para a multiplicidade no qual a avaliação é responsabilidade de todos os envolvidos, procura (re) construir uma nova postura docente diante da avaliação, pois “ao deixarem de ser apenas avaliadores e começarem a ser também objeto de avaliação, os profissionais das escolas são desafiados a desenvolver relações mais maduras com a avaliação e com os avaliadores de seu trabalho, sob pena de não acrescentarem qualidade política ao processo” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316).

O princípio da incerteza desenvolvido nos estudos de Morin, implica na revisão dos conceitos que mais têm aprisionado do que libertado, dentre eles, a relação com a avaliação precisa de um novo ânimo sob pena de se perder o brilho e a inventividade que esta prática pode impulsionar.

Os movimentos apresentados aqui de alguns dos construtos da complexidade, podem auxiliar a entender que aprender com os movimentos avaliativos também é uma construção pessoal e coletiva, autopoietica e autororganizativa, reorganizativa impulsionados

pelos processos de interação e comunicabilidade com os acontecimentos em volta da complexidade da vida.

Frente ao desafio de produzirmos uma avaliação que se nutre dos conceitos da complexidade, estes me ajudaram a perceber que os olhares que fazem a instituição podem se complementar, podem ensejar reflexões, questionamentos e transformações, indicam que “hoje, não se trata de soçobrar no apocaliptismo e no milenarismo, trata-se de ver que estamos, talvez, no fim de um certo tempo, e esperemos, no começo de tempos novos” (MORIN, 2002a, 116).

Nesta relação imperiosa da reforma do pensamento, do abrigo de conceitos até então marginais nos processos educacionais, circulem com novo significado, a relação e interpenetração de forma porosa entre avaliação/estado/prática pedagógica sob o olhar da complexidade foi expresso na figura abaixo que representa as interseções, interações, retroações, autoorganização em um movimento em aberto entre os conceitos evidenciados na tese.

FIGURA 01: Representação dos construtos da complexidade na relação com Estado/Avaliação/Prática Pedagógica



Fonte: elaborada pela autora, 2016

Assim, pensar a avaliação no contexto de um conhecimento pertinente, que se circunscreve numa totalidade institucional e reconhece sua identidade individualizadora, significa enfrentar o complexo jogo que hoje atravessa os processos avaliativos, no qual as ações e interações dialoga com o real existente. Como ensina Morin (2000), opera o ir e vir incessante entre a lógica reflexiva e a instância empírica; fruto do debate argumentado das ideias, dos encontros de subjetividades, afetividades, capaz de negociar no terreno da crítica e da autocrítica, da formação e da autoformação.

A despeito da força das condicionantes econômicas, políticas, históricas, sociais, os discursos sobre a avaliação institucional pautada nos rankings que força os professores muitas vezes a confirmarem ou abalarem sua reputação, ou ainda, responsabilizando-lhes pela formação inadequada dos novos futuros profissionais, as contribuições de Morin (2002b) aparecem como um sopro que anima novos horizontes em épocas conturbadas de uma avaliação que mais estigmatiza, rotula, destrói do que qualquer forma de reflexão. Logo, a reforma do ensino e a reforma do pensamento constituem um empreendimento histórico de grandes significados, não será, evidentemente, a partir desse primeiro evento que a reforma se efetivará. Trata-se de um trabalho que deve ser empreendido no universo docente, comportando evidente a formação de formadores e a autoeducação dos educadores, bem como os projetos das instituições promotoras dessa formação e das políticas públicas que induzem seu funcionamento.

A favor da *contracorrente da emancipação e qualitativa* que reconhece a diversidade, a solidariedade, a autonomia e a liberdade das instituições, bem como suas identidades nos processos de avaliação, é uma resposta plausível e necessária em relação à racionalidade avaliativa *rankeadora e utilitarista* que induz as mentalidades sociais a creditarem ao mercado todas suas esperanças de controle da qualidade das instituições, gerando efetivamente competições entre as pessoas e a expectativa para que os melhores sejam sempre evidenciados.

É na perspectiva de uma “energia emancipatória” que é inerente aos processos avaliativos e educacionais que vamos superar as forças de servidão e domesticação que tentam aprisionar as mentes e práticas quando se trata de avaliação da Educação superior e nesse sentido o pensamento complexo deve ser um empreendimento que ajudará a superar “o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional (MORIN, 2000, p. 43).

1.4 - Estado de Conhecimento sobre a avaliação institucional: para onde sinaliza a produção das dissertações e teses?

Ao examinar a produção de dissertações e teses a partir dos assuntos ou descritores referidos anteriormente nesse texto: estado e avaliação institucional, avaliação institucional, autoavaliação institucional, avaliação institucional e docência, avaliação institucional e ensino de graduação e avaliação da Educação superior, observei que as produções possuem um ciclo de concentração e estão ligadas também à efervescência do contexto sócio-educacional e das políticas instauradas.

Ao averiguar a disponibilização dos textos, observei que não foram encontradas produções entre os anos de 1987 a 1989, o que sugere que a temática ainda não inspirava a curiosidade epistemológica dos pesquisadores em formação e ou em consolidação. Isto se confirma no Brasil pelas ideias de projetos de avaliação da Educação superior que tentaram ser implantados, mas não gozaram de sucesso, dentre eles, os trabalho do PARU e CNERES.

Na década de 1990 marcada pela ideia de profissionalização e negociação da avaliação, e por esta ser esta uma década marcante para a institucionalização da avaliação das instituições, seja a partir das instituições ou como política de Estado, conforme Dias Sobrinho (1997, 2000, 2002, 2003, 2011), Dias Sobrinho; Balzan (2011), Dias Sobrinho; Ristoff (2002), Ristoff (2006, 2011), Leite (2000, 2005), Barreyro; Rothen (2006, 2008), esta começou a tomar corpo como objeto de investigação no *stricto sensu*.

Mesmo existindo dois projetos em evidência, o PAIUB (1993) nascido a partir das instituições e das associações educacionais e o Exame Nacional de Cursos, vulgo Provão (1995), as produções ainda podem ser consideradas incipientes para uma década inteira. O interesse por inspecionar a avaliação institucional, assim se distribui em quantitativo de produções de acordo com o quadro 2 abaixo.

Quadro 02- Representativo da produção de teses e dissertações na década de 1990

ANO	TIPOLOGIA DE ESTUDO			
	DISSERTAÇÃO	QUANTIDADE	TESE	QUANTIDADE
1990	X	01		
1994	X	01		
1995	X	01		
1996	X	03		
1997	X	01	X	01
1998	X	01		
1999	X	03		
Total		11		01

Fonte: Banco de Teses da CAPES, 2013

Considerando-se as informações acima, compreendo que dos 118 resumos capturadas no Banco de Teses, a produção na década de 1990 representa 10,01% da produção total, o que sugere que o interesse pela avaliação como objeto de estudo começava a ser delineado e a fazer parte das inquietações no âmbito dos programas de pós-graduação. A produção de tese nesse período é bem inferior e não corresponde a 1% se comparado com a produção de dissertações, pois apenas uma tese foi contabilizada nesse período.

No que concerne à produção no período de 2000 a 2012, (quadro 03), observa-se a efervescência e o desejo de inquirir a avaliação institucional como objeto de produção do conhecimento a ser questionado, problematizado. Percebeu-se que nos primeiros dez nos do

novo século, houve concentração da produção de dissertações nos anos de 2006 (09), 2008 (12) e 2009 (11), este período está relacionado à institucionalização do SINAES em 2004, sistema este que colocou as instituições vivenciando a avaliação não como um processo de adesão, mas como política de Estado que passou a direcionar a política avaliativa em três frentes: a avaliação das instituições: externa e interna; avaliação dos cursos por meio das Comissões de Especialistas e a avaliação do desempenho dos estudantes - ENADE; além da criação dos índices, ou indicadores de qualidade, e insumos que vieram a fazer parte do processo de avaliação das instituições, especialmente a partir de 2008.

Quadro 03- Representativo da produção de teses e dissertações no período de 2000-2012

ANO	TIPOLOGIA DE ESTUDO			
	DISSERTAÇÃO	QUANTIDADE	TESE	QUANTIDADE
2000	x	06		
2001	x	05	x	01
2002	x	06	x	02
2003	x	01	x	02
2004	x	03	x	02
2005	x	04		
2006	x	09		
2007	x	09	x	06
2008	x	12	x	04
2009	x	11	x	03
2010	x	06	x	05
2011	x	05	x	01
2012	x	03		
Total		80		26

Fonte: Banco de Teses da CAPES, 2013

Em relação às teses, a maior concentração está no ano de 2007 (06- 23,07%), 2010 (05- 19,23%) e 2008 (04 – 15,38%). De modo geral vemos a proeminência da produção a partir do alvorecer do novo século, o que tem plausibilidade, uma vez que a literatura nacional e internacional aponta a avaliação como a “pedra filosofal” de um novo tempo para o Estado, tendo como “objetivo essencial assegurar a mobilização contínua do sistema de ensino superior por meio da avaliação periódica de sua produtividade, seu desempenho e sua utilização de recursos públicos” (NEAVE, 2012, p. 676) .

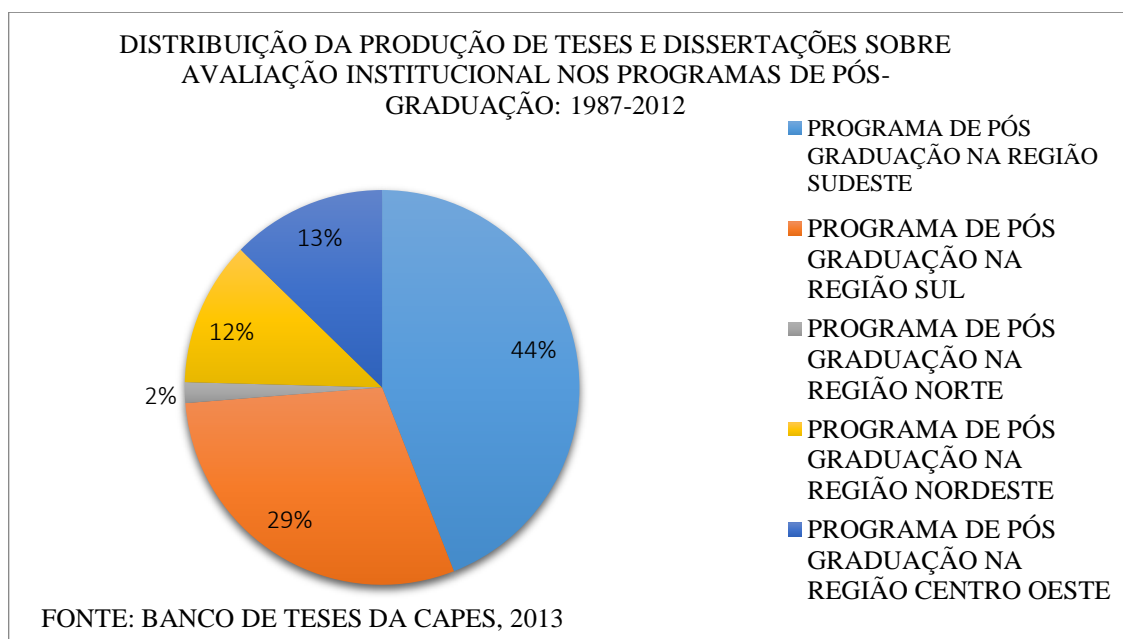
Esta configuração da produção remete às seguintes relações com o construto conhecimento pertinente da teoria de Edgar Morin, i) a sociedade e o ser humano são considerados unidades complexas e multidimensionais, cabendo ao conhecimento pertinente reconhecer essa dimensionalidade. Isto pode ser confirmado pelo interesse em produzir o conhecimento situado a partir das dimensões históricas, econômicas, sociológicas.ii) há complexidade quando existe sínteses disjuntivas e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto (2000, p. 38).

1.4.1- Concentração das produções na temática inquirida.

Esta sessão revela em quais instituições, programas e regiões predominam as produções acerca do objeto avaliação institucional. Os programas da região Sudeste são responsáveis por 44% do total das pesquisas e consolidação de conhecimento na área em inspeção, seguida da região Sul com 26%. Essa constatação se deve a algumas matrizes significativas. Essas regiões são as que alavancaram a produção do conhecimento a partir de programas *stricto-sensu*. Com 13% encontramos as produções da região Centro-Oeste, 12% é de responsabilidade dos programas da região Nordeste e em último lugar temos a produção encontrada na região Norte 2%.

O gráfico em exame demonstra a hegemonia da produção do Sudeste, o que faz sentido, uma vez que nesta região surgiu o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 1- Distribuição da produção de teses e dissertações sobre avaliação institucional nos programas de pós-graduação: 1987-2012



Ao observarmos o quadro abaixo, destacam-se os programas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com nove produções. Esta quantidade faz jus, uma vez que no Programa há a linha de pesquisa Currículo e Avaliação Educacional. O segundo lugar da produção é da Pontifícia Universidade Católica de Campinas com oito produções e a Universidade Estadual de Campinas com quatro ocorrências. No Programa da PUC Campinas, a avaliação foi objeto de estudo do grupo de pesquisa Gestão e Políticas Públicas em Educação. Também representou fator de destaque, o desejo de pesquisar a avaliação

institucional, posto que não é uma prerrogativa somente dos programas em Educação, apesar deles concentrarem o maior quantitativo de estudos.

Observei que pesquisadores de áreas como Serviço Social, Psicologia da Educação, Enfermagem, Engenharia de Produção, Tecnologia, Administração, Engenharia Aeronáutica e Comunicação também se interessam por investigar a temática avaliação. Isto posto, comprova que a avaliação institucional tomou espaços diversos e tem se configurado em um exercício de reflexão e questionamentos, o que transforma o cotidiano das instituições numa problemática científica de análise (CUNHA, 2005).

Quadro 04 - Representativo da concentração de Programas que produziram as teses e dissertações na temática Avaliação Institucional na Região Sudeste

PROGRAMA/INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUANTIDADE
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO, SUPERVISÃO E CURRÍCULO, SERVIÇO SOCIAL, PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA CAMPINAS	EDUCAÇÃO	08
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	EDUCAÇÃO	04
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	ENFERMAGEM, EDUCAÇÃO	03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E TEC. DE PROCESSOS QUÍMICOS E BIOQUÍMICOS	03
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE -	EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA	03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	EDUCAÇÃO	02
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA -	TECNOLOGIA	02
UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	EDUCAÇÃO	02
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA -	EDUCAÇÃO	02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS -	EDUCAÇÃO	01
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS	TECNOLOGIA	01
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	EDUCAÇÃO,	01
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	EDUCAÇÃO	01
UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA -	EDUCAÇÃO ESCOLAR	01
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/SP -	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO	01
UNIVERSIDADE PAULISTA -	ADMINISTRAÇÃO	01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA	EDUCAÇÃO	01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	EDUCAÇÃO	01
UNIVERSIDADE DE UBERABA	EDUCAÇÃO	01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	EDUCAÇÃO	01
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA -	ENGENHARIA AERONÁUTICA E MECÂNICA	01
UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL -	COMUNICAÇÃO	01
TOTAL		52

Fonte: elaborado pela autora com base no Banco de Teses da CAPES- 2013

As instituições da região Sul assumiram um lugar muito significativo na produção do conhecimento a nível de Brasil no período pesquisado. De lá veicularam produções entre as áreas da Educação, Administração, Ciência e Matemática e as engenharias que passam a perquirir a avaliação como um objeto a ser problematizado por diferentes lentes teóricas. Ao

verificar a distribuição da produção na região Sul (quadro 5), notou-se que os programas da Universidade Federal de Santa Catarina estão na dianteira com onze trabalhos todos problematizados nos programas de Administração e Engenharia. Chamou-me atenção a Engenharia por ser considerada uma área mais dura, então ao explorar os resumos, estes dizem respeito à Engenharia de Produção que faz um diálogo bastante fecundo com a Administração. No entanto, por se tratar de uma área dialoga com gestão e engenharia e por esta voltar-se para fundamentos de qualidade e gerenciamento, este olhar favoreceu as produções no âmbito dos programas. O programa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (dez trabalhos) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul com (3 trabalhos) em cada IES.

Quadro 05 - Representativo da concentração de Programas que produziram as teses e dissertações na temática Avaliação Institucional na Região Sul

PROGRAMA/INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUANTIDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	ADMINISTRAÇÃO, ENGENHARIA	11
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO	10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	EDUCAÇÃO	03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	EDUCACAO, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	03
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO REGIONAL	02
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	EDUCAÇÃO, MÉTODOS NUMÉRICOS ENGENHARIA	02
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	ADMINISTRAÇÃO, EDUCAÇÃO,	02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	EDUCAÇÃO	01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	EDUCAÇÃO	01
TOTAL		35

Fonte: elaborado pela autora com base no Banco de Teses da CAPES- 2013

A concentração da produção das pesquisas nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste (quadro 06) foram apresentadas em uma única tabela devido às mesmas contarem com um número menor de trabalhos, o que já direciona que tais regiões, principalmente a Norte, ainda se apresenta com produção reduzida na temática. Tal evidência, se problematiza por algumas diretivas que hoje demonstram ser esta região a que menos tem programas de pós-graduação *stricto sensu* em diversas áreas do conhecimento. Destacam-se as produções na Universidade Federal do Ceará (oito produções), Universidade de Brasília (seis produções) e Universidade Federal da Bahia (cinco produções). Os programas das instituições da região Norte apresentam nesse mosaico dois produtos, o que deve nos levar a inquietações pertinentes que revelem as idiosincrasias de parte da região amazônica quando se trata de produção científica.

Quadro 06 - Representativo da concentração de Programas que produziram das teses e dissertações na temática Avaliação Institucional nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

PROGRAMA/INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUANTIDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	EDUCAÇÃO, SAÚDE DA FAMÍLIA	08
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	EDUCAÇÃO, CONTABILIDADE	06
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	EDUCAÇÃO, SAÚDE COLETIVA	05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	EDUCAÇÃO	03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	EDUCAÇÃO	02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	EDUCAÇÃO	02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	EDUCAÇÃO	01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	ADMINISTRAÇÃO	01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	EDUCAÇÃO	01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	EDUCAÇÃO	01
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	EDUCAÇÃO	01
TOTAL		31

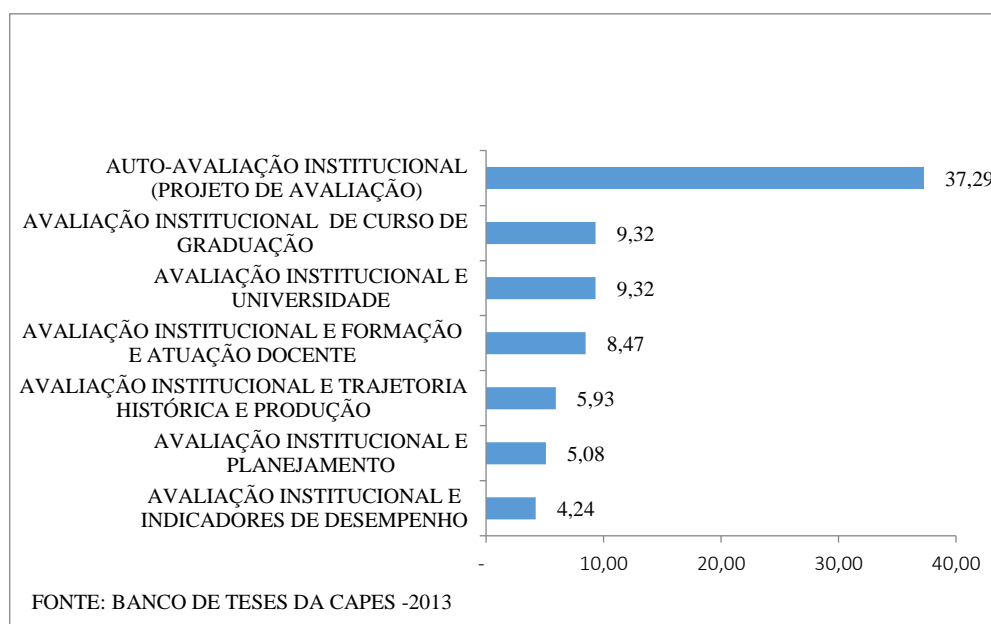
Fonte: Banco de Teses da CAPES- 2013

1.4.2 - Tendências temáticas que inspiram os pesquisadores a construir suas produções epistemológicas.

O mapeamento dos trabalhos revelou que os pesquisadores pensaram a avaliação institucional sob as mais diversas opções temáticas. A assunção da avaliação enquanto objeto tem ocorrido por pesquisadores com envolvimento na temática, seja por estar a à frente da avaliação, seja por ser um partícipe dos processos avaliativos nas instituições educacionais nas quais exercem sua função profissional.

O desenho explicitado nos dois gráficos a seguir, expõe o cenário prismático como a avaliação institucional tem inquietado os pesquisadores, configurando-se em pelo menos quinze tendências.

Gráfico 2 - Tendências temáticas em avaliação institucional da produção de teses e dissertações: 1987-2012



A opção predominante recai sobre a autoavaliação institucional (37,29%), o que já mostra a possibilidade do seu significado, pois a esta é atribuído um papel fundamental que, de acordo com Belloni et.all (2011, p. 89)

pode ser um instrumento que estimule o aprimoramento da qualidade das atividades e, ainda, contribua para que seja sistematicamente verificado o atendimento dos objetivos e finalidades da instituição, que permite o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais.

Os pesquisadores ao optarem por problematizar a autoavaliação nas IES, o fizeram partindo dos projetos instalados nas instituições fossem eles, a partir das feições do PAIUB, ou a com base na autoavaliação orientada pelo SINAES.

O PAIUB foi o projeto nascido a partir das discussões acadêmicas e das associações e que tinha, segundo Barreyro; Rothen (2008), uma legitimação dupla: a) política, garantida com a participação e o envolvimento de todos, e b) técnica, manifesta na competência metodológica da sua realização e na fidedignidade dos dados estatísticos. E este era norteado pelos seguintes princípios: i) globalidade, ii) comparabilidade. iii) Respeito à identidade institucional. iv) não punição ou premiação. v) adesão voluntária, vi) legitimidade e vii) Continuidade, o que diferia frontalmente das propostas avaliativas rankeadoras, criteriosais, quantitavistas.

Estes princípios são festejados pelos adeptos da concepção da avaliação institucional emancipatório-participativa, sendo aquela que permite a participação intersubjetiva de professores, alunos, funcionários e comunidade externa como possibilidade de aprimorar as atividades inerentes em uma instituição.

O SINAES foi instituído em 2004 e trouxe como eixos orientadores: i) a Educação como direito social e dever de Estado - voltada para a responsabilidade social das instituições e o direito social dos indivíduos; ii) valores sociais historicamente - voltado para a produção de conhecimentos que remetam à qualidade de vida e relevância social; iii) regulação e controle – refere-se às responsabilidades da comunidade e do Estado, destacando que este tem a função de regular e supervisionar a Educação superior visando o planejamento e a qualidade do sistema.

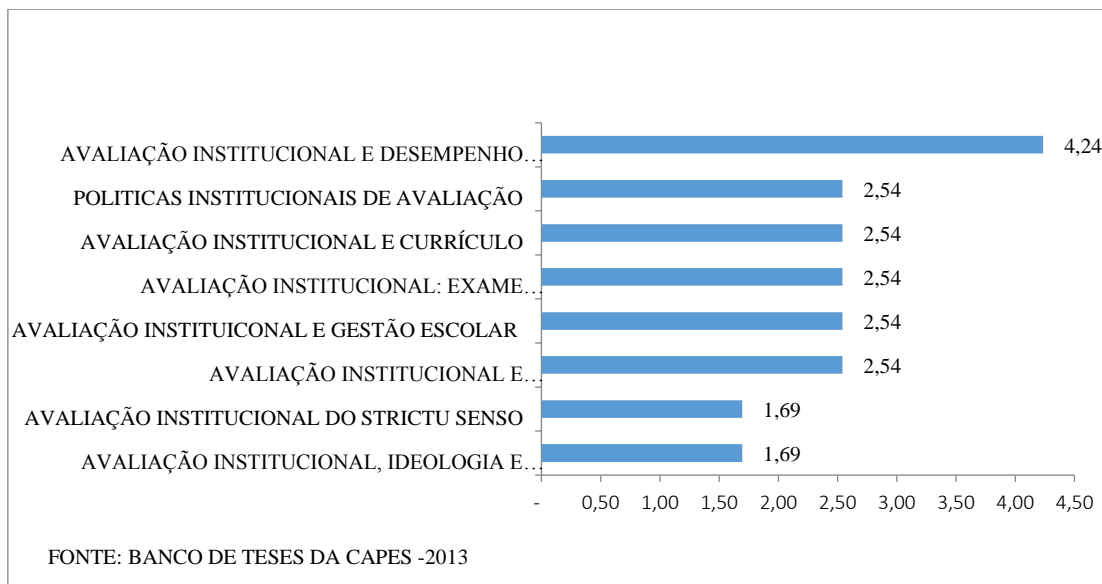
Também foram produzidos textos sobre a avaliação institucional no âmbito dos cursos de graduação (9,32%), versando sobre os impactos da avaliação, seja interna ou externa, em cursos como: Direito, Fisioterapia, Odontologia, Medicina, Engenharia, Pedagogia e Turismo. De uma forma mais ampla foram problematizadas as relações entre avaliação e a Universidade (9,32%), destacando-se a análise dos processos avaliativos nos

âmbitos administrativos, pedagógicos e relacionais, evidenciando os três eixos do tripé universitário: a pesquisa, a extensão e o ensino em uma análise conjuntural. A avaliação institucional e suas repercussões para a formação e atuação dos docentes de ensino superior (8,47%) também constituiu objeto de investigação acadêmica dos pesquisadores.

A trajetória histórica da avaliação institucional foi objeto de estudo em 5,93% dos trabalhos evidenciados. Observou-se nesse aspecto que os autores priorizam análises que procuraram constatar as matrizes teóricas e epistemológicas que subsidiaram as discussões sobre esse campo nos projetos vivenciados no Brasil. Também houve interesse dos autores em evidenciar como a avaliação é utilizada para o planejamento institucional (5,08%), uma vez que na literatura há indicativos de que os resultados devem servir para a instituição melhorar, aperfeiçoar seu projeto, suas práticas.

Outro interesse epistemológico evidenciado diz respeito à utilização de indicadores de desempenho (4,24%) como marcos da avaliação nos tempos atuais, os quais têm seu respaldo especialmente nos instrumentos de avaliação de cursos em voga pelo Estado brasileiro e nas experiências das próprias instituições.

Gráfico 3 - Tendências temáticas em avaliação institucional da produção de teses e dissertações: 1987-2012



Pelas opções feitas, a avaliação institucional pode ser considerada um “campo plural, passível de ser inquirido sob perspectivas diversas” (CORRÊA, 2009, p, 223), pois compreendo que sua plasticidade permite que seja examinada sob os mais auspiciosos elementos, como podemos comprovar no gráfico acima. Em tempos de ventos neoliberais, de um Estado chamado Avaliador, para o qual atribuímos profundo controle dos projetos e

práticas nas instituições educacionais, o desempenho docente (4,24%) também é suspeita epistemológica.

Estes trabalhos perscrutaram o significado das avaliações para o desempenho dos docentes nas atividades de ensino. Os demais pontos que aparecem como objetos são: políticas institucionais de avaliação, avaliação e currículo, avaliação e exame nacional de cursos, avaliação e gestão escolar e avaliação e internacionalização com 2,54%. A investigação da avaliação sobre os programas do *strictu senso* e sobre ideologia e qualidade foram representadas por 1,69%.

1.4.3. Opções metodológicas que presidem as construções dos textos.

A construção da pesquisa exige que se escolha um arsenal metodológico que ajude a pensar o problema em investigação. O número desse arcabouço metodológico no total é bem maior, devido alguns trabalhos terem acionado mais de um método, o que considerei respeitando a perspectiva de escolha dos pesquisadores. A seleção das pesquisas examinadas apresenta um mosaico bastante diversificado da tessitura metodológica. Dialogando com Corrêa (2009), diria que é possível verificar uma plasticidade no traçado metodológico das produções. Tais escolhas representam a segurança dos pesquisadores em trilharem seus percursos que são vivenciados de forma desafiante e envolvente com seus objetos.

Pela representação do Quadro 6 fica explícito que conformação metodológica predominante é o estudo de caso escolhido por 25 trabalhos. A próxima escolha recai sobre a tipologia estudo teórico-empírico(22), seguido da pesquisa documental (21), pesquisa qualitativa (17), inspeção bibliográfica (15), abordagem quanti-qualitativa (14) e descritiva exploratória (12).

Destaco, ainda, que alguns pesquisadores fizeram opções exclusivas de sua tipologia metodológica, dentre as quais se encontram: reuniões com os sujeitos, elaboração de métodos e método fenomenológico. Também é importante considerar que ainda aparecem o método multicaso, a pesquisa ação, a pesquisa participante, a pesquisa histórica e o Estado da arte ou Estado do conhecimento.

Quadro 07 - Representatividade da tessitura metodológica dos objetos investigados

TESSITURA METODOLOGICA	QUANTIDADE
1. ESTUDO DE CASO	25
2. TEÓRICO-EMPIRICO (PESQUISA DE CAMPO)	22
3. INSPEÇÃO DOCUMENTAL	21
4. PESQUISA QUALITATIVA	17
5. INSPEÇÃO BIBLIOGRÁFICA	15
6. QUANTI-QUALITATIVA	14
7. DESCRITIVA EXPLORATORIA	12
8. PESQUISA AÇÃO	5
9. MULTICASO	4
10. PESQUISA PARTICIPANTE	2
11. PESQUISA HISTÓRICA	2
12. ESTUDO ETNOGRÁFICO	2
13. ESTADO DA ARTE OU ESTADO DO CONHECIMENTO	2
14. REUNIÕES COM OS SUJEITOS	1
15. DESCRITIVO QUANTITATIVO	1
16. ELABORAÇÃO DE MÉTODOS	1
17. METODO FENOMENOLOGICO	1
TOTAL	147

Fonte: Banco de Teses da CAPES- 2013

As escolhas metodológicas “não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes” que os pesquisadores assumem (GATTI, 2002, p. 54). São elas que dão forma às aspirações dos pesquisadores que se transformam em conhecimento.

Chama atenção ainda neste aspecto, os autores acionados explicitamente para interlocução sobre a avaliação nas produções inspecionadas, o que demonstrou o lastro significativo de pensadores nacionais acerca do tema, o que nos enriquece e movimenta a reflexão na área. Dias Sobrinho aparece em 52 das produções (44%), Almerindo Janela Afonso aparece em 10 (8%), Ana Maria Saul aparece em 10 delas (8%), Maria Isabel da Cunha em 06 produções (5%), assim como Denise Leite (5%), Valdemar Sguissardi aparece 05 vezes (4%) nos textos examinados. Dilvo Ristoff (4%), Dourado (4%), Isaura Belloni (4%), Luis Carlos de Freitas (3%), House (3%) Isabel Capelletti (2%), Abramavich (2%), Pedro Demo (2%) e Penna Firme (1%) entram explicitamente na interlocução das produções cada ocorrência. Observo claramente que estes autores também influenciam nossas escolhas por uma dada concepção e escolha valorativa da avaliação institucional.

1.4.4. Teorias de Estado com quais operam as produções.

Nesta sessão fiz uma breve incursão sobre como as teorias de Estado apareceram nas produções, pois esta discussão se constituiu em capítulo específico da tese, porém neste primeiro momento como minhas fontes são os 118 resumos envolvendo teses e dissertações, precisei estabelecer esse olhar panorâmico no sentido de identificar a presente discussão.

A avaliação institucional está envolta numa concepção de Estado, pois desde os tempos modernos a Educação faz parte do cenário do Estado-Nação. Por isso, ouve-se tanto que nos dias atuais ela está sujeita à lógica de um Estado Avaliador, Interventor ou Gestor, ou, ainda, que poderia ser um instrumento a favor de um Estado Democrático de Direito.

Esta retórica sugere em uma leitura desavisada que a avaliação serve apenas aos mecanismos de controle e eficiência operacional, acabando por tirar das instituições o protagonismo, as possíveis brechas, autocrítica que as pessoas são capazes de promover na intensidade de suas vivências.

De acordo com Torres; Olmos (2012) a definição dos problemas reais da Educação e das soluções mais adequadas (isto é, eficazes em termos de custo, eticamente aceitáveis e legítimas) depende em grande parte das teorias de Estado que sustentam, justificam e guiam a diagnose educacional e a solução de propostas. Partindo dessa compreensão é que procurei mapear com quais teorias de Estado operam as produções que tiveram seus resumos examinados.

Ressalte-se que as teorias do Estado, a partir do século XV, foram discutidas nas seguintes perspectivas: a teoria de Estado Contratualista, dos quais são tributários Hobbes, Locke e Rosseau, mas cada um com sua especificidade; a teoria de Estado Liberal, esta com várias conformações dependendo do processo histórico; a visão de Estado com poder centralizado na visão de Maquiavel e a teoria de Estado Marxista. Como diz Oliveira (2012, p.16), para entendermos uma política implementada por um governo é preciso considerar as ações e intervenções estatais que o sustentam com suas teorias.

Na trajetória para o entendimento do que significa Estado, este passou por metamorfoses que vão desde a visão da representação de um poder absoluto, até a função para “administrar os interesses dos diferentes grupos e sujeitos na sociedade”. Nesse sentido, o Estado não está afeito apenas a uma relação de poder, mas impregnado em sua própria natureza que é exercer “o domínio mediante o máximo de rendimento em virtude da precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade” (WEBBER, 1999). O pensamento de Webber

ajuda a entender por onde passam as formalizações do Estado que se estendem a uma determinada teoria.

Nesse sentido, ao ler os resumos dos trabalhos sob análise, percebi que dos 118 textos, 59 (50%) explicitam por meio de algumas palavras (reforma do Estado, Estado de Bem-Estar- Social, reforma orientada pelos organismos multilaterais internacionais), qual teoria de Estado trataram em seus textos. 31 textos (26,27%) falam de forma crítica e contundente sobre o Estado gestor, avaliador, regulador, controlador situando seus textos numa perspectiva crítica de que avaliação institucional está sob o jugo dos mecanismos de eficiência operacional, operadora da nova pedagogia representante da hegemonia do capital. Ou como alguns referem, uma nova reinvenção da teoria do capital humano, na qual o indivíduo é responsável por sua trajetória e as instituições educacionais são validadas pelo seu produto e performatividade. Na perspectiva do Estado reformado, meritocracia e tecnocracia se conjugam para aperfeiçoar os mandos do capital mundial por meio dos sistemas educacionais e avaliativos. 28 textos, ou seja 23,72 %, não sinalizaram nos seus resumos as teorias de Estado, abordando apenas outros elementos nesta parte textual, o que não quer dizer que não o fizeram ao longo dos trabalhos completos.

Ficou evidente, ainda, que os trabalhos operam com o discurso neoliberal, como a reconfiguração das políticas em nível internacional ditadas pelos organismos multilaterais, com a visão marxista de Estado Burguês no qual este foi representado pela dominação de uma classe sobre a outra, no caso, burgueses e trabalhadores, o que neste tempos de travessia se traduz no discurso do capitalismo financeiro, das leis de mercado que sobrepujam as demais políticas e práticas, o que me levou hipotetizar que tais produções se encontram nesta perspectiva de teoria estatal, tentando buscar as brechas no Estado neoliberal para fazer emergir outras possibilidades de ação estatal.

Outra matriz teórica de Estado que despontou nos processos de fundamentação dos 26,27% dos textos que exerceram a crítica ao Estado gestor, avaliador, foi a teoria de Estado Democrático que alude seus fundamentos à gestão democrática, à participação, tomada de decisão, adesão crítica, caminhos emancipatórios como matrizes predominantes, o que são nossas pretensões quando tratamos de uma sociedade democrática. Esta visão tende a aparecer nos textos que optam por um vertente emancipatória e transformadora de avaliação institucional, seja na Educação básica ou na Educação superior. É importante perceber que ao se buscar a orientação teórica de um Estado Democrático nos processos de avaliação institucional, reconhece-se que

a democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de ideias, e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas idéias (MORIN, 2000, p.108).

Apareceu, como forte tendência, o discurso democrático de emancipação, transformação e consciência institucional, fundamentos dos Estados democráticos. Defenderam que a avaliação institucional deve contribuir para a democratização e o aperfeiçoamento das instituições educativas e melhoria do desempenho global das instituições. Esta também foi reconhecida com potencialidades formativas e transformadoras, uma vez que atribuiu à participação dos cidadãos, sujeitos do seu tempo, envolverem-se democraticamente com os processos das instituições, eis aí um lampejo de uma das teorias de Estado que se busca como contraponto e necessidade em tempos de controle e reconfiguração do Estado.

1.4.5. Conclusões Parciais

Fazer a reflexão e análise sobre como a avaliação institucional se tornou objeto de pesquisa na produção científica brasileira no âmbito das produções depositadas no Banco de Teses da CAPES, foi revolver o pensamento sobre o significado da produção acadêmica e relação com as instâncias da vida social, política, econômica e educacional que se interpenetram, interagem, agem e retroagem fazendo emergir um novo jogo de relações no campo educacional.

Nesse mundo global e multifacetado dos dias atuais, nos quais vieram também as políticas de controle, competição, de regulação, performatividade, *accountability*, rankings, a avaliação institucional interferiu sobremaneira nas instituições, pois para provar que se “forma bem”, estas foram instadas a responder a todos os mecanismos reguladores do sistema educacional: Exames, avaliações *in locu*, censos, índices, insumos e tantos outros dispositivos legais que promoveram uma “*esquizofrenia legalista*” que em muitos aspectos procurou cercear a autonomia e a identidade das instituições.

Nesse cenário, procurei entender em quais programas se concentravam as produções acerca da temática e pude confirmar a supremacia dos programas localizados no eixo Sudeste-Sul como os responsáveis pelo maior índice de produção científica, confirmando

a hegemonia de produção onde os programas de pós-graduação tiveram sua origem, o que demonstra sua consolidação.

Também constatei que a avaliação institucional não é uma seara só da Educação, apesar dessa área manter sua pujança, mas também há “passeios epistemológicos” que vão da área da saúde às engenharias, demonstrando a amplitude de olhares diferenciados sobre esse fenômeno e os referenciais teóricos que acionaram para sua sustentação, o que só enriqueceu a produção do conhecimento.

Outro ponto que foi resgatado foram as tendências temáticas que inspiraram os pesquisadores. Percebi que estas foram moldadas a partir de várias inquietações, pois a construção do objeto tem pulsante o envolvimento do pesquisador com suas histórias pessoais e profissionais que confirmaram que há mais possibilidades, nuances a ser desveladas sobre uma mesma temática.

A autoavaliação institucional assumiu a dianteira das problematizações, o que sugeriu nas palavras de Ristoff (2011, p.43) que esta deve ser o estágio inicial da avaliação, possibilitando que as instituições reflitam honestamente no que são e no que pretendem se tornar, ou seja, reflitam sobre sua identidade. Este mesmo olhar já dá os indicativos de quanto ainda há para ser inspecionada nesse campo de pesquisa.

Quanto às opções metodológicas estas, na maioria das produções, se constituíram do encontro de uma variedade de ferramentas, o que permitiu olhar o objeto por diferentes ângulos e possibilidades. Assim, para se falar de avaliação institucional, os autores priorizaram o estudo de caso como forma de revelar as idiosincrasias das experiências e dos projetos forjados, fossem eles de iniciativa das IES ou a partir das políticas do regulador oficial.

Ao identificar com qual ou quais teorias de Estado estas produções operaram, foi evidenciado que há uma forte tendência a apresentar o cenário dos anos de 1990 para cá como veiculadores de uma lógica regulatória e controladora, perspectiva esta capaz de fazer com que as instituições suprimam suas identidades e respondam apenas à lógica externa, negando a possibilidade de autonomia e identidade das organizações. Simultaneamente, as produções sinalizaram também movimentos contrarregulatórios para não serem aprisionadas no simplismo, reducionismo e pretensões de neutralidade dos instrumentos técnicos das avaliações tecnoburocráticas, mas respiraram espaços de resistências, de contestações e recursividades organizativas, criando, assim, outros movimentos para dar novo significado às avaliações, mediante seu conhecimento pertinente e a tessitura dialógica capazes de forjar novos rumos para uma cabeça bem-feita em avaliação institucional.

Penso ser este o desafio das produções e instituições frente ao que representa a teoria de Estado gestor, neoliberal e avaliador, pois ao mesmo tempo em que estas produções sinalizaram os riscos e controle desta nova roupagem e função do Estado, apontaram também para uma manutenção da teoria de Estado Democrático, que permite a participação do cidadão, via debate de idéias, percepções, análises e reflexões propulsoras de uma lógica emancipatória e formativa de avaliação.

Para chegar nessas reflexões fiz paragens pelas transformações do Estado por meio das evidências das Teorias que o conformaram como responsável e tutor da sociedade e da Educação, evidenciando também as concepções sobre a avaliação educacional e institucional, nos quais foram destacados os paradigmas objetivista tecnológico sustentador de uma concepção de avaliação na lógica regulatória, controladora e eficientista e o paradigma subjetivista naturalista afeito a concepção de avaliação formativa, emancipatória e participativa, além do diálogo com alguns construtos da teoria da complexidade que serviram de base para o desenvolvimento da tese.

Vivemos nesse tempo de demandas diversas, de emergência de políticas homogeneizadoras, performáticas, silenciadoras da diversidade e de projetos mais solidários e cooperativos, diante do qual é preciso vigilância crítica e autocrítica sobre esse fenômeno complexo que emerge nas produções já consolidadas e que foram uma fonte de inspiração de novos empreendimentos epistemológicos. Como diria nosso inspirador Morin, são tempos que devemos evocar a necessidade da cabeça bem feita, da religação dos saberes, do conhecimento e das perguntas pertinentes e necessárias em oposição predominância da quantificação objetivista, que assola a Educação e a avaliação e silencia todo seu potencial transformador na frieza dos cálculos e dos números.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE ESTADO NA PRODUÇÃO DOS PESQUISADORES SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Neste capítulo fiz a imersão nas teorias de Estado circunscritas nas teses em exame, objetivando identificar as concepções de Estado que os pesquisadores veicularam nas suas produções e relacionando-as às concepções de avaliação sustentadas nos textos. Sua organização foi configurada a partir da seguinte problemática de pesquisa: quais teorias de Estado circulam nas produções sobre avaliação institucional da Educação superior e como são elas articuladas aos processos avaliativos?

Para fundamentar as discussões recorri aos autores que discutem as teorias e o papel do Estado, tais como: Norberto Bobbio (2007), Max Webber (1999), Almerindo Janela Afonso (2000, 2001, 2012,2013), Guy Neave (2012) e outros que subsidiaram o referido tema em análise. Os textos das teses foram eleitas como fontes primárias desta discussão.

O entrelaçamento dos dados acadêmicos com a literatura especializada revelou que a política avaliativa dos dias atuais é captaneada pela perspectiva do Estado Regulador que tem a predominância da eficiência, eficácia dos resultados, parametrização, comparação entre performances e coerência entre metas e resultados, natureza seletiva e competitiva. Assim definiu-se qualidade como medida através dos conceitos dos cursos, dos exames standardizados, das produções quantificadas dos professores, expressas nos rankings educacionais nacionais ou internacionais²⁰.

Esta perspectiva alimenta um novo *ethos* para a Educação superior visto como emblemático e problemático para as instituições educacionais e por nós tributários de uma avaliação para além dos dados numéricos e dos simples resultados apartados de qualquer análise de contexto. Nesse cenário, segundo Afonso (2000, p. 34), o processo educativo tem sua complexidade “tendencialmente reduzida a alguns produtos visíveis que acabam assim por induzir a utilização de testes standardizados e estes, por sua vez, passam a ter um papel central ao fornecer resultados que são úteis indicadores de mercado”.

²⁰ Há vários índices que fazem o ranking das instituições. Estes medem, divulgam a performance das instituições educacionais. Débora Alfaia Cunha (2010, p. 133) cita a publicação britânica de 2004 Times Higher Education Supplement (THES) que indica as 200 melhores Universidades do mundo a partir do conjunto de indicadores: opiniões de pesquisadores renomados e indicadores quantitativos (nº de citações, média alunos por docentes, percentual de alunos e professores internacionais). Ainda destaca o Shanghai Jiao Tong University (SJTU), criado em 2003 para comparar as universidades chinesas com as de padrão mundial. Enfatiza principalmente a produção científica, a quantidade de citações e prêmios Nobel recebidos.

Ao percorrer a literatura e as produções disponíveis no banco de teses, identifiquei que a crítica ao Estado gestor, neoliberal e avaliador assumiram condições sinônimas em várias investigações, sendo predominante a visão da nova conformação do papel do Estado, conformação esta delimitadora e cerceadora da liberdade e a autonomia das instituições educacionais, ficando em um primeiro momento a sensação destas como marionetes, fantoches, nas mãos de um Estado malévolos e ao mesmo tempo condescendente. No entanto, também apreendi que nesses tempo sombrios, as instituições têm resistido de formas diversas, como afirma Sousa Santos (2010), estas tem assumido posições diversas como resistência, dispersão e adesão frente a esses processos.

Tais críticas se fundamentaram a partir da perspectiva emancipatória e democrática de avaliação, emergindo a necessidade de um resgate do que na avaliação pode ser olhado como complementar, uno e múltiplo, parte de um mesmo todo, pois sabemos que a avaliação deve abrigar o técnico, o ético e o político, o regulatório e o emancipatório, mas o pêndulo para um dos polos – o técnico por meio de instrumentos apenas quantificáveis, tem marginalizado os demais e levado a avaliação a um aprisionamento que nega o *complexus* moriniano, fazendo-me pensar a dificuldade existente para compreender e exercitar a complexidade da avaliação.

Essa tendência de análise tem me inquietado e feito refletir a seguinte problemática: como a partir de uma dada concepção teórica de Estado se desenha uma prática de avaliação nos dias atuais? Como esta tem sido operadora de uma lógica instrumental, controladora, produtivista e utilitarista, deixando os sujeitos que compõem o universo das instituições reféns da mesma?, Questiono-me ainda: até que ponto a lógica da avaliação se dá apenas pelo viés da objetividade e utilitarismo da lógica mercadológica? As IES não são capazes de forjar espaços de escapamentos, resistências, equilíbrios em relação ao viés de controle? Nós também, que defendemos o discurso emancipatório, não operamos com instrumentos de controle? Quais sentidos e significados são atribuídos pelos sujeitos aos processos e aos resultados avaliativos?

Com a metamorfose do Estado Liberal, a Educação passou a fazer parte das políticas sociais no seio do Estado de Bem Estar Social, ou *Welfare State*. Então, se a mesma passou a ser um bem captaneado pelo Estado, por que este não pode supervisioná-la? E até que ponto esta só dá respostas às prerrogativas do sistema? Portanto, o Estado gestor como incontestado, no qual a avaliação está sob o manto de um poder estadocêntrico, é capaz de negar espaços de reconfigurações, de resistências dos sujeitos implicados, ao mesmo tempo que os desafia a novas subjetivações coletivas e individuais nos espaços institucionais.

O Estado por sua própria natureza exerce o poder, “o domínio mediante o máximo de rendimento em virtude da precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade”

(WEBBER, 1994). O pensamento de Webber ajuda a entender por onde passam as formalizações do Estado e como este é exposto dentro de uma teoria. Este mesmo autor afirma: o Estado exerce uma forma de dominação e esta “é um caso especial de poder”, pois o Estado com uma formação social representa e vive tal atributo chamado por ele de complexos de dominação. Assim diz que “particularmente nas formações sociais economicamente mais relevantes do passado e do presente – o regime feudal, por um lado, e a grande empresa capitalista, por outro, a existência de dominação é decisiva” (op.cit, p. 187).

O Estado moderno como direcionador e organizador da vida em sociedade tem efetivado seu poder de dominação por meio de diferentes aparatos tecnológicos, dentre os quais se destacam as ferramentas normativas (decretos, leis, portarias) e simbólicas (Educação) que garantem a consensualidade, muitas vezes através da coercitividade, da dominação simbólica, da organização militar e patrimonial, garantindo, mediante uso da lei e da normatização social, as condutas, as políticas e os anseios dos cidadãos. Assim, o Estado moderno é uma construção histórica entendido como

organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição da modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista (AFONSO, 2001, p. 17).

Ainda refletindo sobre a relação entre o Estado e o capitalismo, Bresser-Pereira²¹, assim se pronuncia revelando as contradições e ambiguidades por quais passa o Estado no percurso histórico.

O Estado Moderno surge juntamente com o Estado-nação, no quadro do momento final da revolução capitalista – o da revolução nacional e industrial. Na medida em que a sociedade se torna capitalista, o mercado se soma ao Estado como instituição coordenadora das sociedades enquanto que a religião perde força. E a apropriação do excedente deixa de derivar da força ou do controle direto do Estado, para se realizar no mercado, através do lucro (2013, p. 2).

Em pleno século XXI é imperioso pensar as políticas educacionais situadas em um contexto de reconfiguração do Estado de forma singular, diante das novas conformações do

²¹ Intelectual que esteve à frente da proposta de Reforma do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995. A reforma pretendia a sua reestruturação, mediante o enxugamento do aparelho e das responsabilidades estatais, priorizando o processo de privatização das empresas antes comandadas pelos governos. Vale destacar que o Plano Diretor da Reforma do Estado previa que as universidades e instituições de pesquisa não fossem exclusivas do Estado e se tornassem competitivas. Como ele afirmava no documento A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle, “ a grande tarefa política dos anos 90, é a reforma ou a sua reconstrução”, pois um de seus problemas, era o seu tamanho do Estado, como alardeava este reformador.

desenvolvimento tecnológico, crises econômicas, do acirramento entre o que se diz diversidade e desigualdade.

Santos (2010, p. 115) evoca a reflexão afirmando, à “medida que nos aproximamos do fim do século XX, as nossas concepções sobre a natureza do capitalismo, do Estado, do poder e do direito, tornaram-se cada vez mais confusas e contraditórias”. Tal confusão e contradição é expressa no texto a seguir, uma vez que traz à baila as concepções de Estado operadas em muitas produções.

Enquanto muitos autores criticam a tendência crescente do Estado para penetrar ou mesmo absorver a sociedade civil e para o fazer de formas cada vez mais autoritárias - o que segundo as formas, ou segundo os autores, tem sido descrito como “autoritarismo regulador”, “democracia vigiada”, “neocorporativismo”, “facismo benévolo” – outros autores convergem na ideia aparentemente contraditória com a anterior, de que o Estado é crescentemente ineficaz, cada vez mais incapaz de desempenhar as funções de que se incumbem. De acordo com esta concepção, o Estado ou carece de recursos financeiros ou da capacidade institucional (o argumento da incapacidade da burocracia do Estado para se adaptar ao acelerado ritmo de transformação social e econômica), ou carece ainda de mecanismos que na sociedade civil orientam as ações e garantem a sua eficácia (o argumento da falta de sinais de mercado na atuação do Estado). Nestas análises, o Estado ora surge como um leviatã devorador, ora como empreendedor falhado (SANTOS, 2010, p. 115-116)

É nesse sentido que o Estado adentra o cenário epistemológico debatido, por meio de diversas teorias que acabam por dar um novo corolário aos processos e políticas sociais e educacionais e em especial suas implicações nas políticas de avaliação. Para um melhor entendimento, faço um retrospecto sobre as diversas teorias do Estado e como estas apareceram nas produções inspecionadas.

2.1. As produções acadêmicas e a percepção da Teoria do Estado Liberal revisitada

Esta teoria tem seu surgimento no século XVII e sua maior expressão no século XVIII e XIX. No século XX, após a segunda Grande Guerra, houve rearticulação do papel do Estado, estruturando-se, assim, o Estado Providência, ou o *welfare estate*.

No primeiro momento, o Estado Liberal assumiu a liberdade e propriedade como bens supremos e direcionadores da vida em sociedade. A liberdade de propriedade tomou espaços grandiosos na sua vertente econômica aparecendo como a característica exponencial do mesmo, o que levou a rotularem o Estado Liberal apenas pelo viés econômico.

Na origem do Estado Liberal, a Educação não aparecia como sua responsabilidade. Esta se traduzia nas palavras de Smith por meio da responsabilidade apenas parcial para prover os estudos em nível elementar. Com as crises do capitalismo, metamorfoseou-se tal

poder estatal e a Educação passou a fazer parte das políticas chamadas sociais no seio do Estado de Bem Estar Social. Nesse sentido Chaves (2007, p. 10) assim se pronuncia sobre o papel do Estado Liberal na área social:

Defende a tese de que ação deve não só ser livre à iniciativa privada de indivíduos ou pessoas jurídicas, mas ficar restrita a essa iniciativa. Assim, não cabe ao Estado planejar, operar, regular, ou fiscalizar as atividades relacionadas à prestação de serviços de saúde, de educação, de seguridade etc, as chamadas políticas públicas. O Estado só tem o direito de intervir nesses afazeres privados quando se tratar de uma presuntiva violação individual ou quebra de contrato.

Outro defensor dos fundamentos do Estado Liberal é F.A. Hayek, em especial da liberdade e da propriedade, ao mesmo tempo em que indica a característica mutável desta filosofia política.

Os princípios básicos do liberalismo não contêm nenhum elemento que o faça um credo estacionário, nenhuma regra fixa e imutável. O princípio fundamental segundo o qual devemos utilizar ao máximo as forças espontâneas da sociedade e recorrer o menos possível à coerção pode ter uma infinita variedade de aplicações. Há, em particular, enorme diferença entre criar deliberadamente um sistema no qual a concorrência produza os maiores benefícios possíveis, e aceitar passivamente as instituições tais como elas são. Talvez nada tenha sido mais prejudicial à causa liberal do que a obstinada insistência de alguns liberais em certas regras gerais primitivas, sobretudo o princípio do *laissez-faire* (HAYEK, 2010, p.42).

Em outra passagem da obra O Caminho da Servidão, o referido autor adverte sobre a confusão entre democracia e socialismo, sendo a democracia própria do liberalismo

A democracia amplia a esfera da liberdade individual [dizia ele em 1948], o socialismo a restringe. A democracia atribui a cada homem o valor máximo; o socialismo faz de cada homem um mero agente, um simples número. Democracia e socialismo nada têm em comum exceto uma palavra: igualdade. Mas observe-se a diferença: enquanto a democracia procura a igualdade na liberdade, o socialismo procura a igualdade na repressão e na servidão (2010, p. 48).

Tal perspectiva aludida na citação acima é totalmente quebrada, a partir da estruturação do Estado de Bem Estar Social ou Welfare State pensado por Keynes que mesclava a intervenção no mercado e responsabilização pelas políticas sociais. Este assim era caracterizado pela função de prover os cidadãos com Educação, habitação, saúde, seguridade social e renda, passando a existir os direitos dos cidadãos, até então alguns deles apenas formalmente anunciados.

Para pensadores como Frigotto (2006) e Mezsáros (2011) significa a forma holigopolizada e sociometabólica do capitalismo para continuar na vanguarda dos processos

produtivos. Esta forma de repensar o papel do Estado nada mais foi do que uma maneira do capitalismo amenizar os problemas advindos com a industrialização.

É comum encontrarmos a definição do Estado que interfere nos meios de produção visando à geração de riquezas para diminuir as profundas desigualdades, calamidades sociais. Também conhecido como Estado Providência, este é o protetor, defensor e organizador da vida social, política e econômica. Vem romper com o ideário da intervenção do Estado nos moldes do liberalismo original. Origina-se após a Segunda Grande guerra visando recuperar o mundo ocidental dos abalos provocados por ela, mas suas raízes estão na depressão de 1929, momento em que a crise mundial alçou o mundo em profundo desajuste social e econômico.

Nas palavras de Chaves (2007) o Estado seria o grande agente na área social, provendo os cidadãos com os serviços e bens necessários nas áreas da Educação, saúde, seguridade social, do transporte, moradia, infraestrutura etc. Assim, todos os cidadãos teriam acesso aos serviços na área social. Corroborando com essa ideia, Marques (2011, p. 27) sinaliza que

nos países capitalistas centrais, ocorreu intervenção estatal no controle de ciclos econômicos por meio de políticas fiscais e monetárias, bem como investimentos públicos em infraestrutura e assistência social. Assim, configurou-se o Estado do Bem-Estar Social com ampliação de conquistas de direitos sociais no confronto Capital e trabalho.

Frigotto se posiciona criticamente quanto ao Estado na sua forma intervencionista, ou de Bem Estar Social, uma vez que, segundo o autor, este nada mais representa que uma nova reestruturação do capital na sua fase monopolista-imperialista.

A forma de Estado liberal e a forma de Estado intervencionista são apenas modos específicos de mediação às relações capitalistas de intervenção. A forma presente de Estado intervencionista – não representa uma transgressão aos fundamentos reais das relações de produção capitalistas e, conseqüentemente, não transgride na essência os princípios do Estado liberal. O Estado intervencionista é apenas a expressão histórica do Estado ao exercer sua função de construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção. O Estado liberal não são escolhas, mas a própria forma do modo de produção capitalista gerir as crises que lhe são orgânicas, decorrências, em última instância, das formas que as relações capitalistas de produção vão assumindo dentro do movimento de acumulação, concentração e centralização do capital (FRIGOTTO, 2006, p. 102).

Nas produções inspecionadas, o Liberalismo cunhado em sua transmutação neoliberal, foi percebido na frequência de palavras como: estado regulador, exacerbação da produtividade e do individualismo, flexibilidade, racionalidade do mercado e concorrência, competição, regulação econômica e social, sendo reconhecido, como de fato o é, como uma

teoria aliada ao capitalismo que traz desagregação social ao homem. Os registros críticos foram reconhecidos na perspectiva do novo liberalismo, a partir da década de 1970, e a ruptura com o Estado de Bem Estar Social que erigiu políticas sociais que conformaram os padrões de vivência dos trabalhadores. Observei este aspecto nas várias produções em algumas, com maior relevo e contundência, aparecem as críticas à monopolização do Estado por ter se tornado o Estado Mínimo nas políticas sociais e máximo nos fundamentos da regulação, produtividade e da eficiência como marcas dessa teoria.

Das teses exploradas chamou atenção como esta discussão emergiu nos textos. Teve sempre o resgate histórico do Liberalismo (análise de contexto) e o apontamento de uma teoria que a supere, no caso a Marxista ou do Estado Democrático e, em outros, há ponderações pontuais do Estado Neoliberal-Gerencial transmutado em Estado avaliador a partir de um novo modelo de acumulação do capital, como nos lembram Silva Jr; Sguissardi (1999, p. 25).

esta transformação não é uma exclusividade do Brasil, mas trata-se de um fenômeno que acompanha as transformações da base econômica dos diferentes países, a começar pelos chamados de primeiro mundo, e especialmente da Europa ocidental, onde o trânsito do Fordismo para um novo regime de acumulação e a crise do Estado de Bem-Estar Social se fazem sentir desde os anos de 1960.

Gumbovsky (2003), em sua tese, apresentou um capítulo específico sobre o papel do Estado, abordando desde as suas origens até a gênese do Estado avaliador. Nas discussões que empreendeu destacou o Estado Providência ou de Bem Estar Social como aquela organização responsável pelas políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais, arruinado com o advento das crises da década de 1970, prolongada pelas décadas seguintes.

Esta reformulação levou ao chamado Estado neoliberal personificado, segundo o autor, pelo “Esgotamento do Estado de Bem Estar, recessão e desemprego em 1970. Esta nova conformação deveria buscar estabilidade monetária, a redução e redefinição das funções do Estado” (p.20).

Afirmou, ainda, que a conjuntura das transformações internacionais na sua dimensão econômica e globalizada “pressionam o Estado a implementar políticas estatais de cunho mais regulador do que emancipatório” (p. 17). Esta visão é explicitada dentro do Estado neoliberal que prevê o controle regulador das políticas sociais, sendo mais flexível no que tange ao movimento financeiro do mercado. Segundo o autor, o contexto internacional promove uma profunda reformulação na base do Estado providência.

Neste cenário, “o Estado constitui-se no personagem que mais tem sofrido abalos pelo fato de ser a base de sustentação de uma sociedade organizada. Ele é coagido pela política neoliberal a curvar-se diante do mercado passando de senhor desse mercado para escravo do mesmo” (30). Tal visão mostra o Estado como um ente que vive de acordo com as circunstâncias históricas, sofrendo redefinições e ajustes políticos e funcionais a partir das determinações econômicas.

Felix (2008) abordou de forma mais detalhada a transformação histórica do Estado Liberal, uma vez que em seu texto afirmou que as mudanças no campo econômico levaram a investida contra o Estado Intervencionista e fez emergir um Estado Regulador e Avaliador, em determinados setores, dentre eles especialmente no ensino superior. Assim, a derrocada do Estado que procurou conciliar

capital e democracia se fez a partir de três grandes referências: i) a crise do modelo econômico pós-guerra em 1973, conhecida como a crise do petróleo que levou o mundo à recessão e altas taxas de inflação; ii) a segunda decorrente da reestruturação da divisão do trabalho e substituição do pleno emprego pelo desemprego estrutural mediante a automação e robotização dos processos produtivos do trabalho e a iii) terceira assegurada pela redefinição do papel do Estado na sociedade considerando o *modus operandi* como a nova direita elaborou suas estratégias para minimizar a crise capitalista dos anos de 1970 (p. 33).

Crepaldi (2007) se posicionou ao trazer o Estado em seu trabalho: “vive-se uma crise da transição do liberalismo para o neoliberalismo, que na esfera governamental leva as políticas educacionais a caminhar na direção da racionalidade, produtividade e eficiência”.

A pesquisadora se deteve em tal análise e procurou discutir mais a perspectiva de avaliação emancipatória de um currículo do que se ater à discussão propriamente do Estado. Isto me faz conjecturar (in) reflexões: é possível construir práticas emancipatórias de currículo e avaliação no contexto de um Estado apresentado como expoliador de qualquer ação coletiva?

A referida tese indicou que sim. Então no próprio Estado que determina o produtivismo, a eficiência, a regulação pesada, se abriga a complementaridade do conceito *Complexus*, uma vez que os sujeitos e as práticas não apenas respondem a uma perspectiva de forma isolada, mas todos estes referentes são “tecidos juntos” na realidade social. Vivem a bricolagem, o hibridismo. Não sendo uma mera resposta adaptativa aos ditames estatais.

A produção Perin (2007) centrou-se na transformação do Estado a partir de 1970, destacando em seu texto que o processo educacional dos anos de 1990 em diante, virou refém de um Estado totalmente voltado para o mercado e competição. Utilizando como referência

Dias Sobrinho (2011), esta chama atenção ao afirmar que este novo contorno do Estado liberal reestruturado, se credencia mediante

as palavras de ordem como eficiência, produtividade, rentabilidade, competitividade; qualidades que constituiriam o conteúdo da modernidade, conforme a racionalidade funcionalista desse fetiche do neoliberalismo, que é o mercado. A crítica, o debate público, a cidadania são abafados e controlados pelo darwinismo social, pela competitividade em todos os níveis da vida humana, desde o plano das relações interpessoais ao mercado internacional.

Volpato (2007) confirmou a idéia , o Estado Liberal apareceu como portador das forças regulatórias e emancipatórias, ou seja, este reconhece que o mesmo não é apenas determinador e conformador de um determinado tipo de prática, mas favorece também para os homens serem protagonistas de outros fazeres, demonstrando assim que este abriga o complementar em um espaço da contradição. Afirma que

O estado orienta-se pela ideologia de mercado e impera o individualismo perante a organização transnacional do capital. Estado neoliberal precariedade das forças produtivas, redução da população economicamente ativa. Lógica de privatização da educação e a estimulação da competição entre as instituições – postura avaliadora, implantando sistemas de avaliação, com provável intuito de destinar dinheiro público às universidades com maior competitividade (66).

Em outra passagem afirmou, ao haver a redefinição da concepção de Estado, este “progressivamente assumiu o papel de avaliador, principalmente a partir da implantação do Provão, houve uma preocupação ainda maior com os processos de avaliação docente, com o acirramento da competição interna e externa” (16).

Lima (2007) assegurou em seu texto que a teoria de Estado que dá credibilidade é a proposta por Marx e apresentada por Peroni (2003, p. 22) como “Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que o processo de correlação de forças em curso é o capital que detém a hegemonia” (p.55). Compreende-se, portanto, que a crítica e ruptura com o Estado Liberal nas suas várias faces (Bem-Estar ou Providência, Neoliberal e Avaliador) são as bases para uma prática emancipatória no campo educacional.

Araújo (2009) igualmente evocou uma concepção de Estado segundo a perspectiva histórica, demonstrando que este é sempre uma “produção humana e ação histórica, sua configuração ganha contornos específicos conforme o modo de produção, as relações de produção, as lutas de classe e as crises do capitalismo” (p.42).

Em outra passagem, na página 45, criticou o pensamento da Teoria do Estado Liberal a partir das visões de Hayek e Friedman, para os quais a regulação do Estado privava a sociedade e seus cidadãos da liberdade de escolha e tomava a desigualdade como valor positivo e essencial, alertando sobre os efeitos nefastos do intervencionismo e dos benefícios

crecentes obtidos pelos trabalhadores, a partir da ação sindical. Era preciso um Estado restrito na definição dos gastos sociais e nas intervenções econômicas.

Por se tratar de uma produção que evidencia os limites do Estado-nação, fazendo entender que nem tudo que é determinado, cartografado por este, se materializa de forma unívoca e verticalmente, expõe que esta organização social, configura-se a partir de características gerais e particulares ao mesmo tempo, por isso dependendo da perspectivação com o qual é definido, pode se materializar segundo a assertiva:

Estado uma organização e conjunto de instituições – garante o domínio de uma classe sobre a outra “[...]características fundamentais (histórico-universais): a) existência de aparelhos de repressão estrito senso (exército, polícia, tribunais) separado do povo em armas, e; b) de um aparelho de coleta de impostos; c) articulados por um poder político classista”. Cada tipo de Estado escravista, feudal, capitalista e socialista – relação de coerção e consenso por meio de diversas tecnologia de poder (direito, ideologia e aparelhos do Estado). Expõe a polaridade de mercado e estado no modo de produção capitalista (2009, 42).

Ainda dentro do esforço de apresentar como as teorias de Estado se circunscrevem nas produções inspecionadas, Cunha (2010), ao analisar a crise do Welfare State e a assunção do Neoliberalismo e posteriormente do Estado Avaliador, expôs que o Estado Liberal na sua versão Neo, “passou a atuar mais efetivamente dentro **das** Instituições públicas, em especial nas educativas, pela introdução de novos sistemas gerenciais e pelo uso de estratégias de avaliação e autoavaliação pautadas nas noções de eficiência e de qualidade dos Serviços” (p.22).

Desse modo, o Estado neoliberal é a própria contradição do Liberalismo, uma vez que prega o Estado mínimo para o cenário econômico e, por outro lado, aumenta o controle e a regulação em áreas específicas como segurança interna, defesa e Educação. Na Educação refere que este modelo de Estado gerou o quase mercado institucional educacional marcado pelo interesses do Estado em um duplo movimento, a ampliação da visão empresarial na Educação e a introdução da visão competitiva nos setor público, bem como a ampliação da regulação do Estado nas diferentes modalidades educativas. Esta conformação foi sentida em todos os níveis educacionais, uma vez que a avaliação foi a estratégia política que deu tom e forma a tal perspectiva teórico-prática de Estado.

Nos escritos de Lima (2011), o Estado é apresentado na sua conformação histórica, destacando as visões Marxista, Gramsciana, Terceira Via e neoliberais, focando especialmente na força reguladora do Estado Liberal

a regulação econômica e social realiza-se pelas forças do livre mercado, mediante escolhas racionais e com liberdade, não havendo necessidade de interferência direta da força estatal, uma vez que ocorreria uma autorregulação. O Estado liberal coloca-se como força externa e autônoma sobre a atividade individual dos homens para coagir o livre arbítrio e satisfazer as necessidades gerais, impondo a sua função normativa como limite à excessiva liberdade que poderia levar à autodestruição (p. 26).

Lara (2007) considerou que o próprio Estado Liberal carrega o germe da contradição, por isso não pode ser visto apenas como a serviço do capital, mesmo que haja uma predominância da livre iniciativa e do individualismo econômico por meio da otimização e concentração do monopólio. A Teoria Liberal é ambígua e multiforme

o liberalismo como ideologia revolucionária, contém uma ambiguidade potencial, gerando diferentes configurações. Conforme os elementos que a compõem. A ênfase em princípios como individualismo e a propriedade dão origens a versões ideológicas tendentes a legitimar os privilégios conquistados pelos capitalistas. No entanto, a ênfase dada aos princípios da liberdade, igualdade e democracia podem servir como fonte de ideologias capazes de destruir a legitimidade daqueles princípios. Hoje, ainda prevalecem esses princípios através das lutas de classes e dos conflitos entre os partidos de direita e de esquerda (p. 70-71).

Tem-se, pois, que a teoria do Estado Liberal foi profundamente questionada e criticada desde os seus primórdios e mais ainda devido à metamorfose pela qual tem passado, especialmente a partir dos idos de 1970 até os momentos atuais.

Estas reflexões são coadunadas com a visão de Nogueira (2011, p. 34) ao descrever “que a década de 1990 irá privilegiar a idéia de que seria preciso eliminar o ‘mal’ que o Estado estava causando à sociedade, ao mercado e à liberdade. A partir de então, fez-se em nome disso uma reforma, que gerou outro padrão de Estado e de Intervenção estatal”.

Esse movimento só poderia ser feito mediante a (re) estrututuração, a reforma do Estado de Estado de Bem Estar para uma perspectiva neoliberal ou, ainda, segundo Apple (2008) uma percepção neoconservadora mediante um conjunto de relações hegemônicas, fazendo as mesmas parecerem neutras e submissas. Criaram-se cenários em que na perspectiva marxista, vê-se o “Estado como dominação de classe”, no qual a alternativa é a implosão do sistema capitalista levando assim a sua substituição desse modelo de Estado por uma outra organização.

Ao mesmo tempo em que tais produções apresentaram suas conjecturas críticas, o desenrolar dos textos revelou que se encontram espaços de modelagem de outras ações, no qual o Estado por se fazer em um processo histórico determina e é determinado pelas relações e práticas dos sujeitos que também são protagonistas nesse cenário em transformação, o que

me faz confirmar o pensamento de Edgar Morin como desafio para os que trabalham na área da Educação, pois o pensamento complexo, segundo ele, “é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” (2011, p.7).

2.2. A teoria de Estado Democrático nas produções inspecionadas

Na perspectiva de contrapor os argumentos e a centralidade do Estado Regulador, as produções revelaram anseios, fundamentações sejam a partir dos projetos de avaliação, seja pelo lastro nas conclusões de que existe outra possibilidade teórica do Estado para subsidiar as políticas e as práticas de avaliação institucional. Esta ênfase na teoria foi percebida pela ocorrência de palavras ou frases como participação, direitos do cidadão, participação ativa dos sujeitos sociais, liberdade política e democrática, democratização, transformação social, primazia do político sobre o econômico; o que sinalizou as ansiedades hoje vividas e desejadas pelos que assumem a Educação e a avaliação como uma prática valorativa que (trans) forma para a cidadania.

É interessante notar que as discussões de um Estado democrático não aparecem explicitamente em todos os textos inquiridos, ficam mais evidentes os argumentos críticos sobre o Estado Liberal reformado, seja na perspectiva neoliberalizante ou Avaliadora.

Analisar o Estado Democrático significa compreendê-lo não apenas como instrumento de racionalização eficiente, capaz de intervir e promover o desenvolvimento, “mas um ambiente político-institucional no qual se concretize a mediação de conflitos e das diferenças em que se estabeleçam as bases do contrato social, as relações de reciprocidade entre os cidadãos” (NOGUEIRA, 2011, p. 70).

Os fundamentos de um Estado Democrático para a Educação são traduzidos nos princípios que destaco a seguir: a) **igualdade** – própria da democracia tanto no ponto de partida como de chegada; b) **qualidade** – esta deve ser estendida a todos os cidadãos estar relacionada à participação; c) **gestão democrática** – repensa a estrutura da escola propiciando a participação coletiva; d) **liberdade** – relacionada à autonomia; e) **valorização do magistério** – relaciona a integração entre formação, condições de trabalho e remuneração (PASSOS, 2004).

É comum observarmos os discursos sobre o Estado Democrático orientados pelos fundamentos do constitucionalismo, republicanismo, democracia, noção de cidadão, progresso, racionalismo, liberdade, secularismo, nacionalismo, separação entre Estado e Igreja e um sistema público/estatal de Educação (HARVEY, apud KAZAMIAS, 2012).

Esta visão é própria das sociedades modernas e das políticas educacionais que têm como papel ajudar os cidadãos a viverem um processo de inclusão e emancipação social. Ao mesmo tempo, defender um Estado democrático significa entendê-lo na esteira do sistema capitalista que com todas suas contradições,

é o resultado ou de uma construção política ou de uma construção através da política. Além de construir sua nação e sua sociedade civil, os cidadãos, através destas, constroem também seu Estado e seu Estado-nação. Trata-se de uma construção lenta e difícil, muitas vezes contraditória, mas que sempre procura ser racional (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 117).

Vale ressaltar que o Estado se configura a partir da conjunção da sociedade civil, do território no qual está circunscrito, pelo poder jurídico e sua organização social no qual a sociedade passa a concretizar seus anseios, sonhos, mediante a participação política e social, os mecanismos jurídicos, o que faz com que este Estado seja “governado e transformado pela política”. Esta perspectiva de Estado teve lampejos de sua materialidade na tradução das políticas sociais gestadas no Welfare state que, abrigando os desejos dos sindicatos nacionais, deu forma às políticas para saúde, Educação, aposentarias que passaram a ser redefinidas após a metamorfose em Estado neoliberal.

O maior desafio do Estado Democrático está na definição do que seja participação, pois a sociedade civil organizada mediante sua força pode fazer com que o Estado ceda, ou reveja suas determinações e normatizações. Este encontro é permeado de conflitos e contradições, uma vez que

nesse processo, os grupos sociais vivem a permanente contradição de procurarem afirmar seus interesses corporativos e de buscar objetivos comuns de forma cooperativa. Tanto no caso da nação quanto da sociedade civil, sua ação política depende da relação de forças nelas existente e está sujeita as restrições econômicas, mas estas não são deterministas: sempre existe espaço para a autonomia da política (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 118).

Hayek (2010) afirma que um Estado por meio de um governo democrático deve, portanto, conduzir o planejamento econômico de modo a preservar ao máximo a liberdade de escolha de cada cidadão. Esta visão indica que a máxima liberdade está relacionada à possibilidade da concorrência em todos os campos da vida em sociedade, pois o importante é que as pessoas tenham protegidas todas as possibilidades de escolha, ou seja, a liberdade, autonomia para vivenciá-las.

Fazendo uma correlação com a Educação, esta perspectiva coincide com as políticas avaliativas atuais, pois a partir dos resultados divulgados há uma prestação de contas à sociedade. Cada cidadão, família é capaz de fazer a sua escolha, considerando que a

Educação passou a ser vista como um *quase-mercado*, ou um bem de mercado como afirma Afonso (2000) que transforma a Educação em mercadoria aos sabores dos ventos da livre concorrência e de quem pode pagar, ou ainda, fazer qualquer coisa que se arremede com Educação para fabricar diplomas que mais podem ser considerados um estelionato do que formação²².

Para Torres; Olmos (2012, p. 100), o Estado democrático liberal devia desempenhar duas funções básicas, muitas vezes contraditórias, quais sejam: fomentar ao mesmo tempo a acumulação do capital e a harmonia e o consenso social. Pelas apreensões indicadas nas teses examinadas ficaram presentes estas contradições. Foram flagradas diferenças no indicado teoricamente como crítica e as condicionantes históricas na qual se operacionalizaram tais práticas, ou seja, nas instituições, demonstrando exatamente que a vida institucional pulsa numa complexidade pluirreferencial, coexistindo modelos e práticas que estão para além das reproduções, pois ao denunciarem as pressões e opressões do Estado em tempos de grandes repercussões da avaliação, também indicaram caminhos possíveis para superação e edificação de uma Educação e avaliação decentes. Desta forma, a relação entre o Estado e as instituições, não é algo consensual e tranquilo, mas se vive a tensão permanente entre as recomendações deste e a autonomia destas outras.

Nesse sentido, a teoria da complexidade ajudou-me a pensar os espaços de práticas da ação avaliativa em todo o seu potencial dialógico, nos quais as instituições não aceitam cegamente as determinações da figura estatal, mas antes vivem o tenso diálogo e conflito que acabam por gerar novas possibilidades de enfrentamento e realização das avaliações.

É dessa forma que Morin (2000) sugere, no momento em que uma ação avaliativa é empreendida, ela entra no universo de interações que pode modificá-la de sua intenção inicial,

²² O MEC através da política de avaliação já referenciada na LDB, fez da avaliação também um mecanismo regulatório para os processos de credenciamento, reconhecimentos, autorização e reconhecimento de cursos. Os resultados do ENADE e CPC, em especial deste último, ditou as normas de permanência das instituições no sistema e de manutenção da oferta dos cursos e do financiamento como se pode confirmar nas notícias veiculadas nos meios de comunicação e no site do INEP em dezembro de 2014. As instituições que obtiveram conceito insatisfatório (1 e 2) no percurso de 03 avaliações, responderão a processos administrativos de supervisão e terão suspensas a autonomia e o congelamento de vagas. Em caso de não saneamento das deficiências, o MEC instaurará processo administrativo para o desc credenciamento ou encerramento do curso. Nesse ano foram suspensos ingressos de novos alunos em 27 cursos, sendo seis de universidades federais e 21 de faculdades e centros universitários. Assim, foram suspensas 3.130 vagas em cursos da área de saúde. Foram afetados cursos como Agronomia (Faculdade Anhanguera de Dourados), Zootecnia (UFRA), Educação Física (UFAL e UFAC), Serviço Social (UFF), Farmácia (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná) Fonoaudiologia (União de Escolas Superiores FUNESO), Veterinária (Escola Superior Batista do Amazonas) e Cursos tecnológicos Gestão Ambiental (Universidade Vale do Rio Verde) e Radiologia (Universidade Estácio de Sá). (INEP, MEC, 2014). (O GLOBO, 2014).

ou seja, aquilo que veio como determinante pelas mãos do Estado, sofre “inconfidências”²³ no âmbito das práticas docentes e institucionais. Esta assertiva reafirma o que os pesquisadores das teses em exame identificaram o potencial transformador das práticas avaliativas, pois estas envolvem consciência, iniciativa, decisão e transformações que ajudam as instituições não serem simplesmente “máquinas triviais” de um novo tempo.

A perspectiva da integração dos saberes, do potencial das iniciativas, decisões e transformações ocorridas no que Morin chama de uma profunda interação inter-retroativa, recursiva partindo das ações, permite criticar e abdicar da ortodoxia, das fáceis respostas finalistas e completas que assolam as políticas avaliativas quantitativistas vindas pelas mãos do Estado e celebradas pelo mercado, pois reduzem a Educação e a “avaliação aos produtos mais facilmente quantificáveis” (SANTOS, 2010, p. 217).

As interações, por mais que nos levem a portos mais seguros da avaliação, devem ser pensadas na confluência da religação dos saberes quantitativos e qualitativos, da avaliação externa dialogando com a avaliação interna, do sujeito participante assumindo seu papel ativo, propositivo e crítico, em busca do que Santos (Op. cit., p. 223) chama “para uma universidade de ideias que transforme os processos de investigação, ensino e extensão segundo os princípios da racionalidade moral-prática, estético expressiva e da aplicação edificante da ciência” e não de produtos pasteurizados no processo de formação.

Das 18 teses inspecionadas, em 10 delas teve menções ao Estado Providência de inspiração Keynesiana, como aquele capaz de fazer acontecer os princípios democráticos de liberdade, igualdade, participação e cidadania, capaz de assegurar aos cidadãos os direitos sociais, ou seja, está se falando de um Estado democrático em plena sociedade capitalista, o que para outros é impensável, tal conciliação.

No texto de Gumbovsky (2003), o Estado Democrático instituído por meio da Constituição foi traduzido como aquele capaz de garantir o bem comum e o direito do cidadão, ou seja, deve garantir os direitos à cidadania através dos serviços básicos. Compreendo que o autor chama para seu texto a figura do Estado como regimes sociais democratas - Bem Estar Social para desenvolver políticas sociais que visam a estabilidade no emprego, políticas de renda com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à Educação, subsídio no transporte. Estas menções são

²³ Termo cunhado por Paulo Sérgio de Almeida Correa em sua Tese de doutorado intitulada - O Estado e a Formulação da Política Curricular: prescrições e inconfidências (2000) para expressar que diante das reformas e políticas públicas efetivadas pelo Estado, os docentes se insurgem com inconfidências em relação às idealizações projetadas pelo poder estatal, desenvolvendo práticas alternativas que se confrontam as com formulações oficiais, fazendo emergir comportamentos inconfidentes e refratários diante dessas políticas.

referendadas no movimento que afirma a necessidade de uma sociedade mais justa, igualitária e menos excludente.

As produções de Felix (2008) e Ribeiro (2010) também traduziram o Estado democrático, por meio do Estado de Bem Estar Social, como um avanço significativo ao anunciar aos cidadãos a chancela de cidadania mediante o aporte e as condições para viverem com dignidade, sendo estabelecidas relações democráticas entre Estado e Sociedade, na qual os cidadãos poderiam sonhar, almejar a níveis mínimos de bem-estar em saúde, habitação, Educação, salário e seguro. Destacaram que o papel do Estado Providência foi importante por fazer uma gestão controlada de administração das desigualdades e da exclusão, sendo o Estado o agente de bem estar social provedor dos serviços públicos e da suposta proteção da população.

Já Martins (2010), Souza (2010) destacaram que no Estado democrático há um processo de tensão entre o que é demandado pelo Estado e o que emerge da comunidade, principalmente da Universidade, situações próprias dos anseios democráticos e dos processos de aderências, resistências e refratações. Indicaram, ainda, que há necessidade de um sujeito que compreenda sua liberdade não apenas como econômica, de possibilidade e ação no mercado, mas, principalmente, como autonomia política e cidadã, situado em um Estado que vive os conflitos e tensões de uma realidade complexa e permeada de contradições.

Nos escritos de Lara (2007) percebi que a atual conformação do Estado democrático, que no seu estágio atual vem exigir o equilíbrio entre o primado da economia e o da política, pois só assim se terá uma nova (re) configuração do Estado, uma vez que hoje está assolado pela visão redentora de economia do economicismo educativo. Assim ele se posiciona

Tudo indica que um dos maiores problemas da contemporaneidade consistia em que fatos econômicos superassem os fatos políticos, e a economia e a política não conseguem manter o mesmo ritmo. Economicamente, o mundo tornou-se uma unidade comercial. Politicamente, continuou fragmentado. A tensão entre os dois desenvolvimentos opostos provocaram um abalo em cadeia na vida societária da humanidade. O maior desafio dos líderes democráticos para o século XXI será restaurar o Estado e restabelecer o primado da política sobre a economia (91).

Assis (2008) ao discutir as tensões, mediações e impactos da avaliação na prática docente da Educação superior, debateu a partir do conceito de democratização e participação o papel do Estado democrático, onde este deveria promover a

democratização dos espaços sociais, do acesso aos bens e serviços e especialmente à educação com qualidade é a chave para que ocorra uma transformação dos cidadãos no sentido de não permitir que sejam subjugados pelos detentores dos mecanismos políticos e meios de produção

e de comunicação, em geral definidores das “tendências” do *mercado* e do consumo (p.40).

As reflexões no estudo de Lima (2011) remeteram a um Estado social alternativo defendido nas lutas sociais, permitindo a participação dos sujeitos históricos na implementação de políticas colaboradoras para a transformação social, por meio da resolução dos problemas e conflitos mediante a participação política, crítica, autocrítica, liberdade e autonomia dos cidadãos. Tal perspectiva encontra-se em crise a partir do momento em que o “Estado brasileiro formalizou a regulamentação de finalidades, processos, procedimentos, condições e financiamento, bem como realizou o controle burocrático das instituições” (p. 40).

As instituições têm vida própria, respiram subjetividades e pluralidade de pensamentos e ações, esse é o ponto unificador de que não há só subserviência à reprodução, ao controle e à regulação. Colocar nas mãos do Estado democrático a responsabilidade de todo o sucesso nos vários campos sociais, pode levar a armadilhas de uma espera vã. Para isto o conceito de *complexus* para o qual tudo é “tecido junto”, ajuda a entender esses viéses.

A avaliação institucional proposta pelo Estado brasileiro serve aos propósitos da regulação, mas há outras formas de fazer que tais mecanismos se tornem a favor da qualidade e da identidade de cada instituição, pois como afirmam Dias Sobrinho; Balzan (2011) a avaliação é um patrimônio das instituições educacionais, logo, deve cumprir um dos requisitos básicos que é a transparência, a exigência ética de prestação de contas à sociedade. Assim, não dá para esperar as notas técnicas, como faz todos os anos o MEC, para só então decifrar o jogo das fórmulas estatísticas que levam aos conceitos institucionais e de cursos. Urge que sejam plasmadas reações que superem os reducionismos avaliativos a conceitos.

Assim, o significado de todo esse aparato em torno da avaliação deve confirmar a necessidade de que qualquer prática, teoria, ação são melhoradas quando (re) visitadas, avaliadas permanentemente, como forma de inovar, mudar a própria trajetória, aí reside o significado de transformar a avaliação institucional em objeto de escuta, de problematização, questionamento de melhoria e aperfeiçoamento das instituições em um contexto democrático.

Urge resgatar a conformação de um Estado democrático como aquele que envolve acordos, debates, negociações, concessões e dissensões, pois o *complexus* histórico-social abriga movimentos e práticas ambíguas, complementares e contraditórias, sendo necessário o que Morin (2011, 2002a, 2002b) proclama, a religação de saberes e conceitos até então colocados como opostos e inconcebíveis na produção da Educação e do conhecimento.

O desafio está em problematizar a prática estadocêntrica da avaliação ranqueadora, produtivista, classificatória e seletiva, praticada em nossos dias e denunciadas nos textos analisados, pois as pessoas não agem apenas conforme as determinações externas, como diria Santos (2010, p.220), elas “ficam até dispersivas, ou defensivas” outras agem de forma “inconfidente” resistindo, procurando vencer a “cegueira epistemológica” da avaliação hegemônica.

Assim, na contemporaneidade há o desafio de manter vivo o Estado democrático, pensando o mesmo na sua complexidade, não como um ser abstrato, mas uma produção dos homens e por isso representando e convergindo para interesses diversos, representado aqui pelas reflexões de Nogueira (2011, p. 75)

O Estado é um construtor de cidadania e seu principal fiador. É também um fator que regula, direciona e pode limitar os espaços de cidadania. Ele precisa ser ativo e ao mesmo tempo passivo, isto é, estar socialmente fundamentado e controlado. Uma reforma democrática do Estado está obrigada a abrir caminhos de realização da democracia representativa, quer dizer, deve descobrir o modo e articular representação e participação nas circunstâncias definidas pela globalização e pelo capitalismo. A convivência justa, civilizada e democrática não é concebida fora de um Estado.

A assertiva acima repercute o desafio para o Estado como figura democrática, de conviver com as assimetrias e os desafios da participação de homens e mulheres em um contexto que pode ser transformador e formador de cidadão em contraposição às práticas que procuram mais vilipendiar direitos do que assegurá-los. A participação nos processos decisórios democráticos, via possibilidades do Estado Democrático, imprime responsabilidades que devem ir do protagonismo dos sujeitos à convivência respeitosa diante dos conflitos que emergem dessas mesmas relações, uma vez que liberdade e participação se conjugam nesse cenário.

O Estado como promotor de cidadania deve ser o portador de novas possibilidades, de construção de novos espaços de produção e crítica nos quais se conjugam disputas, resistências e convergências que acabam por representar a legitimidade da democracia como espaço de direitos e deveres na sociedade. Esse jogo de forças pressupõe que o Estado acione seus mecanismos de controle, mas não os transforme em camisas de força que negam a sociedade, a educação e a avaliação seus protagonismos.

2.3. A teoria do Estado Avaliador em análise pelos pesquisadores

A intrínseca relação entre o Estado, Educação e Avaliação da Educação superior se faz também com o desenvolvimento de uma nova instrumentalidade baseada na implementação de indicadores de desempenho institucional estabelecidos por leis, decretos, supervisão financeira e sistemas de prestação de contas, que visava não apenas estabelecer princípios para uma nova relação entre governo e ensino superior, mas buscava a atualização e o aumento de eficiência da relação existente, uma eficiência operacionalizada primariamente em termos de compreensão orçamentária, com novos parâmetros para a utilização dos recursos acadêmicos (NEAVE, 2012). A frequência de palavras nas produções como produtividade, controle, regulação, eficiência, ética do mercado, Educação como negócio, *rankings*, *accountability*, gerencialismo, *stakeholders*, parametrização, avaliação estandarizada, deram a dimensão do significado do Estado como avaliador presente nas produções.

Todo esse aparato teórico, segundo Neave (2012), é mobilizado por mecanismos de homogeneidade legal, padronização da avaliação, financiamento condicionado, tempo acadêmico, versus tempo produtivo, externalização das normas e funções acadêmicas, núcleo operacional sofisticado que está para além do que estudiosos e críticos discutem de acumulação de pontos, produtividade acadêmica, seu poder está exatamente neste porque “sua função é verificar que as políticas tenham sido adotadas” (p. 686), tem, assim, o papel de assegurar a implementação e que cada instituição mantenha o seu compromisso com as políticas públicas.

Para Afonso (2012) há três fases distintas das características do chamado Estado-avaliador. A primeira se localiza nos anos de 1980 e se relacionava com a autonomia relativa do Estado nacional, no qual a avaliação era mais um dispositivo de controle interno das instituições e ao mesmo tempo viabilizava a lógica mercantil de escolha educacional, mediante a publicização dos resultados formando os rankings.

A segunda se entende a centralidade e a iniciativa das organizações internacionais, como a OCDE, em direcionar os mecanismos de avaliação em larga escala e uma terceira fase se presencia um “novo protagonismo de agências multilaterais como a OMC e a radicalização das formas de mercantilização da Educação em nível global, no qual este está voltado prioritariamente para o processo de acumulação capitalista, características de um Estado competidor (*competitive state*)” (op.cit, p. 189).

Este cenário mostra que o Estado-avaliador é uma criação complexa e vem exigir respostas e adequações do sistema educacional, mediante a enxurrada de leis, decretos,

resoluções, portarias, que dão sustentação jurídico-político e social ao seu papel como controlador e responsável por expor à sociedade as informações sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições. Esta perspectiva conforma a avaliação numa matriz mais gerencial, criterial, controladora, rankeadora e sem espaços para o diálogo, conforme descrito por Dias Sobrinho

Como “avaliador” ou “interventor”, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas e de distribuição de recursos - diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e accreditation. Em geral são avaliações externas, somativas, orientadas ao exame de resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas (2003, p. 59).

Dentro de tal conformação estatal, Dias Sobrinho (2003) assegura que este formato leva as instituições a vivenciar uma avaliação como critério para equalização e distribuição de recursos, pois estes devem ser partilhados obedecendo aos indicadores de eficiência, produtividade e competitividade no espaço acadêmico e social. Assim, as reconfigurações do Estado trouxeram para dentro das instituições mecanismos até então distantes da realidade acadêmica.

O relevo do Estado avaliador nas produções dos pesquisadores se corporifica por meio de duras críticas a avaliação como accountability, competitividade, performance, prestação de contas. Se antes nos projetos emancipatórios, as instituições deveriam prestar contas à sociedade sobre o seu papel e atuação, agora a mídia se encarregou de alardear quais instituições eram dignas de se manter desenvolvendo seu trabalho, pois no momento em que a avaliação externa passou a ser utilizada como a única referência de qualidade, muita coisa foi olhada de forma diferente.

Conforme avalizado por Martins (2008), em escala mundial, a Educação vive tensões, no que diz respeito à redefinição dos paradigmas epistemológicos sobre os quais se nutriu, a ampliação do controle externo sobre suas funções; reorganização interna para atender a diversos segmentos da sociedade.

Tais situações ficaram ainda mais explícitas no Brasil quando se observa a ampliação, diversificação da categoria e morfologia institucional que ofertam à Educação superior. Entre 2013 e 2015, pelos dados do Censo da Educação superior, observei estabilização e leve decréscimo no número de instituições no País. Em 2013 tínhamos (2.391 IES), 2014 (2.368 IES) e em 2015 (2.364). A disparidade entre as IES públicas e privadas se refletiu nos números a seguir. Instituições públicas: 2013 (301, 12,6%), 2014 (298, 12,5%) e

em 2015 (295, 12,4%). Privadas, 2013 (2.090, 87,4%), 2014 (2.070, 87,4%) e 2015 (2.069, 87,5%) instituições promovendo a Educação superior e concentrando a maior parte de docentes nesse nível de ensino. Diante desse cenário, coube ao arcabouço legal, regular, acompanhar e supervisionar este nível de ensino, o que fez com que se ampliasse os problemas a serem corrigidos a partir da avaliação assumida como política pública corretiva, seletiva e produtivista.

No Brasil estas duras críticas se fizeram principalmente às mudanças a partir de 1995, quando o Estado neoliberal se mostrou com mais força mediante a propalada reforma do Estado, pois naquele momento se procurou induzir a mentalidade social de que os problemas enfrentados eram em decorrência da inércia do serviço público e do Estado a partir da gestão praticada nas instituições. No texto a seguir Bresser-Pereira (1997) assevera que

grande tarefa política dos anos 90 é a reforma ou a reconstrução do Estado. Entre os anos 30 e os anos 60 deste século, o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse período, e particularmente depois da segunda guerra mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e de aumento dos padrões de vida sem precedentes na história da humanidade. A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise - reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. Entretanto, quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado - para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país (p. 7).

Em outra passagem Bresser-Pereira explica os pilares da reforma do Estado que se traduziu em um Estado mais enxuto, redefinindo sua abrangência institucional, com maior intervenção em determinados espaços, ou seja, acrescido de um poder regulador, e desregulador em outros, mais gerencial e menos responsável com as políticas sociais, uma vez que o serviço público é classificado como moroso, ineficiente, improdutivo

a reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. Na delimitação do tamanho do Estado

estão envolvidas as idéias de privatização, publicização e terceirização. A questão da desregulação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7-8).

Tal concepção faz emergir a figura do Estado mais poderoso no controle do que na responsabilidade com as políticas sociais. Controle na Educação evidenciado pelo mecanismo tão caro a nós tirbutários da Educação como bem social e público, a avaliação.

Gumbovsky (2003) sustentou que a “globalização e a política neoliberal interferiram na redefinição do papel do Estado exigindo transformações que pressionaram o Estado a implementar políticas estatais de cunho mais regulador do que emancipatório na Educação assumindo seu papel como Estado avaliador. Ratifica, ainda, que “ O Estado constitui-se no personagem que mais tem sofrido abalos pelo fato de ser a base de sustentação de uma sociedade organizada. Ele é coagido pela política neoliberal, a curvar-se diante do mercado”, passando de senhor desse Mercado para escravo do mesmo (p.30).

Em outra passagem atestou que o papel do Estado avaliativo implicou a redução de gastos e a implementação de uma política com “maior eficiência e retração do mercado” na qual a Educação passa de bem social a bem de mercado - professor empresário - comercializador de projetos” (45). Nesse contexto o autor declarou que avaliações são instrumentos essenciais às reformas propostas pelo Estado, constituindo-se importante instrumento dos governos neoliberais fortalecendo as políticas privatizantes, gerando a “livre concorrência , competição - eficiência, produtividade, utilidade, funcionalidade, criatividade e financiamento, em substituição aos valores: solidariedade, cidadania, cooperação. Tolerância, paz, justiça...(p. 52)”.

A pesquisa de Perin (2007) reconhece que a Educação está refém de um Estado totalmente voltado ao mercado, situação evidenciada pelo exponencial aumento das instituições privadas, o encolhimento dos gastos governamentais, a realocação de recursos estatais para o financiamento das instituições superiores privadas e a implementação de mecanismos de captação de recursos privados em substituição ao financiamento governamental para a Educação superior pública (cobrança de mensalidades, taxas, inscrições, cobrança de pós-graduação, convênios com unidades produtivas, venda de serviços, etc.).

Todo esse aparato foi e é vivido de forma tensional entre Estado e Universidade em especial, uma vez que o Estado Avaliador/Interventor anuncia forma de controlar e interferir na alardeada autonomia da mesma.

A compreensão de Volpato (2008) foi assim testemunhada sobre o Estado Avaliador como regulador sistemático da avaliação dos cursos e das instituições, “coube ao

Estado, ao assumir a condição de Avaliador, reforçando o “ pilar da regulação, reinstituindo o processo de relações colonialistas na relação sujeito-objeto”. O Estado orienta-se pela ideologia de mercado e impera o individualismo perante a organização transnacional do capital (p.66).

Para Felix (2008), o Estado Avaliador representou um redesenho das fronteiras onde a decisão da vida do cidadão não se dá mais na circunscrição do Estado-Nação, mas no âmbito dos organismos multinacionais, estes definem o pilar Regulador-Interventor do Estado através do controle e responsabilização social, pois “vivemos num marco paradoxal do papel do Estado mínimo em determinadas coisas e máximo em outras, principalmente nas políticas de controle como a avaliação” (p. 34).

O estudo de Araújo (2009) asseverou que nesse formato, a ação do Estado só tende a aumentar e não a diminuir, pois reduzir a dimensão do Estado pode ameaçar a manutenção do livre comércio em escala global. Reconhece que “a globalização requer grandes, e não pequenos governos”, pois o Estado Neoconservador pode ser limitado nas funções, mas deve ser forte na intervenção (p. 87).

Nos anos 2000 o Estado assumiu o viés profundamente interventor na área econômica, pois precisava recuperar o equilíbrio do sistema capitalista e dar novo fluxo aos mercados. Araujo (2008) reitera que a denominação “Estado - Avaliador” é equivocada, quando se considera a avaliação em sua dimensão formativa e emancipatória. As práticas desencadeadas pelo Estado, no caso brasileiro, no âmbito da Educação superior e da pós-graduação, são essencialmente regulatórias, centradas na dimensão quantitativa.

Caracterizando a assunção do Estado-Avaliador, Piratelli (2010) atesta que o Estado implementou diversos sistemas avaliativos nos quais as Universidades foram cada vez mais orientadas ao mercado, sendo necessário que elas buscassem técnicas de gestão das organizações para poderem se adequar aos novos ditames. Assim, seriam capazes de aumentar sua eficiência e eficácia, devido à redução do suporte financeiro do Estado.

O autor enfatizou que a Educação é vista como bem próprio (*commoditie*), rompendo com sua perspectiva enquanto bem público e social, ao mesmo tempo em que mudaram as referências sobre os estudantes, estes passam a ser chancelados como clientes e os cursos nos quais estão inseridos são vistos como unidades de negócios. Esta lógica vem degradando, corroendo a função da universidade e das demais instituições de ensino superior perante à sociedade focada no mercado, havendo a necessidade de qualificar os processos avaliativos como melhoria e aperfeiçoamento do projeto educativo por uma outra racionalidade, mas comunicativa e menos instrumental.

As reflexões de Cunha (2010) evidenciaram que a crise do ideário neoliberal em 2007 veio exigir outro papel para o Estado, no qual teve que se mostrar mais organizador da vida econômica. A perspectiva neoliberal fez o Estado atuar de forma mais incisiva nas “instituições públicas, em especial nas educativas, pela introdução de novos sistemas gerenciais e pelo uso de estratégias de avaliação e autoavaliação pautadas nas noções de eficiência e de qualidade dos Serviços” (p. 22). Anunciou que a reforma estatal da década de 1990, transformadora da avaliação como política de Estado, fez com que as instituições ao mesmo tempo absorvessem e refratassem o referido discurso, ou seja, vivenciassem o duplo movimento da dialogia proposta por Edgar Morin (2003, 2011).

Além disso, no Brasil foi se instituindo o tripé avaliação, informação e comunicação captaneadas pelo Ministério da Educação pela mídia, ao mesmo tempo em que se criou uma avalanche de tecnologias normativas, destacando-se medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções, pareceres para sustentar o Estado avaliador. Ressalta que as instituições têm vivido um triplo movimento frente a institucionalização do Estado avaliador, por meio da avaliação, resiste, conforma-se, adequa-se, onde as avaliações, em especial a autoavaliação, não são apenas para dar respostas e prestar contas ao governo. Chama atenção para o não esgotamento da avaliação como política organizadora da mentalidade social e política, em que pese a crise dos preceitos neoliberais

apesar da crise do ideário neoliberal, visível após 2007, as políticas avaliativas não demonstraram a tendência ao esgotamento, por que a nova crise vem exigindo a volta do Estado como organizador mais ativo da vida econômica, e por isso mais atento aos processos de regulação dos diferentes mercados, como o educacional (2010, p. 23).

Todas essas análises contidas nas teses, põem em evidência temas caros ao Estado Interventor-Avaliador, tais como *accountability*, *rankings*, *stakeholders*, teste normativos estandarizados, supervisão, regulação, desregulamentação, com profundos efeitos fiscalizatórios. Seus sintomas se fazem sentir nas reflexões elaboradas por Rodrigues (2010) ao apresentar a trajetória da avaliação na Universidade Federal do Ceará, diz que esta elaborou indicadores baseados no modelo europeu sugerido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) adotando os indicadores de contexto, recursos, processos e produtos. Este último ligado aos modelos avaliativos próprios do Estado Avaliador.

Ribeiro (2010) afirmou em seu trabalho que “os campos da avaliação da educação superior e avaliação institucional vão se consolidar, na década de 1990, vindo a se materializar o Estado avaliador - Estado Interventor.

No olhar epistêmico de Souza (2010), o Estado brasileiro, preso à concepção de capital humano orientado pelas doutrinas e prescrições neoliberais, tem tratado a Educação como um produto de mercado e não como um direito emancipatório do cidadão. Esta última visão já denota os valores contidos na produção do pesquisador representado pelo ideário de iluminação do cidadão moderno, mediante práticas emancipatórias.

A produção de Lima (2011) denunciou as políticas públicas com foco no controle, na supervisão e avaliação mediante base jurídico-normativa favorecedora, progressivamente, do gerencialismo, da imposição da avaliação externa técnico-burocrática, a expansão do ensino superior por meio do setor privado e a diversificação institucional e de cursos credenciando na prática o Estado interventor. Confirma que o Estado Avaliador se desenvolveu mediante o “controle curricular e de testes nacionais, aprofundando-se o controle sobre as instituições de educação superior e estimulando a competitividade com a divulgação de desempenhos nos testes nacionais” (p. 132).

Pelos excertos das teses dos pesquisadores apresentados até aqui, reconheço que há uma análise bastante interessante e crítica sobre esta forma de configuração estatal, pois constata-se o estadocentrismo avaliativo que deixa em plano apagado as autoavaliações das instituições, pois o que vem chamando mais atenção é a divulgação na mídia dos resultados quantitativos, da lista dos melhores e piores, das posições que os cursos ocupam; quando o Estado deveria investir nos fundamentos de uma Educação de qualidade que parta da reflexão das instituições e, no encontro com a comunidade externa, se potencializem caminhos para o aperfeiçoamento e não à derrocada institucional.

De fato o Estado Avaliador se habilita mediante um formalismo jurídico-político capaz de interferir nas instituições direcionando as revisões curriculares, os projetos de desenvolvimento institucionais, promovendo a competitividade entre as mesmas e introduzindo polêmicas como: até que ponto a avaliação estandarizada responde pedagogicamente aos processos formativos? Esse novo *ethos* criado com o Estado avaliador, envolto em polêmicas e radicalizações, (uma vez que as instituições têm pouco a fazer para mudar o imaginário que se estabelecesse a partir da divulgação dos resultados das avaliações externas), fez com que a sociedade aderisse ao discurso das instituições de qualidade, legitimando-o socialmente.

2.4- Conclusões Parciais

A guisa de conclusão parcial, este capítulo teve a intenção de averiguar as teorias de Estado circulantes nas produções em exame. No decorrer das análises foi percebido que as

teorias de Estado deram sustentação a determinado modelo de avaliação que refletiu e reflete interesses e projetos em disputa entre os representantes do Estado e os intelectuais acadêmicos, constituindo em um território social no qual os sujeitos sociais imbuídos de suas concepções de Educação e avaliação, buscam legitimar-se.

Notou-se, portanto, que o Estado em suas diferentes conformações históricas (Liberal, Neoliberal/Avaliador e Democrático), vem priorizando uma política avaliativa de controle e supressão da cidadania crítica em prol de uma cidadania do consumo e da livre concorrência. Ao mesmo tempo, também há o reconhecimento de suas limitações, pois não há conformação simplesmente consensual aos seus ditames, mesmo que este exerça influência reconhecida do seu ethos absoluto capaz de castrar a autonomia dos seus cidadãos, em especial das instituições de ensino. Tal evidencia demonstrou-se que mesmo diante da dominação evidenciada e sentida, por ser enredado por homens e com eles, observou-se espaços de contestação, negociações, refratações, como bem revelam as práticas autoavaliativas nas instituições. Tanto é que suas orientações são recebidas de formas mais diversas, desde a adesão, defensividade, dispersividade, contestação, “inconfidências” até a refratações.

Foi observado que o Estado, na sua nova conformação a partir das décadas de 1980 e 1990, impôs um *ethos* impensável às instituições educacionais, direcionando-as para uma visão mercantilizada que vê-lo-emos apenas sob o prisma determinador. Do Estado Absoluto ao Estado avaliador, este apareceu sempre com o “leviatã” que devora as liberdades e responsabilidades no plano social e coletivo, o que não deixa de ter significado, pois ao olharmos pela lente da avaliação, esta tem se tornado o novo “leviatã” do campo educacional. No entanto, os agentes sociais em suas lutas históricas têm a possibilidade de reagirem e darem novos contornos às prescrições das políticas públicas estatais.

As produções evidenciaram claramente a crítica ao Estado Liberal nas suas diferentes faces (neoliberal, gerencial, avaliador), destacando-se crítica especial ao ethos darwinista, estandarizado, eficientista, colonialista, mercadológico, profundamente regulatório, classificatório e punitivo que a avaliação passou a (re) assumir nesse cenário. No entanto, também foi refletido que estas performances sofrem alterações e novas reconfigurações no âmbito das instituições, pois estas assumiram projetos de avaliação numa perspectiva formativo-democrática na perspectiva de um Estado Democrático que se fundamenta na participação, no exercício da responsabilidade crítica e na colaboração na comunidade acadêmica.

Assim, ainda que as recomendações para o Estado sejam feitas pelos organismos multilaterais (Reforma do Estado), e estes exerçam influência reconhecida, elas não são simplesmente aceitas de imediato como consenso no meio social e nas instituições, como fica explícito nas reflexões empreendidas por Corrêa (2006, p. 52)

Ainda que os organismos multilaterais possam exercer considerável influência e poder de barganha sobre os Estados Nacionais, a ponto de persuadi-los ao consenso em torno das determinações produzidas no contexto das modificações operadas no modo de produção capitalista em sua fase globalista neoliberal, outras investigações evidenciam que a paisagem cenográfica com a qual se descortina o século XXI, também expõe a reafirmação do movimento sindical como um ator fundamental na definição dos novos rumos postulados para a formação humana, em particular no que se refere à luta dos docentes em defesa da educação como bem público, cujo direito deve ser assegurado universalmente pelo Estado [...].

Esta perspectiva se evidenciou nas teses analisadas, pois seus autores, após exercerem a crítica contumaz e pertinente ao Estado na sua feição neoavaliocrática, vislumbraram o resgate dos fundamentos do Estado democrático pautado na participação, na escuta do coletivo, no envolvimento e o compromisso dos sujeitos como possibilidades transformadoras.

Das sociedades antigas, onde o Estado era o instrumento de dominação de poucos privilegiados e ainda tenta sê-lo, à sociedade liberal do século XIX, visto como instrumento a serviço da dominação de uma classe sobre a outra, no caso a burguesa sob o proletariado; da punjança do mercado em detrimento de outros ordenamentos sociais nos séculos XX e XXI; às sociedades democráticas no modo de produção capitalista; o Estado pode ser visto como instrumento que conjuga o cidadão, a ação coletiva da nação e da sociedade civil, por isso envolto em tensão, crise e crítica permanente com estes mesmos cidadãos.

Por estar imerso em um campo de forças, interesses e projetos distintos, o Estado está e estará sempre submetido a críticas e busca de superação, acionando diferentes ferramentas, pois sua tradução crítica e pertinente nas produções, nos remete ao olhar exposto por Dias Sobrinho (2003, p. 64)

A avaliação promovida pelos Estados no quadro atual das reformas da educação superior tem sido uma atividade predominantemente controladora e vem seguindo a ética utilitarista, na medida em que estão a serviço prioritariamente das autoridades governamentais e depois dos clientes, e não propriamente da melhor formação e da produção de conhecimentos. Essa avaliação responde em grande parte ao conceito de *accountability*, que equivale mais ou menos a prestação de contas e responsabilização.

Nesse território contestado, a sede de controle e da perspectiva utilitária da Educação, encontrou guarida nas mãos do Estado por meio da avaliação como “moeda de

troca” entre o este e as instituições. Tal performance e finalidade ensejou numa flexibilização dos rumos da Educação superior no quesito expansão da oferta do ensino por meio da iniciativa privada que abocanhou até 2015 mais de 80% da oferta do ensino em território nacional. O ethos utilitarista captaneado pelo Estado Neoliberal, mediante mais diplomas circulando na sociedade só podia ser reconhecido através de uma aparato avaliativo que sustentasse e desse credibilidade aos mecanismos criados pelo governo com o consenso e adesão da sociedade, como já nos ajudou a refletir Afonso (2012), o que temos assistido a cada ano quando são divulgados os resultados dos Exames (ENADE) e dos Índices (CPC e IGC).

Definir a qualidade da Educação pautada na centralidade dos resultados de exames, tem ferido, adormecido significativamente todo o potencial formativo da avaliação, como ficaram claros nos posicionamentos dos pesquisadores. Isto foi reconhecido pela crítica ao Estado nos seus diferentes modos de organização em especial no neoliberal e avaliador, pois nesses formatos pela força dos mecanismos de controle e da aliança como com a mídia, a avaliação pela visão do ranqueamento, da lógica quantitativa ganhou espaços no imaginário da sociedade e passou a ser a referência de qualidade reconhecida. Tal perspectiva deve nos levar ainda mais para a busca de uma lógica de reforma do pensamento na avaliação, na qual esta sirva aos propósitos de formar os homens para além das instrumentalidades, mas de uma Educação e avaliação que não sejam subjugadas ao econômico, ao técnico, ao cálculo, mas que reconheça e exerça o favorecimento do que Morin chama de “autonomia do espírito” (2003, p.11)

Foi averiguado que a pasteurização, o viés mercadológico e utilitarista, os processos avaliativos standartizados, a “quantofrenia” dos processos avaliativos, o quase-mercado, o controle tão saudados e defendidos pelo Estado neoliberal e avaliador tem ditado as normas, os padrões e critérios de qualidade como se fossem os únicos salvo-condutos dos propósitos educacionais. Diante disso, o resgate de um Estado democrático que assumisse as responsabilidades do direito à Educação e da participação dos sujeitos, foi visto como possibilidade edificante de novas formas de relação e propósitos da avaliação das instituições na perspectiva de um amplo e significativo (auto) conhecimento de suas potencialidades e problemas visando sua melhoria social e institucional por meio da reflexão e da participação coletiva.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS PRODUÇÕES DOS PESQUISADORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo objetivou mapear as concepções de avaliação institucional que perpassaram por essas produções, identificando os paradigmas epistemológicos que circularam nas produções em exame. Para sua constituição formulei as seguintes problemáticas de pesquisa: Quais concepções de avaliação institucional são circulantes nas produções em exame e como são debatidas à luz dos resultados encontrados pelos pesquisadores? E quais concepções epistemológicas sustentam estas produções e como estas se relacionam com as teorias de Estado?

As fontes que embasaram a feitura deste capítulo foram os textos das teses selecionadas e a pesquisa bibliográfica no que se referiu à epistemologia e concepções, modelos no campo da avaliação institucional construindo-se, assim, o diálogo entre as produções.

A análise das 18 teses selecionadas foi subsidiada na literatura a partir das visões de Dias Sobrinho, Isaura Belloni, Dilvo Ristoff, Luis Carlos de Freitas e Denise Leite, estruturando-se em dois eixos: tendências epistemológicas que circulam nas produções, promovendo uma reflexão epistêmico conceitual; as concepções de avaliação institucional de maior incidência nas produções e como estas são debatidas. As teses trazidas ao diálogo foram aquelas que de alguma forma apresentaram em seus textos a referência a estas concepções e epistemologias de avaliação. Estas foram percebidas pela frequência com que as palavras apareceram nos textos.

As concepções emancipatórias, formativas e participativas foram identificadas com as palavras: emancipação, transformação, mudança, participação coletiva, autoconhecimento, participação ativa, autoreflexão, autocrítica, criação coletiva, reflexão contínua, democrática, mudança de comportamento pautado na reflexão ativa, voluntária, adesão, global, retroalimentadora, efetividade institucional e subjetivista. As concepções regulatórias se traduziram na frequência dos termos: eficácia dos resultados, comparação em escala, performance, responsabilização, *accountability*, resultados, natureza seletiva, quantificação, produtivista, rankings, instrumental, utilitarista, gerencial, criterial, controladora, homogeneizadora, orientada pela lógica do mercado, medida, classificatória, fragmentada, compulsória, opressora e desqualificadora.

As discussões em torno das concepções de avaliação institucional tiveram sua ancoragem nas visões de avaliação educacional, tornando esse campo complexo e permeado de subjetivações e decisões ético-políticas. A avaliação institucional se diferencia da avaliação educacional por ter como elemento de composição, a instituição com todo seu plano de desenvolvimento e projetos pedagógicos dos cursos.

Este elemento conforma juízos de diversas ordens e perspectivas, pois as instituições são espaços que comportam relações complexas, polissêmicas, contraditórias, tensionadas, nas quais a avaliação é capaz de portar diferentes significados e efeitos, portanto, é imprescindível que a mesma seja entendida dentro de uma organização que permita analisá-la como um campo de lutas, conformações, negociações e transformações no seio de uma determinada concepção, visão esta confirmada pelo pensamento de Dias Sobrinho (2000, p 185).

As principais disputas sobre avaliação institucional não são essencialmente querelas sobre aspectos técnicos; mais propriamente, neste caso, são concepções sobre a educação superior e sobre a sociedade que estão em questão. E como acontece com os juízos de valor, carregados de significação política, portanto, portadores de possibilidades de transformação.

Nesse sentido, o primeiro passo para a organização dos dados foi a consolidação da seguinte emolduração para cada tese selecionada expressa no quadro resumo com os seguintes elementos: ano/autor; título da tese; aporte epistemológico anunciado; concepções de avaliação defendidas; categorias conceituais trabalhadas.

Esta primeira organização possibilitou o entendimento dos construtos epistemológicos e concepções de avaliação institucional que os autores lançaram mãos para fundamentar suas produções. No segundo momento o quadro foi especificado e composto das seguintes categorias: ano/autor; título da tese, objeto de estudo; concepções de avaliação; teorias de Estado abordadas nos textos; efeitos à docência - prática pedagógica, comentários afins.

3.1. Tendências epistemológicas que circulam nas produções: reflexões epistêmico-conceituais

As discussões conceituais epistemológicas chegaram ao campo da avaliação da Educação superior e isto me impôs a necessidade de refletir sobre tais questões, uma vez que muitas das produções acadêmicas contestam e denunciam a visão e a produção de um conhecimento avaliativo que separa, rompe, torna disjuntivo o fenômeno educacional, mas que tem alcance imediato na sociedade partindo dos resultados, mas que reduz a perspectiva

do múltiplo e complexo que atravessam a Educação e a avaliação. Como afirma Severino (2010) então é hora de argumentar em favor de um novo contorno epistêmico para este fenômeno, pois a especificidade da Educação, da avaliação, pressupõe muito mais que um contorno que consiga responder os questionamentos feitos.

Nesse sentido, o entendimento epistemológico é importante, uma vez que segundo Lamar (1998) dialogando com Hoyos Medina (1992), este é um bom indicador que a comunidade pedagógica e *científica* procure apoio na “Epistemologia”, já que isso sem dúvida dar-lhe-á melhores elementos para o exercício de suas atividades *e de suas produções (grifos meus)*. Nesse sentido, é fundamental que volte o olhar para entender como as epistemologias empírico-analíticas, as fenomenológico-hermenêuticas ou subjetivistas e as crítico-dialéticas se presentificam nas produções problematizadas.

Gamboa (2002), advertiu que o campo, apesar dos modismos que tomaram conta da cena na pesquisa educacional, as epistemologias positivistas, estruturalista, fenomenológica, dialética etc. são marcos na área e há duas vertentes que disputam a hegemonia das narrativas dos discursos acadêmicos, representando lados opostos e antagônicos devido a suas finalidades e proposições ético-políticas. Este pesquisador ressalta, ainda, que tais construtos epistemológicos quando se extremizam e muitas vezes causam a falsa sensação de uma polarização que geram falsos problemas técnicos no campo da pesquisa, o que pode muito bem estar ocorrendo com a avaliação institucional.

As evidências indicaram que a avaliação institucional encontra-se nesse cenário, pois não raro aparecem dois contornos epistemológicos polarizadores nas escrituras dos textos acadêmicos quando nos referimos a ela, tal situação tem me inquietado a ponto de provocar as reflexões para este capítulo.

As tessituras epistemológicas têm origem segundo Severino (2010, p.481)

Ao longo da modernidade, no contexto da implementação do projeto iluminista, na qual a ciência, como nova instância epistemológica e cultural que se impôs, a ciência se alicerça no parâmetro paradigmático do positivismo, sustentação filosófica do método anunciado por Descartes e Bacon, legitimado epistemologicamente por Kant, praticado por Galileu, Kepler e Newton, consolidado teoricamente por Comte e praticamente por Durkheim.

Esta referência influenciou sobremaneira o campo educacional que mais tarde foi substituída por outros dois enfoques como predominantes: o fenomenológico e o dialético, sendo que ambos, quando olhados de forma aguçada, têm aspectos do fenômeno educacional que não podem ser explicados apenas por um deles.

Severino (op. cit) nos alerta que nesse mapa

o monolitismo metodológico e a suposta solidez do positivismo se revelaram frágeis para dar conta do homem como objeto do conhecimento científico, ocorrendo uma ruptura dessa unicidade e uma pluralização paradigmática na esfera das Ciências Humanas.

A possibilidade de um pluralismo epistemológico permitiu que o campo da avaliação não fosse apenas visto como referenciador de uma única posição conceitual ou paradigmática, mas pudesse ser apreendido dentro de uma dinâmica que favorecesse a pluri-referência própria desse campo, como bem frisa Dias Sobrinho em suas obras. Por ser feito por pessoas e instituições demonstra que as coisas não são apenas determinadas pelas orientações externas, mas se fazem em um processo de recontextualização e hibridização das propostas e práticas e também pelas inconsistências que são encontradas nas orientações, teorias. Esta ideia foi reforçada por Lopes (2004) ao afirmar, que em todo processo de implantação de políticas há sempre espaços de reinterpretação capazes de permitir aos sujeitos, às instituições, aos governos, modificarem os rumos das políticas, sejam elas curriculares, avaliativas e instituírem outras relações na prática e na sua efetivação.

Nesse sentido, a avaliação da Educação superior, mesmo vinda pelo arcabouço do Estado ou pela orientação dos organismos multilaterais, pode ser vista como registrado por Francisco et.al (2013), além de se constituir em uma ferramenta de controle estatal das atividades de instituições e cursos, contribuiu com o fomento de políticas estratégicas, as quais foram substantivas para impedir que a Educação superior observasse apenas os critérios vinculados a uma lógica mercantilista, ou seja, as próprias instituições tensionaram dentro de suas realidades as propostas externas.

Esta visão de interferência foi explicitada em linhas gerais na análise dos 118 resumos de teses e dissertações expressos no primeiro capítulo desta tese. Observei que ao se fazer a crítica aos engendramentos das políticas neoliberais, as produções feitas na década de 1990 a 2003 centraram suas análises na experiência da proposta de avaliação nascida nas bases acadêmicas, o PAIUB, programa este que se centrou principalmente numa concepção emancipatória/democrática orientada pela epistemologia subjetivista naturalista, segundo os estudos de Dias Sobrinho (2003), demonstrando, assim, que existe possibilidade para uma outra feitura avaliativa. Esta proposta tão festejada representava parte dos ideais de avaliação de uma instituição, no entanto, esta foi silenciada pelos movimentos de reforma do Estado que edificaram a avaliação na epistemologia tecnoburocrática de caráter rankeador e classificatório.

As produções de 2004 até 2012 começaram na sua maioria com o discurso de uma contextualização internacional, apresentando críticas contundentes à reforma da Educação superior e concepção regulatória de avaliação. Estas obras expuseram que as orientações emanadas do Estado trazem a degenerescência à autonomia das instituições, pois a fé nos indicadores mensuráveis e performáticos, quantofrênicos deixam em plano silencioso a participação dos atores sociais. Não sei se por ingenuidade, como podemos esperar que um Estado que financia a Educação não vá querer controlá-lo? Ao mesmo tempo é inegável que o Estado sempre esteve presente nas políticas de avaliação no Brasil, conforme podemos nos certificar com os estudos de Barreyro; Rothen (2008) ao descreverem os projetos de avaliação que se inscreveram na história da Educação superior. Ao mesmo tempo, torna-se preceptível que no momento em que houve a parceria Estado – instituições, aceitação do PAIUB e manutenção financeira da IES que aderiram ao programa, as instituições ganharam em qualidade formativa.

Nesse sentido, a lógica da epistemologia complexa nos ajuda a refletir que, ancorados em um processo rejunção, de participação e contextualização do conhecimento, as instituições, as pessoas, são capazes de forjar um conhecimento pertinente na avaliação congregando a pertinência do contexto (instituições com sua história e desenvolvimento) e as relações externas, na qual podemos reunir, o que hoje está disjuntivo, segmentado – polo técnico como o político nas práticas avaliativas, para resgatarmos nossa capacidade de responder e refletir sobre os desafios impostos à Educação.

A excessiva fé nos indicadores quantitativos de forma isolada, precisa ser repensada, revista e uma das possibilidades é a condução pela lógica do *complexus* no qual o *tecido junto* quanti e quali, a necessidade de (re) ligação de todos os processos que hoje estão dispersos ou silenciados na avaliação, nos levem a não sobreposição de um sobre o outro, mas que faça emergir as perguntas pertinentes, simples e necessárias que alimentam uma boa avaliação, pois como disse Morin (2015), a tragédia do nosso sistema de conhecimento atual é que ele compartimenta tanto os conhecimentos que a gente não consegue se fazer essas perguntas.

Nos estudos de Dias Sobrinho (2003) há dois desenhos epistêmicos que circundam as propostas de avaliação institucional, um de inspiração empiricista/objetivista representado pelo positivismo no qual a avaliação se constituiu sob os moldes de uma concepção de viés somativo-regulador-tecnológico, impondo questões operacionais com viés fiscalizador; e outro de inspiração naturalista subjetivista representado pela perspectiva fenomenológica e crítica, na qual a avaliação se caracteriza como prática histórica e social segundo os princípios

democráticos, participativos, pluralista, globais e integradores. Esta última perspectiva dá a dimensão da necessidade da reintegração dos aspectos deixados à margem pelo modelo performático criterial. Morin (2003, 2011, 2015) ajuda a entender esse desafio epistêmico ao nos dizer que urge olharmos pela lente do complexo, a realidade, as instituições, as pessoas, pois são feitos, compostos de aspectos hologramáticos, reconhecendo-se a plurirreferência que os constitui e no momento em que a simplificação, a redução a um aspecto existe, torna-os pendular, edificando o pensamento mutilado que nos induz a decisões equivocadas e ilusórias em especial na avaliação.

Considerando o cenário apresentado até aqui, passo a análise dos textos de teses visando identificar as epistemologias circulantes nessas investigações. Escolhi essas produções por ter realizado a leitura das mesmas com o olhar voltado ao campo epistemológico e conceptual no que se refere ao meu objeto.

Pela análise do quadros (08 e 09) abaixo, observa-se que cada produção está circunscrita em um programa e em regiões diferentes, o que ajuda a entender a mentalidade formativa que perpassa a cultura institucional nos referidos programas, pois os pesquisadores assumiram uma postura de denúncia das opressões de uma mentalidade avaliativa controladora e anunciaram a necessidade de reforma do pensamento e da ação para uma avaliação na perspectiva emancipatória *tecida de forma conjunta*, tendo como compreensão, que a epistemologia significa a postura como se posiciona o pesquisador no desfiar de sua obra.

Quadro 08- Apresentação das teses selecionadas

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA
2001	Adriane Monteiro Cavalieri	Avaliação do desempenho da universidade no Brasil: um instrumento de auto-avaliação focando no ensino e na gestão	Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
2003	Argos Gumbowsky	Impactos e mudanças da Avaliação Institucional nas Condições de produção Do ensino de graduação.	Programa Educação - Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS
2007	Gildo Volpato	Profissionais liberais e/ou professores? compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior.	Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação - UNISINOS
	Marcos Rodrigues de Lara	Avaliação Institucional: em busca de um Currículo crítico emancipatório em construção	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa Educação: Currículo – PUC SP
	Maria de Lourdes Silva Crepaldi	Avaliação e reorganização curricular: uma experiência no curso de odontologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa Educação: Currículo – PUC SP
	Maria do Socorro de Sousa Rodrigues	Autoavaliação e planejamento participativos no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): em busca de saberes e da mudança de cultura institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Brasileira – Núcleo de Avaliação Educacional - Universidade Federal da Bahia – UFBA
	Gianna Lepre Perim.	Avaliação da educação superior: uma realidade na educação médica	Programa Educação-Doutorado em Educação Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
2008	Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade.	Programa Educação-Doutorado em Educação Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
	Lucia Maria de Assis	Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos	Programa Educação – Doutorado em Educação - Universidade Federal de Goiás –UFG
	Glades Tereza Félix	Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal	Programa Educação - Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS

Fonte: elaborado pela autora, 2016

Quadro 09- Apresentação das teses selecionadas (continuação)

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA
2009	Ervanio da Silva Carvalho	Comissões Próprias de Avaliação: controle ou Emancipação?	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa Educação: Currículo
	Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo	SINAES em Mato Grosso do Sul e a regulação do Estado Brasileiro: os limites do estado-nação -	Programa de pós- graduação stricto sensu em educação-Doutorado em Educação - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
2010	Francisco Antônio de Araújo e Souza	Avaliação e planejamento para o desenvolvimento institucional de universidades.	Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação-Doutorado em Educação - Universidade Federal do Ceará - UFC
	Cláudio Luis Piratelli	Medidas de avaliação de desempenho de uma instituição de ensino superior: uma abordagem de pesquisa operacional	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Aeronáutica e Mecânica, Área de Produção - do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA
	Débora Alfaia da Cunha.	Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA	Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação-Doutorado em Educação Faculdade – UNB
	Elisa Antônia Ribeiro	O processo de autoavaliação institucional proposto no sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas	Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia – UFU
	Francisco Miguel Martins	Autoavaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de TIMOR-LESTE	Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação- Universidade Federal da Bahia – UFBA
2011	Lucinete Marques Lima	O processo de autoavaliação da UFMA (2004 - 2006) no contexto regulatório da educação superior	Programa de Pós Graduação em Educação - Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista –UNESP

Fonte: elaborado pela autora, 2016

As informações dos quadros acima (08 e 09) revelaram dados interessantes que reverberam na forma como a produção sobre a avaliação institucional circulou no Brasil. No período em evidência, o primeiro ponto a ser destacado foi a predominância feminina na realização dos **estudos**, sugerindo a diferença de gênero nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, área em que as mulheres estariam na vanguarda deste campo, uma vez que das 18 teses, 11 (61,11%) são de autoria do sexo feminino.

Outro aspecto importante foi a forma de inquirir a avaliação institucional como temática de investigação. Observei que esta comportou diferentes olhares para poder ser esquadrihada, tratando-se de um campo multifacetado e plural, pois cada autor problematizou a avaliação institucional por um prisma, quais sejam: o da produção do ensino de graduação; o currículo crítico; a autoavaliação como estratégia de organização das discussões na universidade; os impactos da avaliação na prática docente, a problematização se as Comissões de Avaliação têm suas atividades orientadas pelas concepções regulatórias ou emancipatórias.

É importante destacar que 11 das 18 produções construíram seus objetos problematizando a autoavaliação, o que denota o apreço e a credibilidade aos processos de autoconhecimento, de efetividade do projeto institucional, entendido a partir de uma matriz emancipatória de epistemologia subjetivista crítica, conduzidos pelas próprias instituições, demonstrando que a centralidade das propostas de avaliação institucional deveria envolver a participação de todos os atores acadêmicos e ser provedora da “circularidade dos saberes” e

da dialógica defendida por Morin, que resgata a ideia de complementaridade entre todo parte, sujeito objeto, unidade na diversidade, inclusão e inovação de ideias em contraposição à “primazia da avaliação externa sobre os processos de autoavaliação institucional” (SORDI, 2010, p. 99).

O registro nas introduções demonstrou o envolvimento dos autores com o campo temático, pois todos tiveram suas experiências fincadas na Educação superior e, portanto, vivem as transformações, dilemas, problemas, por quais passa esse nível de ensino e, ao mesmo tempo, representam o que Corrêa (2009, p, 225) percebeu ao refletir sobre a produção do objeto de investigação:

o recorte do objeto, afeiçoa-se como uma experiência inebriante, por que ela não existe, mas resulta da operação lógico-analítica-subjetiva entre o autor revestido de poder dizer algo e o assunto com o qual ele opta por trabalhar sua curiosidade epistemológica.

Os autores Cavalieri (2001) e Gumbowsky (2003) assumiram a autoavaliação na perspectiva de entender seus impactos e mudanças nas produções do ensino identificando que há reverberações significativas na vida das instituições, promovendo em muitos momentos.

Lara e Crepaldi (2007) problematizaram a autoavaliação institucional e suas repercussões na produção do currículo crítico e emancipatório. Volpato (2007) inquiriu como a avaliação interna e externa tem repercussões na docência a partir da compreensão e representações das práticas pedagógicas bem avaliadas.

Já Perim (2007) analisou o processo de avaliação do Curso de Medicina da UEL a partir das avaliações realizadas pelo próprios cursos e do desempenho das avaliações externas. Lima (2008) construiu sua temática problematizando o uso dos resultados da auto avaliação na universidade e Assis (2008) indagou como a avaliação projeta tensões, impactos e mediações na prática docente. Félix (2008) construiu seu objeto problematizando os efeitos que as avaliações externas têm na reconfiguração das Universidades, comparando cursos no Brasil e em Portugal.

Araújo (2009) analisou o papel regulatório das políticas públicas do Estado brasileiro, no âmbito da Educação superior e da autoavaliação institucional nas instituições em Mato Grosso do Sul. O pesquisador Carvalho (2009) investigou a avaliação institucional pelo prisma da autoavaliação problematizando se este processo é conduzido por ações de controle ou emancipação.

Souza (2010) problematizou a relação avaliação, planejamento e desenvolvimento institucional visando apresentar um modelo de desenvolvimento institucional que venha a indicar como pressuposto, para além da qualidade das dimensões da universidade baseada no

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a sua pertinência social. Cunha, Ribeiro, Martins (2010) e Lima (2011) problematizaram as experiências de autoavaliação em instituições específicas, analisando suas repercussões ou na instituição de forma geral, em cursos específicos ou na docência, demonstrando o movimento articulado entre a regulação e a emancipação produzido pelas avaliações.

Fazendo uma breve síntese dos objetos investigados pelos autores citados, ficou evidente a avaliação institucional desejada nos espaços acadêmicos, não sendo aquela que cegamente corre o risco da ilusão do controle e quantificação, construindo políticas de responsabilização e práticas meritocráticas “não pode esquivar-se de sua função essencial de buscar melhorias da qualidade, de estar, portanto, sempre a serviço dos valores acadêmicos, científicos e sociais” (DIAS SOBRINHO, 2000, P.83).

Outro diagnóstico importante nessa descrição foi confirmar a centralidade da produção na região Sudeste - (50%) das teses elaboradas em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, (3 teses) na região Sul - Rio Grande do Sul e (3 teses) na região Nordeste - Bahia e Ceará; (3 teses) no Centro-Oeste - Mato Grosso, Goiás e Brasília.

Esta cartografia permitiu inferir que as produções assentaram sua pujança no eixo Sudeste, em especial nas instituições do Estado de São Paulo, reafirmando a própria literatura que assumi por base. Estes mesmos trabalhos projetam seus orientadores como aqueles que produzem significativamente em termos de avaliação e alguns coordenam grupos de pesquisa voltados para a avaliação. É o caso dos professores Dias Sobrinho, Mara Regina Lemes De Sordi, Mere Abramowicz, Isabel Franchi Capelleti, Maria Isabel da Cunha, Maria Stela Del Pai Franco, Denise Leite. Integrando estas reflexões, passo aos achados epistemológicos circulantes nas produções evidenciadas.

3.1.2.- Os achados epistemológicos nas produções

Identificar os construtos epistemológicos que perpassaram as produções em exame, torna-se um procedimento para entender as escolhas desses autores na organização do seu trabalho. Para se falar em epistemologia foi preciso entendê-la como representações que cadenciam e explicam um determinado entendimento de Ciência, de Educação e, portanto, de produção do conhecimento, isto significa formar uma mentalidade, um pensamento que seja compartilhado e aderido pela comunidade acadêmica em especial.

Elegi aqui o recorte de 11 dos 18 textos que explicitaram claramente as epistemologias em seus textos. Essa importância se fortaleceu nas palavras de Severino (2010, p. 483) ao “reconhecer a relevância histórica e pedagógica dessa experiência na formação de

uma mentalidade científica e na instauração de uma tradição pós-metafísica no campo da investigação educacional”. As perspectivas epistemológicas dão o corolário a cada produção e estas podem aparecer em circunstâncias diversas, bem como imiscuir-se sob vários enfoques.

Destaco ainda que todos os contornos epistêmicos têm sua organização, seus instrumentos, suas fontes, pois em uma lógica epistemológica, a pesquisa científica tem por fundamento a estruturação de conhecimento a partir do processo criativo, desde que observe parâmetros balizadores que permitem a consolidação de uma proposta interdependente baseada na teoria da epistemologia (FRANCISCO, et.al. 2013, p. 3).

A produção de Cavalieri (2001) indicou para os dois paradigmas que permeiam a avaliação educacional e por consequência a institucional, ou seja, ela traz como referência aqueles presentes no campo geral da avaliação, quais sejam: o paradigma científico também conhecido como iluminativo e o naturalístico-responsivo. Este é caracterizado pelos mecanismos de mensuração e medida, consagrando a divisão entre o sujeito e objeto traduzido nas políticas avaliativas pela uniformização e generalização dos resultados. Logo, “no paradigma científico, o avaliador é quem estabelece ou pré-determina as condições e o método a ser utilizado”, fazendo uma ilustração, se aplica ao processo hoje vivenciado nas avaliações externas.

No paradigma responsivo ou naturalístico, “o avaliador negocia as condições da avaliação a ser feita. O método é essencialmente emergente” (p.34), este se consolida na confluência do debate, discussão e contraponto, enriquecendo o processo educacional. Por trabalhar com a análise e proposição de um instrumento de autoavaliação que auxilie no desempenho do ensino e da gestão, a autora se lança no desafio de responder sua provocação epistêmica ao longo dos 07 capítulos estruturantes da tese.

Os escritos de Gumbowsky (2008) perpassaram pela epistême dialética, por meio de uma abordagem quanti-qualitativa que se estruturou em um primeiro momento na análise macro social a julgar pela organização dos capítulos da tese, especialmente dos capítulos I e II nos quais traça o panorama em nível internacional para chegar à Educação superior brasileira, procurando articular dados históricos, políticos e econômicos com dados exploratórios. Esta compreensão foi revelada na moldura da tese expressa no seu sumário que procurou responder os problemas de investigação seguindo a concepção epistemológica escolhida pelo autor.

A organização em cinco capítulos constitui-se na sustentação para responder o problema de pesquisa eleito: “quais os impactos e mudanças, promovidos pela implementação de programas de avaliação institucional, nas condições de produção do ensino de graduação

das universidades municipais no estado de Santa Catarina, a partir do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras-Paiub?”. Assim, o autor, nos dois primeiros capítulos, apresentou uma leitura de cenário macro e como estas influenciam nas políticas de avaliação e na Educação superior.

Na sequência, ao problematizar os impactos e mudanças, destila suas interpelações ao problema, revolvendo as categorias de análise eleitas: avaliação x impacto x mudança; fatores técnicos x fatores políticos; regulação x emancipação e universidade do conhecimento x universidade do mercado. Nas considerações finais retomou seu problema nas articulações entre os capítulos ao coser as análises entre a internacionalização da avaliação, as transformações no cenário do século XX e, a universidade nesse contexto, para abordar um programa específico nas universidades municipais catarinenses.

Esta opção revelou uma perspectiva epistêmica ao apresentar o cenário de forma crítica, articulando os contextos sócio-econômico-políticos, que pode ser confirmado mediante o registro do autor

o referencial teórico explorou: as principais transformações ocorridas a nível internacional no campo econômico, político, social e tecnológico e que interferem no contexto do ensino superior brasileiro, a mercantilização da educação superior e a ação do Estado avaliativo através da emergência da avaliação institucional como estratégia de controle de mercado; as políticas avaliativas diferenciadas entre aquelas emergentes da sociedade civil organizada e aquelas oriundas do Estado avaliativo, priorizando as análises do PAIUB e do ENC (2003, p.5).

A partir desta citação, depreendeu-se que a referência epistêmica em avaliação que perpassa o texto de Gumbovsky (2003), conecta-se à definição de Dias Sobrinho (2003) na perspectiva subjetivista crítica, uma vez que tem no PAIUB a confirmação da tese originária da avaliação institucional brasileira do ensino superior, pois esta tem seus pés fincados neste projeto vinculado à sociedade civil em oposição às determinações das propostas emanadas do Estado.

Ao fazer a análise do contexto na sua perspectiva macro, o autor empreendeu uma visão crítica sobre a postura do Estado no comando das propostas avaliativas. Descreveu que a partir do âmbito mundial há reflexos no Brasil em todos os aspectos, especialmente na indústria, comércio e Educação e que seu trabalho centra-se no “estudo de políticas de avaliação que não sejam comprometidas com modelos reguladores e controle” (GUMBOWSKY, 2003, P.5).

Esta organização demonstrou a epistemologia abraçada pelo autor em sua tese e encontra guarida nas reflexões de Ferreira Jr. ao analisar a influência do marxismo na

pesquisa em Educação o “nexo dialético manifesto entre epistemologia e história, ou seja, a produção do conhecimento sempre está sujeita às contingências econômicas, políticas, sociais e culturais da sua época” (2013, p. 35).

Gumbowsky anunciou qual epistemologia perpassa sua obra, narrando claramente na tessitura textual e nos autores que elegeu para o diálogo.

a análise e interpretação dos dados procurou apoiar-se numa proposta dialética, a qual é entendida como o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade é essencialmente contraditória e em permanente transformação. Essa proposta apoiou-se em dois pressupostos: o primeiro diz respeito à ideia de que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. O segundo, porém refere-se ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta (2003, p. 2003).

Aqui observei a opção por uma hegemonia epistemológica de aproximação crítico-dialética destilada no discurso do autor. Ao mesmo tempo, em que, também anuncia que procura analisar as tensões entre as narrativas regulatórias ou emancipatórias estimuladas pelo “movimento globalizante que levou o Estado-Nação à abertura econômica de blocos supranacionais, potencializador, da concentração de renda, a exclusão social, caminhando para um apartheid globalizado” (GUMBOVSKY, 2003, p.24,25).

Construiu seus argumentos na relação macro x micro partindo da visão de internacionalização de um Estado Neoliberal que combina decisões intervencionistas e descentralizadoras com outras, centralizadoras e intervencionistas, e do mercado e suas tensões com a Educação superior, espelhando, assim, mais uma vez a epistemologia de orientação dialética no cerne de uma produção sobre a avaliação.

O autor ainda subsidia suas análises a partir das contribuições da UNESCO, a qual para ele há indicações de uma cultura avaliativa emancipatória e regulatória, mas não a regulação por meio do controle ou policiamento, pois

Quem fala em uma cultura de avaliação, fala de uma cultura de regulação, isto é, de uma busca participativa e solidária, com base na coleta de informações pertinentes, de estratégias a implementar para melhorar a eficácia das ações empreendidas ou reajustar; conforme a necessidade, objetivos e ações. Uma cultura de regulação, passa necessariamente por uma cultura de participação dos atores envolvidos no projeto (UNESCO, apud GUMBOWSKY, 2003, p. 68).

A tese de Lara (2007) não definiu explicitamente uma concepção epistemológica, mas compreende-se a mesma a partir da definição de avaliação institucional como tributária dos campos filosófico, sociológico e político, trabalhando com o conceito de emancipação, transformação e participação. Nas tramas filosóficas esta se caracteriza a partir da concepção

dialética da realidade formada por unidade de contrários, fundada numa dinâmica processual e histórica.

As perspectivas políticas e sociais se referem às ações e práticas da avaliação, estas ocorreriam num campo pesado de tensões próprias das contradições da Educação superior. Esta percepção é iluminada pela afirmativa do autor ao explicitar claramente sua posição contrária à avaliação centrada nos escores individuais de desempenho e performatividade, eficiência dos indicadores quantitativos isoladamente e volume de publicações, ocorrendo o que Sorokin apud Dias Sobrinho (2002) chama de “quantofrenia”, obsessão por quantidade e critérios exclusivamente numerológicos, assim Lara (2007) afirma que

não existe avaliação que mereça tal nome se não se avaliar as condições efetivas oferecidas pela IES para a produção acadêmica, a existência de um projeto e de uma filosofia de gestão da IES, como referência básica para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação (p. 134).

Este creditou ao paradigma subjetivista, a produção de seus estudos, pois crava sua produção pela concepção de avaliação institucional para a emancipação – definindo claramente os conceitos de integração, articulação e participação como os fundamentos da prática avaliativa transformadora na Educação superior. Tal concepção, segundo Lara (2007), traduz-se na perspectiva de uma tela crítica da realidade.

Neste sentido este autor dialogou com as produções de intelectuais como Saul, Abramowicz e Capelletti que estão em sintonia no que dista a definição de avaliação emancipatória, esta se traduz na perspectivização da realidade pela lente da transformação, ou seja, aciona mecanismos de análise, compreensão crítica e problematizadora dos condicionantes históricos sociais por meio da participação dos diferentes sujeitos. Nesse sentido, não sobrepõe a epistemologia de caráter regulatório à emancipadora, pois sinaliza que as IES podem produzir conhecimento par além do poder centralizador.

Lara elegeu uma configuração que envolve a tradução de sua escrita a partir dos pressupostos metodológicos da tese, conformadas no primeiro capítulo expondo o entendimento do autor sobre a constituição do seu problema de investigação e das categorias com as quais opera no texto, destacando-se a concepção de emancipação e ética e da abordagem metodológica que dá às análises inferidas. Seu problema de pesquisa não foi expresso na organização das sessões, mas foi encontrado no decorrer do texto, conformando-se na seguinte pergunta: “a avaliação institucional (conjunto integrado por ideias e ações organizadas de forma coerente com intencionalidade educativa), pode fornecer elementos para um currículo crítico-emancipatório em construção?”.

Como o autor afirma que a avaliação é um “fenômeno histórico carregado de elementos do seu tempo” e que estão imbrincadas nas transformações sociais, políticas e econômicas, defende essa compreensão no segundo capítulo que trata da organização histórica da universidade brasileira.

No embate entre as epistemologias empiricista com viés regulatório e subjetivista com viés emancipatórios, Lara afirmou que elas “podem se completar para ganhar valor e significado externamente, através do valor político de regulação, obrigação do Estado de garantir essa questão e, internamente, através do valor da qualidade atribuído a todos os setores que compõem a comunidade acadêmica da instituição” (2007, p.43).

A compreensão de algumas passagens do seu texto implicam na visão de complexidade e complementaridade da avaliação quando se pode utilizar alguns instrumentos da racionalidade objetivista como por exemplo os instrumentos de coleta de base quantitativa, mas que estes sozinhos não podem assumir toda a significação da avaliação, mas precisam ser conjugados com os elementos qualitativos e de participação. Esta visão está claramente definida em outra passagem do seu texto que versa assim:

A epistemologia subjetivista, também conhecida por holística, fenomenológica, naturalista, conforme o aspecto sobre o qual recaem as ênfases, não se sustenta sozinha. Não sem combinar com a linguagem e os instrumentos próprios da racionalidade objetivista (op.cit.p.191).

A produção de Lima (2008) apontou para uma abordagem quanti-qualitativa de pesquisa ancorada no enfoque de avaliação pelo viés emancipatório, desejo pretendido e a crítica ao viés regulatório. Nesse sentido, a pesquisadora nomeou a avaliação participativa como uma das alternativas para reconstrução e (re) significação dos espaços de discussão na universidade e busca da emancipação.

Serviu-se da produção de Santos (2005), para confirmar sua análise, ao afirmar que a “avaliação participativa seria uma inovação, uma forma de conhecimento e ação antiautoritária, à medida que, para existir, entra em tensão com as estruturas nas quais se integram” (p. 2).

Observando a composição do sumário da Tese de Lima, esta o faz apresentando na introdução o objeto, os problemas e objetivos, a categoria avaliação participativa e a forma como o texto se estrutura. Nos capítulos iniciais (1, 2 e 3) discutiu o referencial teórico que sustentou sua obra, destacando a apropriação e reflexão sobre avaliação institucional, entendida como produtora de sentidos e significados o que permitiu a problematização dos efeitos das práticas avaliativas na UNEMAT.

A Universidade em tempos de globalização e a relação com a emergência das políticas avaliativas, precisando “responder satisfatoriamente as demandas externas, que são diversas e contraditórias, mas não pode abrir mão dos conceitos éticos como justiça, cidadania, solidariedade e cooperação” e a defesa da categoria central do trabalho, a avaliação participativa como contraponto à lógica regulatória que, segundo a autora, representa o viés da emancipação na produção das práticas universitárias, tão necessária nesses tempos de “referências perdidas”.

Suas inquições epistêmicas foram expostas nos capítulos cinco e seis, procurando pensar: “O que tem sido feito com os resultados da avaliação institucional? Quais os sentidos e os efeitos da avaliação institucional na e para a Universidade?” Neste sentido tece os nexos entre o conceito e as evidências apresentadas na coleta de dados sugerindo repensar a forma como a avaliação institucional tem se processado no cenário em análise.

A escolha de Lima (2008) por uma vertente de avaliação ressignificada pelas orientações democráticas e participativas, encontra guarida na epistemologia subjetivista de avaliação institucional, pois esta é orientada pelos eixos democráticos, participativos e pluralistas, no qual são as pessoas que deixam ressoar seus desejos, suas análises, seus pontos de vista, aceitando as diferentes formas de pensar. Tomou como pressuposto, a emancipação, a transformação, a participação e a socialização, em oposição à “ filosofia do liberalismo”, que sustenta os modelos de avaliação vigentes que surgiram com o intento de racionalizar e justificar a sociedade de mercado” (p. 29). Estes escritos perpassam pela crítica à epistemologia positivista empiricista - objetivista do Estado neoliberal ou avaliador.

Lima (2008), inspirando-se nos escritos de House (2000), indica que esta epistemologia sustenta

modelos de avaliação utilitaristas, que são gerenciais, buscam as formas para que a direção possa supervisionar e aperfeiçoar os programas. As principais preocupações são a responsabilidade, a eficiência e o controle da qualidade e neste enfoque, a avaliação tem a função de um "cão de guarda" e considera as informações da avaliação "científica e objetiva” (p. 30).

Propõe a compreensão de uma epistemologia subjetivista de avaliação uma vez que

[...] políticas pluralistas defendem os modelos de avaliação na participação ativa dos avaliados. Estes modelos participativos promovem uma colaboração mais direta das pessoas mais comprometidas com o Programa. Para que as pessoas participem, na qualidade de avaliados, a avaliação tem de ser imediata e compreensível. A escolha participativa pretende estabelecer uma democracia mais direta entre os implicados no Programa em vez de deixar as decisões para o governo, como é o caso da avaliação dentro das premissas do utilitarismo (LIMA, 2008, p. 31).

No seu texto também destacou as relações de poder que demarcaram os modelos de avaliação a partir das compreensões de House, expondo as duas concepções paradigmáticas que perpassam o campo da avaliação, assim descrevendo-os: i) Objetivismo-Regulação: princípios da submissão, resignação, controle, e ii) Subjetivismo - Emancipação: princípios da cooperação, solidariedade e participação democrática.

Lima (2008) adere à epistemologia subjetivista, uma vez que esta é sustentada pela modalidade auto avaliativa das IES e tem seu movimento prático fundado na preparação, na experiência e na socialização, como afirma Dias Sobrinho. Nesse sentido, Lima assim narra:

A epistemologia subjetivista sustenta os modelos de avaliação pluralistas e significa que a verdade depende da natureza humana, do próprio homem que, a partir de suas relações com o outro, constrói a sua subjetividade, que é particularizada, e, por isso mesmo, depende de cada um, individualmente, e difere de outras: o que é válido para um, pode não ser para o outro. Assim, a utilidade subjetiva se baseia no juízo e no desejo das pessoas, cada pessoa é o melhor juiz de fato para si mesmo (2008, p. 30).

O texto de Assis (2008) explicitou em seu resumo a abordagem epistemológica que traceja sua produção: “A investigação/exposição teve por base as categorias *totalidade*, *contradição e mediação* da abordagem histórico-dialética, tendo como referencial de análise a literatura da área de políticas públicas de avaliação institucional da Educação superior e da área de trabalho, formação e profissionalização docente” (p, 8).

Esta definição foi citada pelo movimento da tese que se caracteriza no que a pesquisadora chama de totalidade, expresso em cinco capítulos que procuram capturar e representar o problema de pesquisa expresso em seis formulações das quais diz que a principal foi: Em quais aspectos a avaliação institucional teria desencadeado mudanças na prática dos professores da Educação superior? Na sua introdução ela detalhou o porquê do trabalho, objeto, objetivos, método e estrutura do trabalho. Os capítulos demonstraram o movimento entre avaliação, reformas e docência universitária.

Partindo da definição histórico-dialética, a produção em exame fez o percurso próprio dos trabalhos orientados pela matriz dialética, movimentando-se da macro relação para chegar a análise do objeto em investigação. Como afirma a pesquisadora na introdução do seu trabalho, a escolha pela perspectiva dialética fez-se em razão de esta ter a

principal função de apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento, pode-se afirmar que a categoria *totalidade* está contemplada nesta exposição na medida em que se apresenta o objeto de estudo inserido em um contexto sócio-político concreto e historicamente determinado. A categoria *contradição* aparece na medida em que é exposto o que é dito e legislado e o que tem sido efetivado pelas instituições no que tange às suas práticas avaliativas institucionais [...] A categoria *mediação* se materializa

nos constantes diálogos que são estabelecidos entre os recortes teóricos que fundamentam as análises, os resultados obtidos no “campo” e a realidade social e política na qual tanto as instituições quanto os sujeitos participantes estão imersos (p. 17).

Dialogou como Frigotto (1989) sobre a vertente epistemológica da teoria materialista histórica sustentada na e pela práxis, por onde o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma operação mental em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 1989, p 81, apud ASSIS, 2008, p.17).

Esta visão permitiu que se olhasse a avaliação pelas suas contradições, feições assumidas na realidade problematizada, inquirida e não apenas respondida aos vieses que tentam conformar nossa mentalidade tornando as instituições de forma submissas e resignadas.

Ponderou sobre as “infiltrações das ideias neoliberais” que repercutiram na Educação mediante a interferência dos organismos multilaterais para os quais a Educação torna-se um importante e atraente negócio, que deve ser regulado por políticas de acompanhamento e supervisão, ganhando espaço dessa maneira a avaliação como política que vai tensionar os espaços acadêmicos e sociais. Sua lógica de controle e prestação de contas é chancelada pela sociedade que passa a defender tais mecanismos no “quase mercado que virou a Educação”, defendendo, assim, o reducionismo da avaliação às métricas das escalas internacionais.

Na obra de Carvalho (2009) este procurou orientar sua produção na vertente de uma epistemologia crítica. Seu movimento epistêmico reconhece os oposicionismos entre regulação e emancipação, afirmando ser a regulação o controle nefasto exercido pelos órgãos oficiais e a emancipação a possibilidade de transformação e mudanças originadas das práticas internas.

Ao analisar a organização do conhecimento expresso no sumário, tendo como base o problema de pesquisa do autor “no processo de autoavaliação institucional, as comissões internas agem orientadas por ações de controle, ou no sentido de gerar espaços para a emancipação?”, compreendi que a tessitura epistêmica deste por meio da opção em trabalhar conceitualmente a avaliação como controle e a avaliação como emancipação. Ao fazer a exposição metodológica em um capítulo específico, representa o que os outros trabalhos inspecionados até o presente momento também fizeram, uma forma de elaboração epistêmica representando certa tradição na ordem estatutária da concepção de se fazer Ciência e pesquisa.

Na produção de Araújo (2009) foi localizada a perspectiva formativa/emancipatória - caráter formativo e Regulatória - controle e resultados - medida. No texto da autora ficou claro o paradoxo entre as duas perspectivas epistêmicas e conceituais e os ganhos do investimento formativo e as perdas do padrão regulatório. A Epistemologia analítico-objetivista ou técnico burocrático traduzida pela concepção de avaliação como regulação/controle que dificultaram a exequibilidade da proposta teórica do SINAES e a episteme naturalista-subjetivista formativa/emancipatória e participativa que colocaria em ação uma proposta de cunho democrático e participativo foram sendo apresentadas ao longo do texto para responder os pressupostos hipotéticos da tese.

Souza (2010) exibiu, em sua tese, a perspectiva sócio histórica , multirreferencial e transdisciplinar do conhecimento para poder explicar a relação avaliação-planejamento-desenvolvimento institucional, o que remete a uma perspectiva da epistemologia crítica, entendendo que a avaliação conjuga referências técnicas e políticas desde a sua concepção até a implementação.

A organização da tese de Volpato (2007) manifestou a avaliação se inscrevendo num território minado de energias contraditórias e mutuamente dependentes. Este reconhecimento tem implicações epistêmicas interessantes, revelando que o autor aciona conceitos centrais das epistemologias (dialética e hermenêutica) bem diferentes, o que é próprio da produção do conhecimento, levando-nos a reconhecer a complexidade da avaliação. Como ele mesmo afirma os “conceitos de contradição, dialética e hermenêutica, ou a Teoria interpretativa”, iluminam as reflexões empreendidas ao longo do texto.

Este movimento revelou que o autor mesmo não analisando especificamente as epistemologias avaliativas, indicou para a confluência das mesmas. Assim se pronunciou a esse respeito:

Segui os caminhos da hermenêutica e os princípios da dialética. Elegi uma teoria interpretativa com base em Gadamer e Habermas que buscaram a complementaridade dessas duas posições metodológicas. Tanto o método crítico-dialético como o hermenêutico procuram apreender nosso tempo em pensamento pela reflexão (p.91).

Crepaldi (2007) fez uma alusão ao paradigma emancipatório de avaliação segundo Saul, direcionando sua análise para o viés da participação como o eixo determinante de transformação e responsabilização no interior das instituições. Esse eixo privilegia a avaliação institucional na perspectiva emancipatória como o ferramental necessário para aperfeiçoar os processos pedagógicos e administrativos. Ao afirmar que este é uma escolha das instituições, alude que esta compromete as pessoas a participarem de sua construção e forjarem

movimentos de mudanças, reflexões, questionamentos coletivos e individuais, como se observou nos discursos de professores participantes do trabalho da pesquisadora, “as propostas institucionais apresentam-se como **um** programa democrático e participativo. Minha dúvida: será garantida a efetividade das mudanças ou as coisas continuarão como estão? é apenas um modismo? (Depoimento docente, p. 115).

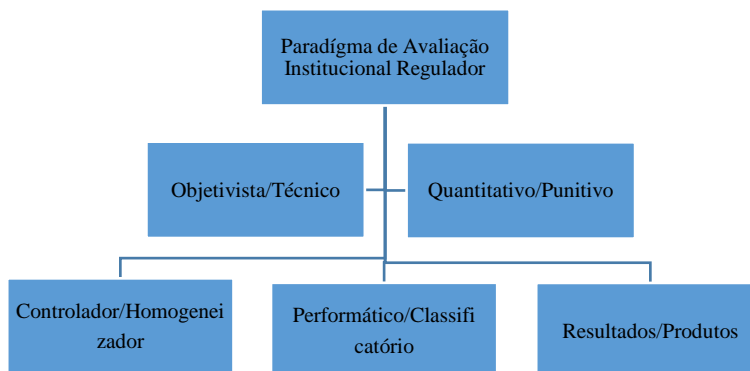
Na obra de Felix (2008) fez-se rápida menção às duas epistemologias predominantes quando se trata de uma abordagem de avaliação. Afirmou que há o dilema entre a Epistemologia Objetivista e Subjetivista por estas encerrarem visões de mundo e de Educação díspares, contrapostas. Diz que a falta de clareza nos critérios sobre as razões da avaliação, favoreceram a partir de 1990 a força motriz do mercado, enrijecendo os mecanismos de controle e regulação, próprios da perspectiva Objetivista-Tecnocrática. Nesse sentido diz que

O Estado adota uma política híbrida ao conceber autonomia formal às IES e, ao mesmo tempo, manter forte regulação. Para tornar mais eficientes as IES, empreendeu a substituição, parcial, dos mecanismos de regulação pública pelos de mercado, pois estes ressaltam o processo de competição, em que a publicização dos resultados das avaliações estabelece uma disputa das IES por alunos, investimentos, fundos de pesquisa etc., como forma de se tornarem mais eficientes (p.158-159).

A complexidade e a multirreferencialidade da avaliação deve nos levar ao conhecimento pertinente que reconhece a interação e o contexto como os pressupostos de um conhecimento em avaliação que seja significativo, comprometido com a compreensão de relações democráticas no âmbito das instituições nos ensinando a saber viver neste espaço, a conhecer profundamente como se fazem e para que se fazem as coisas. Como diz Morin (2015), o maior desafio da escola hoje é não se deixar capturar pela lógica da empresa, é não obedecer ao dogma da avaliação, pois esta tem um jeito de calcular que ignora a complexidade das realidades humanas.

As epistemologias subjacentes ou explícitas nos trabalhos em exame, tenderam a fazer críticas às pressões do modelo epistemológico empiricista/objetivista/regulador de avaliação institucional que, por sua vez, circunscrevem-se na matriz positivista tecnológica quantitavista, segundo Dias Sobrinho (2003). Tal episteme pode ser explicitada pela figura sintética abaixo demonstrando suas principais características.

Figura 02- Síntese do Paradigma de Avaliação Institucional Regulador

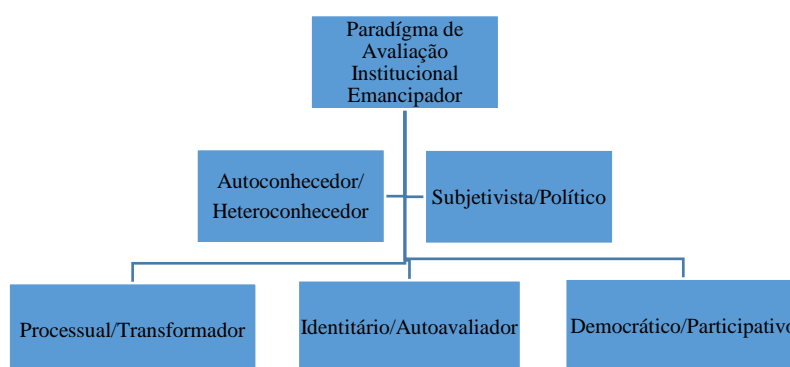


Fonte: elaborado pela autora, 2017

As referidas teses criticaram o “modelo operacional de controle da avaliação que vem se legitimando no cenário educacional e colocando em xeque a Epistemologia Regulatória Pragmática voltada para a quantificação, performatividade, produtividade na universidade” (LARA, 2007, p. 57). O que faz sentido considerando o que diz Morin quando questiona o paradigma simplificador que tudo reduziu e separou acabando por gerar um conhecimento estéril, muitas vezes ilusório e desconexo.

Em todos os textos examinados houve a defesa de uma epistemologia subjetivista orientada pela perspectiva democrática e participativa, na qual os diferentes atores das instituições têm a responsabilidade de melhorá-la e transformá-la, apreendê-la a partir dos diferentes sentidos atribuídos à avaliação, ou seja, neste espaço de convergência dialógica se experimenta a “reforma do pensamento sobre a avaliação”, construindo-se uma outra mentalidade.

Figura 03- Síntese do Paradigma de Avaliação Institucional Regulador Emancipador



Fonte: elaborado pela da autora, 2017

Os textos analisados apresentaram em seus escritos a crítica à hegemonia epistemológica neo-positivista, pragmática, tecnológica a partir da visão de um Estado que se metamorfosea e defende os princípios de uma economia de mercado capaz de influenciar novos rumos para a avaliação das instituições, havendo assim a tensão entre a avaliação como

função pública e da vertente oposta orientada pela lógica do mercado, segundo Dias Sobrinho (2002).

Orientada pela segunda epistemologia, Francisco (et.al, 2013) confirma que a avaliação institucional como mecanismo de validação, também está centrada no utilitarismo, do positivismo e do neopositivismo com uma aparelhagem dinâmica e organizada sistematicamente, com métodos quantitativos e pragmáticos para conformar a avaliação da Educação superior. Assim, todas as ações no campo da avaliação, mesmo dentro de uma perspectiva reguladora, tem relevância para a contribuição com a Educação como instrumento de construto social, buscando uma identidade epistemológica de estrutura somativa-formativa (2013, p. 17).

Diante das identificações feitas nos textos das teses,

a avaliação também é mecanismo de construção, desconstrução e reconstrução de paradigmas, sobretudo em uma sociedade em evolução e em um ambiente altamente complexo e competitivo, tal como o brasileiro. Para tanto, a avaliação também permite a construção de um olhar crítico, epistemológico e concreto sobre o papel da instituição, no sentido de compreender os modos pelo qual o segmento da educação superior caminha no contexto das políticas públicas, alinhando ações vinculadas ao processo de construção social de responsabilidade da educação superior (FRANCISCO, 2013, p.18).

Percebi que autores se inspiraram na epistemologia dialética como orientação para concepção de avaliação na perspectiva formativa, emancipatória visando o que Lara (2007) chamou de caráter educativo de melhorar e autorregulação, sendo esta criadora de consciência e de responsabilidade individual e coletiva.

Desse modo, o discurso de Köche (1997) apud Francisco (2013), subsidiou a compreensão de que a epistemologia é um processo que se fundamenta em uma relação intensa de produção de conhecimento válido e aceito cientificamente por uma determinada comunidade, e parece que a validade das epistemologias subjetivistas são as que mais seduzem as produções acadêmicas, restando uma pergunta: será que as perspectivas empiricistas não estão visceralmente relacionadas às subjetivistas? É preciso refletir como estas epistemologias podem se tornar verdades no ambiente acadêmico, pois na hora em que os discursos apontam para uma direção, é necessário “vigilância sobre os processos de uma avaliação participativa, vista como instrumento de responsabilidade democrática, atuando em direção contrária ao que se pretende hegemônico” (LEITE, 2005, p. 129).

Tendo como referência o exposto na primeira parte deste capítulo, a tendência das escritas acadêmicas apontaram que as mudanças nos cenários avaliativos são melhor

recebidas e atendem aos ditames de uma formação para além do mercado, quando forjadas numa perspectiva mais crítico-participativa, que respeita o posicionamento diverso, aprende com ele e constituiu por isso uma “ecologia de saberes na ação” participativa, pois outras epistemologias tendem a condicionar as instituições e as práticas ao simples adaptável do emoldurável numa lógica que aprisiona e nega titularidade às instituições.

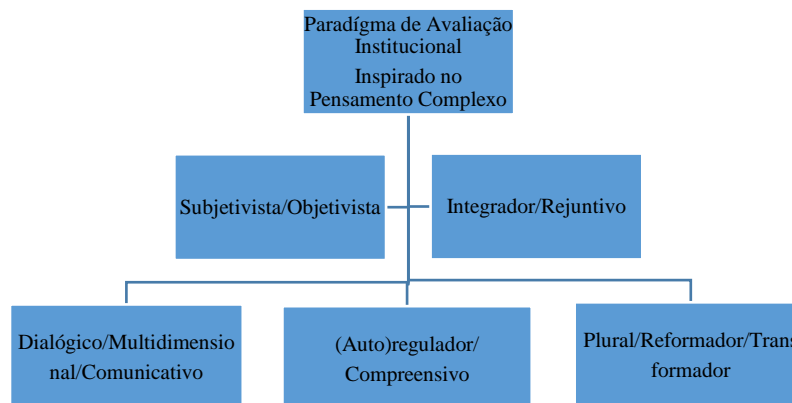
Fico a dialogar com Dias Sobrinho (2003) ao reconhecer que a avaliação institucional, independente da sua feição, ela tem efeitos e impactos que ainda estão longe de ser totalmente conhecidos e problematizados por nós que vivemos o dia a dia de uma instituição, devido à sua diversidade e complexidade.

Ao refletir sobre os escritos dos pesquisadores e a tendência de denunciarem o lado pernicioso das avaliações captaneadas pelo Estado, eles reafirmaram que as instituições são vivas, pulsam movimentos de resistências e contradições, apropriam-se dessas demandas não de forma conformada e resignada, mas dão novos significados ou até as rejeitam.

Dessa forma Mara de Sordi nos ajuda a refletir os rumos que devem ser assumidos, pois a “avaliação constitui-se importante instrumento de controle social sobre a qualidade da formação na educação superior, por isso, pressupõe e implica participação de todos os atores envolvidos no processo. Reclama pelo diálogo e pela transparência valorativa” (SORDI, 2006, p. 91).

Nesse sentido, pensar na possibilidade de um paradigma de avaliação inspirado na complexidade nos remete a seguinte síntese a seguir

Figura 04- Síntese do Paradigma de Avaliação Institucional Inspirada no pensamento complexo



Fonte: elaborado pela autora, 2017

Este paradigma, alimentado pelos fundamentos da complexidade, procuraria o duplo equilíbrio complementar entre os aspectos objetivos e subjetivos, ou seja, o que já foi anunciado no paradigma emancipador, mas que apresenta certa dificuldade para reformar o

pensamento e fazer a dialogia entre os polos técnico e político sem que este seja pendular. Fundamentar-se-ia na integração e na rejunção dos aspectos (ordem x desordem, sujeito x objeto, razão x emoção ...) até então mutilados pelo paradigma simplificador, classificador. Resgataria os processos autorreflexivos, autorregulatórios, de autoaprendizagem, participativos e compreensivos, chancelando a formação para a cabeça bem feita, pois esta não se refere apenas à quantidade e qualidade do conhecimento, mas a predisposição de cada sujeito a se modificar e modificar nas e com as relações avaliativas. Reconhecendo-se que este pensamento exige comunicação intersubjetiva, reconhecimento da diferença por meio da compreensão da pluralidade e multidimensionalidade que constituem as IES e as pessoas.

3.2. As concepções de avaliação institucional em voga nas produções acadêmicas

Os contornos epistemológicos que emolduraram as produções acerca da avaliação institucional se inscreveram na crítica à epistemologia positivista empiricista, tributária de concepção de avaliação institucional reguladora, centralizadora, baseada no pensamento racionalista, funcional, pragmático e cartesiano, crítica esta também feita por Morin (2011) ao ver a necessidade de ruptura com o paradigma da simplificação que priorizou a redução da avaliação aos métodos quantitativos, exclusivistas dos exames em larga escala, das políticas do *accountability* compostas por três grandes núcleos, assim descritos por Freitas: testes para os estudantes e eventualmente também professores; divulgação pública do desempenho; e recompensa e sanções. Esses são os três elementos de um sistema de *accountability*. O núcleo da definição está na existência de teste e de recompensa-meritocracia (2013, p. 369).

As concepções de avaliação são diversas e, portanto, estão condicionadas a fundamentos históricos e ideológicos, nos termos em que discutiu Dias Sobrinho sobre as duas concepções de avaliação: a democrática e tecnológica, e os estudos de Denise Leite informando cinco modelos/formatos conceptuais de avaliação: a gerencialista, a gerencialista centrada no usuário; a não gerencialista dividida em duas perspectivas: centrada no profissional e nos participantes e emancipatórias e participativas que podem ser associadas aos paradigmas objetivistas e subjetivistas na perspectiva de Dias Sobrinho. Apesar do argumento de Leite (2005) ao utilizar a nomenclatura formato, no texto trabalharei com a expressão concepção, com a tradução das intenções e proposições no campo da avaliação.

A concepção mais tecnológica, segundo os autores colocados em exame (GUMBOWSKY, 2003, LARA, 2007, LIMA, ASSIS 2008), é oriunda das formulações do Estado avaliador que numa “combinação de política reguladora e elementos de mercado

resultam na ampliação do controle do Estado sobre a educação” (GUMBOWSKY, 2003, p. 43).

Partindo desse pressuposto, a avaliação institucional se encontra em dois campos de oposição, uma proposta emancipadora e uma reguladora, definidas a partir dos seus pressupostos políticos, éticos e de finalidade. Nesse sentido, a lógica binária se institui, e ao mesmo tempo exige a reflexão junto com pesquisadores como Dias Sobrinho (2002) ao dizer que

Não pode haver uma oposição simples entre objetividade e subjetividade, ou entre processos e produtos, quantidade e qualidade, bem como entre as partes e o todo. Na verdade, a avaliação da educação exige que se combinem vários enfoques, metodologias, instrumentos e estratégias, de modo particular uma adequada intercomunicação entre os métodos quantitativos e qualitativos. Não se pode tomar como opostos os enfoques quantitativos e qualitativos, como se fossem imutáveis e incompatíveis (2002, p.53).

O desafio exposto na citação acima requer a instauração de rupturas com a dominância de uma proposta extremista que acaba por negar a titularidade dos sujeitos nos percursos e processos avaliativos, na mesma situação encontramos os limites e críticas aos processos mais emancipatórios participativos, quando Leite (2005) aponta a demora nos processos como um foco que produz desinteresse dos participantes, bem como apresenta certa deficiência de alcançar o todo institucional e ainda a morosidade no trabalho com a socialização e uso dos resultados. Por isso a avaliação nessa perspectiva deve se nutrir pela “autocrítica, autolegislação, autofiscalização e autovigilância das decisões e ações” (p. 122), posturas estas que deve ser exercitada nesse movimento de aprendizagem de uma outra cultura avaliativa.

Como a avaliação passou a ser a “vedete”, a “deusa” das boas-vindas na Educação, de acordo com Rodrigues (1993), esta tem abrangido os mais diversos níveis, elementos e aspectos, projetos, programas, planos de estudos e currículos, reformas educativas e inovações de toda ordem, políticas de Educação, sistemas educativos globais e seus subsistemas até a própria avaliação. Nesse sentido, a avaliação adentra todos os espaços e torna-se objeto problematizado nas pesquisas em Educação.

A defesa da concepção referenciada na epistême subjetivista-naturalista-democrática, de concepção emancipatória, segundo Francisco (et. al 2013), ainda requer sistematização e aperfeiçoamento em vista da necessidade de sua consolidação no Brasil, mesmo que tenha sido concretizada através de um programa como o PAIUB. Este, com todos os avanços, foi silenciado e substituído pelas políticas de cunho mais regulatórios e classificatórios, centradas nos produtos e resultados, pois este programa não atendia os

ditames de uma política internacional que tinha nos testes o maior chancelador de uma dita “qualidade”. É preciso investir nas “energias emancipatórias” da avaliação de modo a impulsionar a contracorrente defendida por Morin (2000) da *emancipação e da ecologia da ação*, instituindo-se esta prática social plurirreferencializada como cultura dinâmica e processual, a qual os sujeitos vão aderindo a partir dos sentidos e significados que atribuem, exigindo-se reflexões, autorreflexões, autofiscalização e autorregulações constantes.

Há duas grandes correntes conceptuais em torno da avaliação: a emancipatória ancorada nos escritos de Saul (1999) que recoloca em cena os sujeitos diante de si e do outro em ação analítica e reflexiva visando à transformação da realidade social ou contexto institucional. Nas palavras desta autora esta avaliação

caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação (1999, p.61).

Esta concepção se encontra relacionada com os princípios de participação, experiências, democracia, autoconhecimento e outros que dão significado ao papel dos sujeitos nas instituições. Constitui-se assim numa

atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada as *instituições*, produza conhecimentos sobre a *totalidade das (?)estruturas institucionais*, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como instrumento da melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos (DIAS SOBRINHO, 2011, p, 33-34 grifos meus).

Na contramão encontramos a concepção regulatória de avaliação, traduzida no controle e responsabilização, voltada para a lógica do capital, da eficiência e da produtividade com orientações emanadas dos organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial fazendo recomendações explícitas para a Educação superior. Esta visão foi assim descrita por Dias Sobrinho (2002, p. 167)

A recomendação é de que haja uma cobrança generalizada e a busca de diversificação de fontes, adotando-se complementarmente, alguns mecanismos de apoio. Como bolsas, empréstimos e desoneração fiscal. Por isso, o governo, em sua missão avaliadora, deve imbuir-se de espírito controlador e planejador.

A concepção regulatória foi assim explicitada por Dias Sobrinho,

este paradigma funciona como articulador de todos os modelos e práticas de avaliação, esta entendida como processo regulador; põe em evidência cinco duplas de oposição: avaliação formativa – avaliação somativa; avaliação centrada no processo – avaliação centrada nos produtos; avaliação

formalística - avaliação naturalística; avaliação estrutural – avaliação conjuntural; avaliação dita objetiva – avaliação dita subjetiva (2003, p. 37).

Compartilhando da crítica de Freitas (2013), não se pode restringir a noção de avaliação ao que essa lógica avaliativa impõe, pois além das implicações econômicas, “existem outras necessidades do país para a sua juventude, outros objetivos que temos de garantir na formação da nossa juventude. Portanto, temos de abrir um debate muito maior do que só essa questão da implicação econômica. Temos de discutir o que entendemos por uma boa Educação” (p. 363).

Dias Sobrinho (2003 a) apresenta argumentos interessantes para nos dizer, ao crescer em complexidade, o campo da avaliação, abarca não apenas as diferenças epistemológicas, mas também diversas concepções de mundo e, portanto, a avaliação está eivada de forças políticas e sentido ético e, portanto, hoje triunfam interesses perpassando a avaliação que não são aqueles voltados ao resgate da formação cidadã crítica e autocrítica, mas se procura silenciar estas características em nome de uma qualidade que responsabiliza poucos e deixa o Estado sem assumir um protagonismo na perspectiva de consolidação da cidadania.

Na perspectiva emancipadora, a avaliação

incorpora a negociação como um de seus valores centrais, requerendo nova postura, mais democrática[...]. todos os passos devem ser discutidos pelos interessados. Há, assim, o reconhecimento de que a avaliação tem interesse público, e não meramente privado. Além de questões técnicas, há também questões éticas e políticas (DIAS SOBRINHO, op.cit, p, 27-28).

Com a padronização da avaliação das instituições há críticas sérias sobre transformar as IES em instituições padronizadas, isomórficas, a partir de exames em larga escala dos produtos estandarizados. Ristoff (2011, p. 51) diz que “não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país [...] ele precisa ser construído por nós”.

Esta visão confirma os princípios de uma avaliação que se pretende democrática participativa e que se faz a partir das instituições e contrapõe-se à padronização, ao isomorfismo pasteurização institucional próprias das avaliações em larga escala, que fascina pela comparabilidade e colocações em rankings e disputas por mercado e financiamento.

Essa concepção se contrapõe à perspectiva da avaliação eficientista, pragmática e tecnológica para o qual a avaliação está a serviço da otimização e do gerenciamento, bem como dos indicadores quantitativos para efeitos de comparabilidade e classificação (DIAS SOBRINHO, 2002).

Na mesma linha analítica defendida por Dias **Sobrinho** (2011), acredito que a avaliação deve se constituir em um empreendimento coletivo visando compreender os sentidos múltiplos reconhecendo os contraditórios e complexos processos relacionais que produzem as relações e as instituições. Em seu entendimento

a avaliação não pode ser um instrumento de medida das atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é um mecanismo de exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico (p. 61).

Esta visão opõe-se radicalmente ao que vem sendo praticado pelo Estado brasileiro desde a divulgação dos resultados do famoso Provão – ENC em 1996 e, a partir de 2004, a divulgação na mídia dos resultados do ENADE. Publicações estas que dão ênfase aos produtos, à execração pública das instituições, colocando à apreciação pública as instituições por apenas um viés, um único olhar, não explicando que estes exames são apenas algumas etapas da avaliação das instituições. Esta segmentação e simplificação da avaliação faz-me querer que evoquemos alguns dos princípios do PAIUB, pois ao se restringir aos exames, silenciou a globalidade, a comparabilidade consigo mesma ao longo do tempo, o respeito à identidade das instituições e aos seus projetos.

Imersa nesse terreno arenoso, somaram-se diferentes modalidades de avaliação institucional dentre as quais se destacaram as internas ou autoavaliação, as externas que de diferentes formas materializaram as várias concepções avaliativas em disputa. Em que pese a tentativa de separar as concepções de avaliação, Leite (2005) acredita que “a avaliação pode favorecer a compreensão coletiva sobre as qualidades positivas, pontos fortes, aspectos em que a instituição se autorreconhece melhor do que as outras” (p. 29), independente da concepção predominante nas propostas e nas práticas de avaliação, sabe-se que estas produzem efeitos diversos e, portanto, é preciso mapear como esses discursos conceptuais circulam nas produções em destaque, sendo apresentados a seguir.

3.2.1. As concepções/enfoques de avaliação institucional em jogo nas produções.

O debate em torno das concepções de avaliação institucional circulantes nas produções das teses, implicaram no seu entendimento como espaço polissêmico, devido para ele convergir diferentes concepções, paradigmas ou na visão de Leite (2005, p.34) diferentes “formatos avaliativos que são continentes de proposições, de intenções, que se manifestam

por certo feitio de avaliação” e têm sua origem, segundo House (2000) apud Leite (2005), na democracia liberal.

Tem-se, assim, uma contradição própria das realidades históricas, o mesmo liberalismo criticado pelo estímulo ao individualismo, meritocracia, propriedade, traz em seu bojo os desejos de igualdade, liberdade e solidariedade, próprios das propostas intituladas emancipadoras. Foi assim que a avaliação institucional se converteu em um terreno fronteiriço, pois resultante de uma prática histórica que envolve aspectos éticos, políticos, pedagógicos, sociais e culturais que se conformam em diferentes concepções.

Dias Sobrinho (2003, p.26), ao falar da avaliação na perspectiva regulatória, diz que esta é mais tranquila na medida em que é fácil de ser entendida e realizada, mais do que as concepções que incorporam juízos de valor e se referem à complexidade dos fenômenos. No entanto, as produções acadêmicas examinadas priorizaram a segunda perspectiva em suas narrativas, apresentando-as como alternativa à hegemonia do Estado regulador.

Dialogando com as teses em relevo neste capítulo, o trabalho de Cavalieri (2001) abordou com pertinência a concepção de avaliação centrada na perspectiva democrática, pluralista responsiva, pois segundo a autora a avaliação tem dupla face (positiva e negativa)- dois focos de tensão – controle político - somativa – prestação de contas e processo de reflexão e transformação-formativa.

Nesse processo cita Penna Firme (1994, 2009) explicando que, conseqüentemente neste terreno, surge a questão de se lidar com o pluralismo, com o enfoque na negociação, próprios das instituições educacionais. Sinaliza que o que se negocia são juízos, critérios, projetos, ideias, propósitos e estratégias dando origem à avaliação responsiva.

A tese de Gumbowsky (2003) exibiu claramente a defesa de uma concepção participativa e emancipatória de construção coletiva orientada pelos princípios do PAIUB. Este programa era guiado por conceitos que perduram atualmente nas propostas atuais de avaliação institucional pelo menos quando se trata de concepção no SINAES. O autor afirma que este programa pensava a avaliação orientada pela globalidade, legitimidade, participação, comparabilidade, adesão voluntária, continuidade, não punição ou premiação, o que fazia figurar a busca pelo envolvimento pertinente e significativo dos atores sociais nos processos de autoconhecimento das instituições.

No entanto, afirmou que, junto com essa concepção de avaliação, outras foram ganhando espaço, gestadas pelo Estado Gestor e que tiveram finalidades diversas, dentre as quais as inspiradas pela “regulação, cada vez mais presente na última década do século XX, caracterizou-se pela retomada das mudanças no campo educacional” (p. 81). Ao eleger o

PAIUB como fundamento de sua tese, Gumbowsky (2003, p. 180) referencia que esta proposta enfoca tanto “em dados quantitativos como qualitativos”.

Com os dados quantitativos, as análises recaíram, por exemplo, sobre séries históricas que possam permitir comparações. Já na abordagem qualitativa seriam consideradas “as contribuições para a sociedade e com a produção de conhecimento”. Desta maneira, acredita que se estará gerando informações para qualificar os projetos institucionais postos em avaliação. Atribuiu-se, assim, o caráter formativo e reflexivo, pedagógico e participativo, contrários a outras concepções que valorizam mais a mensuração, a classificação, a racionalidade do mercado, a competitividade entre as instituições, os rankeamentos, a prestação de contas do produto e o desconhecimento do processos.

O autor ao afirmar que a avaliação institucional se dá num espaço de regulação e emancipação, fala de uma outra regulação que pode ser considerada colaborando com o pensamento de Gamboa (2002, p. 63) sobre os “falsos problemas técnicos que podem conduzir a falsas soluções” quando referidos às oposições no campo educacional. Este olhar de Gumbowsky é explicitado na seguinte passagem de seu texto

Há a necessidade da busca do equilíbrio entre ambas. Não se pode conceber uma avaliação unicamente emancipatória, sem qualquer preocupação com o controle, por outro lado não se pode vislumbrar uma avaliação unicamente regulatória sem compromisso em promover a emancipação. Durante muito tempo teóricos pregaram a oposição. No Brasil, os dois programas mais relevantes caminhavam no sentido da oposição: o PAIUB pregava a emancipação e condenava a regulação e o ENC enaltecia o controle em detrimento da participação. O sucesso da avaliação está na convivência harmônica entre ambas (2003, p. 100).

A presumida convivência harmônica, dita por Gumbowsky, é quase inconciliável, pois se a avaliação é valorativa, os valores que orientam a regulação pela mão do Estado se distanciam em muito da regulação ou da contrarregulação que adentram nas instituições. É preciso sim, monitoramento no sentido participativo, transparente no processo, um processo de contrarregulação e autofiscalização por parte dos atores sociais, mas não como mecanismo de punição, de redefinir financiamento para baixo, mas na perspectiva da efetividade das finalidades educacionais, como nos ajudaram a pensar Almeida; Le Boterf; Nóvoa (1993).

Uma avaliação que rompa com o pêndulo quantitativista, com a frieza dos números como representantes da qualidade e centrado no expressivo controle, significa uma ruptura com uma das barbáries expressas por Morin, segundo ele, a segunda barbarie vivenciada em nossos dias

[...] é uma barbárie fria e gelada, a do cálculo econômico. Porque quando existe um pensamento fundado exclusivamente em contas, não se vê mais os

seres humanos. O que se vê são estatísticas, produtos burros. No fundo, o cálculo, que é útil, mas como instrumento, se torna um meio de conhecimento, mas de falso conhecimento, que mascara a realidade humana. No fundo, assim que entra o cálculo, os humanos são tratados como objetos. E hoje, com o domínio justamente do poder e do dinheiro, com o domínio do mundo burocrático, tudo isso, é o reino da barbárie gelada. Se preferir, é preciso repensar a política [...] (MORIN, 2015, p. 3).

Gumbovsky utilizou das referências de Trigueiro (1998, p. 83) sua compreensão de avaliação, ao afirmar que a avaliação institucional pode ser considerada como o “processo sistemático e permanente que permite captar informações sobre o objeto avaliado para contextualizá-lo como marco de referência e, a partir desta comparação, emitir juízos de valor e propor alternativas para tomar decisões com vistas à melhoria do objeto”.

Dialogou ainda com Souza (1999, p. 83) para o qual a avaliação busca uma “visão compreensiva e crítica sobre o conjunto articulado das dimensões que constituem a totalidade do sistema educacional”. É tributário da concepção que esta deve ser vista como reveladora de êxitos e não percebida na sua dimensão fiscalizadora e punitiva. Ao citar Marcovitch (1998, p.101) compreende que uma proposta e prática significativa de avaliação se traduz na associação da

[...] qualidade à quantidade, do estímulo ao bom desempenho e das medidas emergenciais ou de longa maturação para corrigir erros. Combina, igualmente pareceres internos e externos, considerando as peculiaridades de cada área avaliada. A boa avaliação induz expansão do campo a ser explorado em busca do conhecimento.

Assim como Gumboswsky (2003), a concepção educativa e emancipatória do PAIUB (1993) orientada pelos princípios da globalidade, comparabilidade; respeito à identidade institucional, não premiação ou punição; adesão voluntária; legitimidade; continuidade, é o expoente predominante na tessitura da tese de Lara (2007) que escolheu esta matriz conceptual para orientar seus estudos.

Este pesquisador fundamentou seu trabalho na produção de Dias Sobrinho (2003) para expressar sua compreensão de avaliação institucional como instrumento de democratização e participação, portanto, de caráter formativo individual e institucional. Destacou que nesta concepção são os participantes que melhor conhecem os significados e as interpretações da vida institucional, portanto, são eles que devem ser os protagonistas no sentido de provocar o autoconhecimento visando às transformações e melhorias necessárias para a instituição.

Partindo desse pressuposto, Lara afirmou em seu texto que a concepção “formativa tem função instrumental e proativa voltada para a produção no interior de seu próprio

desenvolvimento para a tomada de consciência da necessidade de transformação para melhorar a instituição” (2007, p. 139). Criticou o extremismo da concepção somativa, pois, segundo o autor, esta “presta-se a avaliar ações e produtos já realizados, procedimento para cobrar, pedir contas, medir, fiscalizar e hierarquizar. Possui caráter burocrático e tecnocrático”.

Estas duas vertentes explicativas da avaliação são assim definidas por Dias Sobrinho (2003 a, p. 82-83)

As avaliações formativas são mais comumente internas e centradas no processo, tendo em vista a melhoria da qualidade; são secundariamente também somativas, em muitos momentos, quando se dedicam por exemplo, a quantificar ou determinar os diversos níveis de eficácia do objeto. Com frequência nas avaliações somativas, predominantemente externas e finalísticas, quase sempre em função de controle, desvinculadas das atividades e processos que dão origem a determinado produto examinado, seletiva e hierarquizadoras de indivíduos, grupos, instituições e determinadoras dos níveis de eficácia.

Observei que o grande problema está em reduzir a extremismos, como reflete Morin (2002b) ao falar da necessidade de religar os saberes que foram seccionados pelo pensamento simplificador, a praticar a simplificação do campo da avaliação institucional. Deve-se sempre reconhecer que este é muito mais complexo que a tentativa de aprisioná-la, pois quem faz as instituições são pessoas e estas reagem de formas diferenciadas nos contextos que habitam profissionalmente. Elas são capazes de atribuir novos significados àquilo que julgam. São capazes de encontrar brechas, saídas, criar resistências, dar novos sentidos a velhas práticas.

Em qualquer projeto não haverá simples transposição, nem linearidade e este movimento, mas de acordo com as pesquisas analisadas, romperam-se barreiras, denunciaram-se as pressões sofridas pelas políticas atuais, pois como afirma Sordi (2010, p. 102)

Como avaliadores e avaliados, parece-nos imprescindível desenvolver nossas capacidades de nos posicionar diferentemente no jogo da avaliação sendo exigentes no diálogo que travamos com os fatos apresentados pelo sistema que não devem ser pensados desconectados das questões políticas sempre tão presentes no campo da avaliação e hoje bastante subtraídos do debate com a comunidade universitária.

Mesmo Dias Sobrinho (2003) afirmando que na avaliação de caráter regulador há espaços de construção, o modelo criado pelo Estado avaliador pode abrir espaços de reflexão sobre os resultados advindos das práticas estatais, não se pode negar que esta é definida como autoritária, como produto, feita apenas pela comunidade de especialista (p. 42).

Em seus escritos, Lara argumenta em favor da perspectiva conceitual emancipatória, pois ela representa os avanços na titularidade e protagonismos dos atores sociais na construção de novos rumos nas ações e práticas no âmbito das instituições, pois esta pode

contribuir com a compreensão da complexa trama política educativa em que as políticas são geradas. Como elas, também se materializam no cotidiano escolar, sendo valiosas fontes de informação crítica, de problematização da realidade, de ressignificação, incorporando-se aos processos de tomada de decisão exercendo sua função de estratégia democrática e gestão educacional (LARA, 2007, p. 30).

Tendo a emancipação como eixo orientador, defendeu a ideia de que avaliar significa atribuir sentido a uma dada realidade e que o envolvimento e o sentimento de responsabilidade dos sujeitos institucionais geram mudanças significativas em oposição às mudanças burocráticas, reguladoras. Nesse sentido, aciona Demo (1999) apud Lara (2007, p. 30)

para afirmar que avaliar pode se constituir em um exercício autoritário de poder, de julgar, ou ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que tanto o avaliador como o avaliado buscam uma mudança qualitativa. Esta visão significativa que a avaliação está para além do conceito técnico, ela conjuga elementos técnicos, políticos, epistemológicos e finalidades que se encontram eivados de complexidade [...] e portanto, gerando aspectos conflitivos e paradigmáticos.

A defesa desta concepção coloca os sujeitos na perspectiva de desejar, sonhar, aspirar, criar, fazer, do processo de avaliação, os partícipes do processo, promovem o que Lara (2007), chama de “atitude emancipada da comunidade frente aos problemas da instituição, sendo o processo de avaliação, compreendido como uma tomada de consciência responsável por parte dos seus participantes” (p.31).

Segundo Leite (2005), a perspectiva emancipatória se assenta em três vertentes teórico-metodológicas que são a avaliação democrática, a crítica institucional baseada na concepção de conscientização Freireana e a pesquisa participante. Essa pluralidade teórica constitui a tão falada concepção ou epistemologia emancipatória que se traduz pela participação e pela experiência dos atores institucionais.

Mesmo dando relevo a essa perspectiva, segundo Lara (2007), esta não seria uma visão equânime, nem homogênea, “mas representaria tendências e aspirações divergentes na comunidade”, o que sugere que sempre haverá conflitos e dissensos por parte da comunidade para qualquer proposta avaliativa. Ciente destas limitações, o pesquisador sugere que a emancipação seja “traduzida em planos de melhoria que após a análise e reflexões dos

aspectos considerados carentes fossem capazes de executar e validar tais aspectos como relevantes para a vida institucional” (p. 32).

Tal como empreendeu Lara, as teses de Rodrigues (2007), Crepaldi (2007) e Perim (2007) partilharam de uma concepção de avaliação democrática emancipatória, uma vez que define o formato da autoavaliação como essencialmente educativa, pelo seu caráter reflexivo-transformador e emancipador, comprometida com o futuro por meio da construção coletiva, pretendendo-se transformar e orientar sempre por uma lógica de mudança a partir da consciência das fraquezas e fortalezas diagnosticadas, identificando-se a responsabilização dos sujeitos coletivamente.

A avaliação dever ser um constante interrogar-se sobre um processo, é refazer o caminho percorrido estando aptas a verem a instituição de forma diacrônica e dialética. Estes pesquisadores partilharam de uma visão extremamente crítica e necessária da avaliação para além da constatação, o que me remeteu a pensar que por estarmos imersos na academia, nossa tendência é um olhar que deve procurar problematizar, questionar a forma como compreendemos e julgamos por meio da avaliação. Todos reconhecemos o caráter transformador dos seus efeitos, ao mesmo tempo precisamos nos tornar vigilantes para não escorregarmos nos *erros e ilusões* que o próprio conhecimento tem edificado.

É preciso autocrítica para conceber e exercitar uma avaliação que se nutre de diversidade e autonomia, não a “autonomia de fazer do jeito que quero”, que acaba por esconder muitas mazelas na Educação, mas aquela situada dentro das conformações de um projeto formativo e promovedor da cidadania.

As discursividades em torno de uma concepção emancipatória, participativa, democrática, feita pelos próprios agentes da instituição também foi a escolha teórica de Lima (2008) para fundamentar a sua visão de avaliação. Esta afirma que a “avaliação democrática inclui interesses diversos, permite que as pessoas reflitam sobre seus próprios interesses e se baseiem na ideia do consentimento mútuo”.

A discussão sobre o consentimento mútuo nesta concepção de avaliação tende para a perspectiva emancipatória, coloca o poder de forma difusa, compartilhada, deixando de estar concentrado na figura do avaliador do Estado Interventor. Assim, Lima se posiciona em seu texto sobre o enfoque ou concepção de avaliação que deseja

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. (2008, p. 2)

Em outra passagem, afirma que analisará

O que escondem os processos avaliativos e como os contextos sociais, econômicos e culturais engendram, predominantemente nos sujeitos, a lógica da submissão, do silenciamento, do individualismo, da competição, da regulação, da classificação que impedem a instauração de práticas avaliativas mais democráticas e participativas. Assim, a avaliação não é um processo neutro desvinculado da realidade social (LIMA, 2008, p.7).

Partindo do trecho citado, compreendi a escolha da pesquisadora pela concepção de propostas e práticas avaliativas mais participativas e democráticas, estas entendidas segundo a concepção de emancipação que carrega em si os valores de liberdade, conscientização, responsabilidade e envolvimento da comunidade no percurso e no decurso da avaliação. Nesse sentido, aparece a problematização da concepção de regulação e a defesa da emancipação emergindo em seu texto como paradigmas construídos na modernidade e, de acordo com House (2000) apud Lima (2008), originados na democracia liberal.

Este entendimento referenciado na plurirreferencialidade da avaliação, encontra guarida nas reflexões de Dias Sobrinho (2005) sobre a avaliação como “complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências”. Não sendo simplesmente um campo disciplinar, ou mono referenciado, ela é densa e idiossincrática, constituindo-se de diferentes modelos e envolvendo múltiplos espaços e sujeitos.

Tal como Gumbowsky, Lima apresentou a discussão sobre as relações de poder existentes nas propostas avaliativas. Tendo como referência House, Lima (2008) destacou as duas formas de poder: a concentração e a difusão. A primeira implica o entendimento e a aceitação de que o governo central ou coordenação geral tem melhores condições para definir os interesses públicos; [...], a difusão se justifica nos modelos de avaliação democrática.

Na percepção dessa pesquisadora a “concepção de avaliação que defendemos nos permite dizer que a avaliação produz conhecimento sobre a instituição possibilitando uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas com a finalidade de buscar os pontos fracos e fortes e implementar sugestões de melhorias, negociando a qualidade comprometida com o social” (LIMA, 2008, p. 38).

Assis (2008), ao definir a epistemologia dialética como substância alimentar de seu trabalho de tese, enveredou também pela matriz conceptual de uma avaliação institucional orientada por interesses formativos e transformadores, o que a coloca na perspectiva de

acolhedora da referência emancipadora de avaliação institucional, traduzida pelo seu viés formativo.

A autora fez uma análise sobre o SINAES colocando os pontos e contrapontos que o sistema pode gerar na sociedade, o que de certa maneira revela suas intenções e definições acerca da concepção de avaliação. Assim esta se posiciona,

[...] a avaliação institucional se insere em um contexto paradoxal: de um lado aproxima-se dos princípios da emancipação e da mudança, oportunizando um melhor conhecimento das IES, que, por meio da auto-avaliação pode promover melhorias em seus projetos de cursos e demais atividades que desempenham. Por outro lado também convivem com os riscos de resultados desfavoráveis nas classificações do exame de desempenho dos estudantes, o Enade, que, contrariando os princípios do próprio sistema do qual é parte, acaba tendo uma repercussão muito mais abrangente e importante do ponto de vista social, do que as outras modalidades de avaliação que compõem o Sinaes (ASSIS, 2008, p. 65).

Assumi como seus referentes os conceitos do PAIUB e de Dias Sobrinho para confirmar suas convicções:

Avaliar é um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade; um processo de atribuição de valor a partir de parâmetros derivados dos objetivos; um processo criativo de autocrítica”. PAIUB (1993) “Avaliar é um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões (DIAS SOBRINHO,1995 apud ASSIS, 2008, p. 76).

Aludida autora em uma dada passagem do seu texto, consolidou seus argumentos de que a avaliação das instituições não é apenas uma aplicação do que emana do Estado, mas reconhece autonomia que permite as instituições gerarem novas práticas, novos aprendizados. Subsidiu sua compreensão dialogando com Afonso (2001) para quem a avaliação das instituições “passa de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas” (ASSIS, 2008, p. 131).

Todo o aparato construído em torno da avaliação institucional não consegue aprisioná-la, uma vez que, segundo Lima, “em avaliação, qualquer que seja ela, não há valor absoluto nem definitivo, especialmente em se tratando do mundo atual, em que se convive em um cenário de rápidas e inúmeras transformações” (2008, p. 130).

Felix (2008) ao pesquisar a reconfiguração dos modelos de universidade, a partir dos formatos avaliativos, chama em seu texto a defesa da concepção emancipatória denominada na avaliação institucional participativa por esta entender, compreender a

instituição de forma sistêmica, processual e permanente e não é feita apenas de forma episódica e paralisada. Avaliação emancipatória – participativa gera a decisão democrática, a transformação e crítica educativa da instituição e dos sujeitos que a fazem. Contrapõe-se criticamente às determinações advindas do Banco Mundial de uma avaliação reguladora, reveladora de eficiência, qualidade e equidade, sendo uma avaliação institucional que mede a eficiência e a produtividade servindo como um instrumento técnico para regular e controlar a política e a economia.

Volpato (2008) indicou em seus escritos que procurou responder os ganhos da articulação Regulação e Emancipação, uma vez que defende uma análise dialética e reflexiva do fenômeno avaliação, chegando a afirmar que “o equilíbrio entre elas seria o desejável para que, garantindo a necessária sistematização, a regulação não fosse empecilho às energias emancipatórias” (38).

Cabe ressaltar que a avaliação institucional produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma, tem uma profunda dimensão pública (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 37) e, portanto, “é fundamentalmente política por que pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para a sociedade” (DIAS SOBRINHO 2003, p. 93).

Na esteira de uma concepção emancipatória, a obra de Carvalho (2009) fez alusão à proposta do SINAES como mantenedora da concepção de avaliação inscrita no PAIUB que busca, segundo o autor, a finalidade precípua da avaliação como “afirmação de um valor”, “de uma prática formativa, qualitativa, participativa, democrática”. Visão esta traduzida na afirmativa, “sua intencionalidade é radicalmente distinta da simples regulação”, traduzido em outros momentos do texto, como simples controle. Mas se torna interessante determinadas passagens do texto do autor, ao conceber que a avaliação pressupõe elementos técnicos e que vai diferenciar a prática transformadora do forte apelo regulador é a participação dos sujeitos no processo avaliativo, portanto, um documento que emane do Estado pode ser transformado em outra perspectiva, pois a titularidade do processo dará o tom do projeto em execução.

Na tese de Araújo (2009), assim como nas demais comentadas, houve a legítima defesa da avaliação na perspectiva epistêmica subjetivista democrática, ao reiterar a concepção formativa, emancipatória, democrática para as instituições e para o Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que reconheceu que autoavaliação institucional, no atual cenário da Educação superior brasileira, “atende às determinações do mercado e o espaço para a luta contra hegemônica, por parte da comunidade acadêmica, torna-se cada vez mais

limitado. Assumi que é desafiante combater a lógica tecnicista de avaliação como medida e eficiência”, mas que não se pode desanimar, pois ainda há muito o que fazer.

Ribeiro (2010) definiu a concepção de uma avaliação formativa implicada pela participação e autorreflexão. Defendeu a avaliação como indutora de qualidade que passe da ensuração e dos processos tecnológicos de avaliação inspirada na *accountability* para uma avaliação como juízo de valor, julgamento crítico politicamente assumido em favor de milhares de pessoas que precisam de uma formação para além das recomendações econômicas. Assim, questionou a avaliação como mecanismo de regulação – por meio de “ágeis mecanismos de avaliação de resultados e sistemas de informação e investigação para a tomada de decisão” esquecendo-se das vidas que pulsam nos espaços da Educação superior.

Souza (2010) defendeu em seu texto a avaliação institucional na sua tripla função formativa (processo aperfeiçoamento), diagnóstica (avaliação de pré-requisito) e somativa (julgamento, qualificação e conceitos), sendo assim tributário da concepção “emancipação formação” defendendo a avaliação como política e de grande sentido ético. Nesse sentido, afirma que a avaliação desejada para o desenvolvimento institucional das universidades brasileiras deverá “produzir sentidos sociais, políticos e éticos nas práticas e concepções teóricas da educação, evidenciando assim as representações mais profundas do desenvolvimento institucional e humano, numa perspectiva de missão orientada à sociedade, da instituição e do instituído” (p. 83).

Martins (2010), ao buscar na experiência da UFBA os referentes para a produção da autoavaliação na Universidade de Timor Leste, chamou atenção das características de uma concepção ou função formativa, qualitativa, democrática, política, pedagógica administrativa. Descreve em sua tese que Autoavaliação Institucional deve ser uma ação autocrítica do desempenho da instituição. Autoapreciação das atividades práticas e técnicas e dos projetos da realidade desejada, realidade vivida, executada.

Desta forma somente a “avaliação institucional democrática produz novas relações psicossociais na universidade, investindo no sentido de construção interpessoal de melhora”. Esta visão se coaduna mais uma vez com o formato chamado de emancipatório-democrático-formativo defendido por pesquisadores como Dias Sobrinho, Denise Leite, Ana Saul, Almerindo Afonso, Luiz Carlos de Freitas dentre outros, que dão relevo ao contexto, à instituição na sua globalidade e pluralidade, à participação coletiva, à cultura permanente e não punitiva da avaliação. Ou ainda, como registra Dias Sobrinho (2003) nessa passagem textual a avaliação é um processo que só se realiza se houver explicitação de um juízo de valor e ao definir-se como um processo formativo, é intencionalmente comprometida com a

transformação e melhoria da realidade avaliada. Assim, a avaliação nesta perspectiva mune-se da combinação dos elementos quantitativos e qualitativos, portanto das duas perspectivas.

Cunha (2010), ao problematizar as condições, os processos, os efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA, assumiu uma concepção de avaliação emancipatória e participativa, desafiando os sujeitos de um dado curso a assumirem outro protagonismo nesse campo, conforme sua sinalização “urge que os educadores da pedagogia ultrapassem a denúncia que as práticas auto-avaliativas expressam a dominação do ideário mercantil sobre os agentes educacionais, e participem da elaboração de estratégias coletivas, pautadas em uma avaliação emancipatória” (p. 21). Trabalha assim ao longo do seu texto com a ideia de que a avaliação não dá respostas apenas às demandas de uma política externa, mas aos espaços institucionais. “A autoavaliação não é mera resposta adaptativa às demandas sócio-políticas-econômica, mas é resultado de tenso diálogo entre a IEs e seu contexto.”

Segundo a pesquisadora, as experiências autoavaliativas se tornam espaços de diversas sínteses, com graus de autonomia e participação diferenciados” (p.25). Visão esta que compartilho, pois a mesma vem romper com o estigma sobre a avaliação ser apenas determinada pelos macroprocessos sociais.

Lima (2011) discutiu as duas concepções de avaliação, a primeira de natureza somativa, classificatória, quantitativa e centrada na mensuração do desempenho. A segunda concebida no sentido educativo, participativo, heurístico, político e ético, enfatizando a melhoria da qualidade, o conhecimento institucional, a combinação de medidas quantitativas e qualitativas, a “autonomia institucional”, a participação, a cooperação e a “democracia”.

Nesse contexto, ocorre a disputa teórica das duas concepções de avaliação – a avaliação técnica e controladora e a avaliação formativa e participativa, tendo ambas as influências no processo de desenvolvimento do SINAES. Ao defender esta concepção, retrata que a avaliação não nega os mecanismos de controle, de instrumentos técnicos, mas faz uma clara exposição teórica na qual afirma “o controle pode fazer parte do processo avaliativo; entretanto, sendo desenvolvido como se fosse a própria avaliação, descaracteriza esse processo, tornando-o estratégia de poder voltado para o atendimento de outros interesses que não os formativos” (LIMA, 2011, p.48).

Tal afirmativa me leva a refletir sobre as finalidades da avaliação educacional, institucional: o que define suas finalidades? Serão os discursos, os instrumentos, as práticas? Será que a supremacia técnica pode ser legitimada sem espaços de contradição? Todo este aparato discursivo é reconstruído a partir da ideia de participação, democracia, mudança, ecologia da ação e das contracorrentes emancipatória que buscam equilibrar relações humanas

e solidárias, e da qualitativa diversa em contraposição à uniformização generalizada, que convivem com as múltiplas possibilidades e, portanto, sustentam os discursos da transformação social por meio das práticas educativas e da edificação de uma *reforma do pensamento* e do *conhecimento pertinente* que só serão favorecidos quando se contextualiza, integra, reflete e autorreflete em perspectiva contínua e provisória.

É assim, que de acordo com Dias Sobrinho, a avaliação, “ao contrário, sem deixar de ser objetiva e controlar os processos científicos, pedagógicos e administrativos, tende a produzir os debates, a reconhecer a diversidade de ideias, interpretar a pluralidade, a construir novos sentidos... a valorar a inserção crítica e produtiva na sociedade a dinamizar a construção da autonomia” (2003, p.189).

3.3. Conclusões Parciais

Este capítulo tinha como problemática quais concepções de avaliação institucional são circulantes nas produções em exame e como são debatidas à luz dos resultados encontrados pelos pesquisadores? Sua intencionalidade foi mapear as concepções de avaliação institucional presentes nas produções. Este percurso foi demonstrado a partir das teses utilizadas como fontes de pesquisa, o que permitiu esse mapeamento destacando-se as epistemologias e as concepções de avaliação institucional subjacentes nas produções.

Desta feita, algumas reflexões à guisa de conclusão deste capítulo me provocaram a entender o terreno das concepções e das epistemologias em disputa na avaliação institucional como algo que se constitui de relevância por se tratar de produção da Ciência, do conhecimento e da emergência de novas utopias avaliativas.

Compreendi que nesse terreno conceptual, a avaliação tem seus pressupostos inegociáveis que são sua dimensão técnica, política e ética, o que ambas as concepções não reconhecem, o que leva suas escolhas recaírem em opostos. As conjecturas tecidas nos textos dos autores em exame nos informaram que a avaliação está longe de ser um campo consensual, simplificado ou simplificador do conhecimento das instituições. Ele é rico em componentes, multidimensionalidades que geram tensões, conflitos e muitas vezes oposições de finalidades e propósitos.

Pude compreender que a grande crítica e rejeição direcionada à epistemologia objetivista/tecnológica/regulatória de avaliação institucional, se dá devido à predominância dos mantras quantitativistas, produtivista, performático e ranqueador, o que tem empobrecido significativamente as práticas avaliativas de nossos tempos. Reconhece-se, no entanto, que as

instituições não recebem essas orientações de forma silenciosa e inerte, mas fazem-na no tenso diálogo que pode gerar novas organizações, autoorganizações e mudanças por meio de uma outra concepção.

De acordo com as leituras, a lógica da epistemologia objetivista empiricista foi estruturada pela mão do Estado neoliberal metamorfoseado em Estado avaliador. Esta visão foi referida nos textos de forma crítica e se reconhecendo toda a pressão social que nela está imbutida, pois ao se privilegiar a avaliação criterial, centrada na padronização de exames, das responsabilizações, com resultados inquestionáveis, de padrões de quantificação e objetividade como finalidades precípuas, nega-se a totalidade das instituições e ação dos sujeitos como fundamentos de uma avaliação significativa.

Estes autores apresentaram a epistemologia subjetivista como a mais adequada aos fundamentos das instituições educacionais, pois estas não negam os fundamentos técnicos, mas os colocam como meios e não como os fins do processo e das práticas avaliativas. Porém, os autores apresentaram que, devido à predominância dos testes em larga escala na sua perspectiva criterial e normativa, esqueceu-se o movimento institucional na sua totalidade, na sua significação política e de protagonismo social-acadêmico, o que tem se tornado um risco e uma ilusão de legitimidade a apenas um dos aspectos (o técnico) que formam o complexo construto da avaliação.

Neste cenário reflexivo das produções analisadas, as concepções regulatórias e emancipatórias de avaliação aparecem como opostas e dicotômicas devido às finalidades que assumem. É fato que a regulação como prática de avaliação oriunda do discurso oficial na sua vertente classificatória, ranqueadora e punitiva, é uma afronta à necessidade de uma formação e avaliação para além da instrumentalidade e que promova a reflexão contextualizada e transformadora das instituições.

No entanto, é fundamental ser lembrado que na prática como professores, exercemos marcos regulatórios importantes nos processos educacionais, pois o acompanhamento, a (auto) reflexão individual e coletiva só se forjam nesses processos provocados pela interação com o outro. Como diria Cunha (2005), a regulação está na emancipação e devemos olhá-la como fonte propulsora de mudança e não reféns dela, pois as instituições são capazes de forjar espaços e trajetórias históricas que redesenham as práticas avaliativas mediante o acompanhamento e a reflexão pertinente sobre o que fazem.

As contribuições da complexidade à avaliação podem nos ajudar mediante a inspiração de se reintegrar, dialogar, reformar as forma como a avaliação vem sendo praticada, pois urge que as diversidades, os saberes marginalizados que emergem dos

encontros intersubjetivos sejam religados nas práticas avaliativas, os aspectos subjetivos e objetivos sejam vistos de forma holográfica e não mutilada, uma vez que estas carregaram em si complementaridades, sínteses provisórias, complexas.

Assim, a avaliação institucional tem sua riqueza e especificidade, porque não se localiza como ente isolado, mas está encravada na realidade da instituição que borbulha pensamentos, intenções, ações, constituída numa pluralidade histórica permeada de subjetividade e multidimensionalidade, tais características dão o tom de provisoriedade e pertinência às concepções que emergem no cenário sócio-histórico-cultural e seus rebatimentos nas instituições.

CAPÍTULO IV

PERCEPÇÃO DOS EFEITOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS NARRATIVAS ACADÊMICAS SOBRE A DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção se constitui no último cenário da tese para fechar o objeto de pesquisa. Para tanto inquiri o objeto a partir da seguinte problemática: quais os efeitos da avaliação institucional na feitura da prática pedagógica do docente universitário circulantes nas produções? Nesse sentido, tem como finalidade identificar, a partir das produções e dos relatórios institucionais, os efeitos da avaliação institucional na feitura da prática pedagógica do professor atuante na docência universitária.

O entendimento de efeito apresentado nesse texto assume a significação tanto objetivo como subjetivo, pedagógico e político, ou seja, tanto as mudanças vindas das instituições quanto as “autorreguladas”, ou seja, identificando, o que mobiliza, altera, impele na prática pedagógica dos docentes, procurando capturar as mudanças ocorridas e como estas foram registradas para efeitos de reflexões, provocações e alterações epistêmicas na docência. O reconhecimento dos efeitos, como nos ensina Dias Sobrinho (2003), implica o entendimento destes a partir do uso de seus resultados e suas implicações na melhoria das práticas institucionais. Isto me remete a afirmação de que na avaliação não há inocência, neutralidade escondidas atrás dos discursos de legitimação da racionalidade técnica.

Teoricamente dialogou com as ideias dos autores que se debruçam sobre avaliação, bem como a conceptualização de efeito em seu caráter complexo, procurando colocar em evidência os aspectos da docência que foram afetados, conforme os dados sinalizados. Quando se pensa em efeitos da avaliação, pode ser pensado tanto objetiva quanto subjetivamente, pois pode “gerar um efeito, que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões”. Nesse sentido, identificar a percepção dos pesquisadores nas narrativas constituídas, sejam nas acadêmicas ou nas institucionais, significava, a clara “intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a política e as alterações nas condições sociais dos sujeitos” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109-111).

Metodologicamente foi construído, com base em duas fontes de dados, quais sejam: os textos das teses que já subsidiaram os capítulos anteriores e os textos consubstanciados nos

relatórios de avaliação institucional de duas instituições de Educação superior da cidade de Belém, disponíveis nas respectivas páginas institucionais. Vale ressaltar que o critério de inclusão foram instituições que tivessem disponíveis seus Relatórios a partir do ano de 2011 e que referenciassem em seu conteúdo, as mobilizações, as tomadas de decisões no que se refere à docência. Ressalto que não se configura num estudo de caso, mas em encontrar os elementos para subsidiar a problemática desta última seção textual.

Identificar as percepções sobre efeitos da avaliação na prática pedagógica dos professores atuantes na Educação superior, remeteu-me a rápidas anotações acerca da docência. Dantas (2006) sinalizava em seus estudos que a docência da Educação superior vive a conflitualidade entre os aportes da racionalidade instrumental e da racionalidade crítica, pois ao se requerer um ensino político, inovador e reflexivo, pensava-se que todos os professores o realizariam como mágica, mas isto não foi possível. Para que a atividade do ensino acontecesse esta foi influenciada por vários discursos, experiências, conhecimentos, assim como identidade pessoal, valorativa e afetiva dos professores e nos dias atuais um forte cunho das políticas avaliativas, dando novos contornos ao fazer deste sujeito.

Talvez por isso, autores como Sacristán (2000), Imbernón (2005) julguem melhor denominar a profissão docente como profissionalidade, o que corresponde à profissão docente em ação, em processo de movimento. Movimento que pode ser instado a partir dos itinerários avaliativos, em especial dos avaliativos participativos, transformadores e transgressores, no qual os docentes, além de assumirem o protagonismos, exerçam também a corresponsabilidade com este movimento de olhar a instituição e a si mesmo.

Isaia (2006) defende o pressuposto de que a docência é um processo complexo construído ao longo da trajetória docente envolvendo intrinsecamente as dimensões pessoal, profissional e institucional. Nesse sentido, para dar luzes à prática pedagógica do professor, a avaliação institucional evoca estas dimensionalidades e torna desafiante o exercício reflexivo do professor, alçando estes sujeitos em processos de autoconhecimento, reflexões coletivas e individuais, capazes de movimentar processos de mudanças efetivas e conscientes quanto ao aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico.

No diálogo com Pachane (2006), Pimenta; Anastasiou (2002), Cunha (2000, 2005, 2014), põem-se em questão a formação do professor da Educação superior, este vem de uma formação centrada no paradigma formativo técnico-científico, no qual (pouco ou quase nada é consolidado em termos de docência, predominando a lógica e a imagem social que para ser professor basta o profundo domínio de conteúdo a ser transposto. Ou ainda, ser um bom pesquisador já estabelece os marcos prioritários do ser docente, lente epistêmica confirmada

pelo aspecto legal da LDB 9394/1996, ao estabelecer em seu artigo 66 que o docente deste nível de ensino é preparado, prioritariamente, nos programas *strictu sensu* – mestrado e doutorado, negligenciando-se a dimensão pedagógica inerente a esta profissionalidade, conforme defendido por tantos pesquisadores na área educacional.

Conforme Pachane (2006), a formação dos professores universitários, os resultados dos processos de avaliação (nacional e institucional), assim como as críticas referentes à falta de didática dos docentes universitários, indicam que o cenário do ensino superior, hoje, aponta, cada vez mais, para a necessidade da formação pedagógica dos professores, podendo até a vir se constituir em uma exigência do sistema educacional como um todo.

A discussão em torno da formação dos professores na Educação superior, também pode ser traduzida como a busca da “professoralidade”, termo este explicado por Bolzan e Pachane como sendo um processo que conjuga conhecimento, saberes e sensibilidade dos docentes, o que se aproxima das reflexões da complexidade, quando esta busca se iluminar pelo duplo movimento da razão complexa já que não concebe em oposição absoluta razão-saber-sensibilidade, mas uma oposição relativa, isto é, também em complementaridade, em comunicação, em trocas, ganhando novas significações, assim como o entendimento da formação do docente na Educação superior significa

processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas (BOLZAN; PACHANE, 2006, 491).

A pedagogia universitária, como objeto de estudo, tem revelado que a formação do professor universitário é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e a “atribui valoração significativa para a prática pedagógica e a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação e esta significa uma articulação entre a formação pessoal e a profissional”(VEIGA, 2006, p. 94).

Com esse olhar, a prática pedagógica do docente universitário precisa dar conta dos desafios que hoje são enfrentados, considerando aspectos das mais diferentes ordens, tendo como foco as “energias emancipatórias” de acordo com as contracorrentes morinianas superando as lógicas tecnoinstrumentistas e tecnoavaliativas que marginalizam muitos saberes em nome da pragmática do conhecimento, conforme os escritos de Edgar Morin. Assim, a

reconfiguração do trabalho docente na sua constituição precisa ser encarado superando os preceitos que vem respondendo aos processos formativos práticos, conforme compartilho do posicionamento de Cunha

nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber (CUNHA, 2000, p. 48).

Nesse sentido, Tardif (2013, 2014) nos ajuda a refletir que a profissionalidade docente se ancora em diferentes ordens de saberes, destacando-se a articulação desses com o seu trabalho, dentro de um contexto específico. Por isso esses saberes são diversos e plurais, marcados por temporalidade, são fundamentados na experiência e ocorrem em contexto de interação. Tais fios condutores da docência são expressos na assertiva abaixo:

[...] quando questionamos os professores sobre o seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos a matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2014, p. 18).

Nesse contexto avaliativo, a docência é muitas vezes carregada de uma responsabilização individual, performatividade, tão cara as significações do *accountability*, da responsabilização e do produtivismo que alçam a docência em um movimento de precarização permanente, constituindo-se assim uma metanarrativa do controle por meio da avaliação. Perspectivando a docência para além dos mapas regulatórios enquanto excesso de controle e subsunção da capacidade reflexiva, como uma prática complexa materializada a Educação com ato gnosiológico, portanto, “é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, técnicas, envolve frustrações, medos desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados a minha atividade docente” (FREIRE, 2003, p.70).

Machado; Abelha (2014) refletiram que a avaliação de professores vem substanciada a profunda transformação paradigmática em Educação, estando em consonância com mudanças em outros setores sociais, cujo traço fundamental é o nascimento de uma lógica performativa generalizada, que funciona como discurso de legitimação, quer como regulador da ação, consubstanciando-se na prevalência de uma “metanarrativa do controle”.

Por isso, entre as pressões da performatividade e os desejos emancipatórios, a avaliação de professores é, hoje em dia, um campo de fortíssimas tensões (PAQUAY, 2004, pp. 306-308): tensões relativas ao referencial de avaliação (o que é que se avalia?), tensões relativas às funções (regular ou controlar?), tensões relativas aos atores (quem avalia?) e tensões relativas ao modo de pilotagem do sistema educativo (centralização ou autonomia).

A avaliação de professores não pode ser olhada fora desse contexto todo de transformação por quais passa o mundo e a Educação, pois é sabido nos mapas acadêmicos a “importância da avaliação de desempenho para a melhoria e qualidade do trabalho docente, sendo considerado um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, a promoção da reflexividade crítica e a autorregulação profissional” (Op.cit.).

As fortes tensões nos quais o campo da avaliação está exposto são narrados por Machado e Abelha como desafiantes, uma vez que devem assumir um modelo de avaliação que repercuta e eleve a qualidade do trabalho educativo.

É neste contexto que se justifica, a partir do conhecimento das práticas, a procura das condições ou dos fatores que possam constituir uma avaliação “mobilizadora” e “qualidade” e “válida”, uma vez que “todos nós, seja qual for a nossa relação com o empreendimento educativo, merecemos uma avaliação de elevada qualidade”, com a qual seja possível “promover a aprendizagem ao longo da vida e a eficácia pedagógica dos professores” (STRONGE, apud MACHADO; ABELHA, 2010, p. 40).

As discussões em torno das reverberações, dos efeitos da avaliação institucional nos marcos da prática pedagógica dos professores atuantes na Educação superior, advindas das percepções dos pesquisadores nas suas produções e dos relatórios de avaliação institucional, é o que passo a identificar e problematizar.

4.1. Os efeitos da avaliação institucional sobre a prática pedagógica do docente universitário

Ao considerarmos os efeitos, tanto nos seus aspectos objetivos, pedagógicos, políticos, quanto nos subjetivos, sentimentos, atitudes, comportamentos desejáveis ou indesejáveis, a avaliação institucional tem evocado diferentes percepções no que tange as suas repercussões. É perceptível que esta evoca nos sujeitos do ambiente institucional atravessamentos diversos que ressoam adesões, resistências, reticências, defensivas, refratações e complementações necessárias ao jogo de relações em torno do processo avaliativo.

Os relatórios escolhidos dizem respeito a duas instituições diferenciadas na sua organização acadêmica e no tempo de atuação. No entanto, ambas se afirmaram voltadas para realizar Educação de qualidade orientada por um projeto de avaliação que forneça os

elementos necessários para o seu aperfeiçoamento e autoconhecimento. A escolha destas duas instituições se deram em decorrência de serem estas que estavam com os relatórios publicados desde 2011, o que permitiu uma análise como elas empreenderam seus esforços avaliativos em busca do seu aperfeiçoamento e, em especial do trabalho docente, mesmo tendo a clareza que uma IES só pode ser comparada com ela mesma em sua trajetória.

A instituição Universidade Federal do Pará²⁴, é uma Universidade pública com mais de 50 anos de atuação em diferentes áreas do conhecimento, destacando-se sua autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, caracterizando-se como universidade *multicampi*, com atuação no Estado do Pará e sede e foro legal na cidade de Belém. Atualmente, além do campus de Belém, há 11 *campi* (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2014 - ANO BASE 2013).

Tem com missão produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável e ancorada nos seguintes princípios: i) A universalização do conhecimento; O respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológico; ii) O pluralismo de ideias e de pensamentos; iii) O ensino público e gratuito; iv) A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; v) A flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; vi) A excelência acadêmica e vii) A defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente.

Conforme explicitado no Relatório de 2016 – ano base 2015, seu universo formativo e organizacional , assim é apresentado

é uma das maiores e mais importantes instituições da Amazônia composta por mais de 50 mil pessoas, sendo 2.696 professores, incluindo efetivos do ensino superior, efetivos do ensino básico, substitutos e visitantes; 2.375 servidores técnico-administrativos; 9.365 alunos de cursos de pós-graduação, sendo 6.044 estudantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; 37.888 alunos matriculados nos cursos de graduação, 21.164, na capital, e 16.724, distribuídos pelo interior do Estado; além de 530 alunos dos cursos técnicos, profissionalizantes, vinculados ao Instituto de Ciências da Arte. Dentro deste universo, oferece 564 cursos de graduação e 177 programas de pós-graduação, sendo 70 cursos de mestrado e 36 de doutorado (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2016 - ANO BASE 2015, p.7).

Seu percurso com a avaliação como instrumento de autoconhecimento e reflexão coletiva e individual datam da década de 1990, quando em 1995 esta IES constituiu seu Projeto de avaliação institucional, pautado nas orientações do PAIUB. Convém ressaltar que,

²⁴ A Universidade Federal do Pará tem o seguinte endereço virtual <https://www.portal.ufpa.br/e> Relatórios estavam disponíveis no seguinte endereço eletrônico e <http://www.cpa.ufpa.br/>.

após a implantação do SINAES, houve várias reestruturações, culminando a partir de 2007 com a criação do Departamento de Avaliação Institucional (posteriormente denominado Diretoria de Avaliação Institucional – DIAVI).

A gestão da avaliação institucional no âmbito dessa IES é exercida de forma compartilhada pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional e pela Comissão Própria de Avaliação. Existe o desejo de que nas unidades acadêmicas e administrativas e nas demais unidades de ponta, a execução das atividades de avaliação se dê por meio das Coordenadorias de Planejamento da Gestão e Avaliação (CPGAs) (CPA, IES UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2014 - ANO BASE 2013).

Sua concepção de avaliação é orientada pelos seguintes princípios estratégicos: participação democrática; globalidade; gradualidade; legitimidade; respeito à identidade institucional e transparência, o que procura ser legitimado por meio de uma participação da comunidade de forma voluntária e comprometida com a efetividade do seu projeto.

Utiliza a orientação dos cinco eixos do instrumento de avaliação externa das instituições para realizar o processo de autoavaliação, mantendo espaço às especificidades e diversidade que abrigam e marcam as instituições de ensino universitário. As perguntas são orientadas por conceitos diferentes em escala numérica de 1 a 5, ou de 1 a 10, dependendo das perguntas e do que se deseja saber. Apareceu ressaltado nos textos relatoriais que até 2013 a média mínima exigida nos resultados da avaliação interna era 3 passando a ser 4 partir de 2014, devendo haver reflexões e planos de ação das unidades institucionais que não correspondessem ao mínimo estabelecido.

O Relatório ainda refere que “comparado a anos anteriores, a quantidade de membros da comunidade acadêmica de cada segmento que, voluntariamente, responderam ao formulário “Minha Opinião” expressa uma tendência de maior interesse em participar da avaliação” (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2016 – ANO BASE 2015). Isto representa uma participação em torno de 35% do universo discente e 27% do universo docente, envolvido com esse instrumento “privilegiado para a melhoria da qualidade e da eficiência da educação, tornando-a mais democrática e portanto, com impacto no processo de transformação social” (BELLONI, 1999, 31-32).

Os desafios de gestar e legitimar uma política de avaliação institucional não é tarefa simples, tampouco fácil, pois esta é eivada de tensões, resistências e também adesão que vem todas em contexto, conforme fica explícito nas passagens narrativas nos relatórios das duas IES. “O esforço neste sentido é recompensado pela construção de um processo contínuo de

aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, do planejamento da gestão institucional e de prestação de contas à sociedade” (op. cit, p. 76, 2014).

No que se refere ao significado, proposição, objetivo da avaliação institucional, assim consta no relatório da UFPA, quando se refere a esta prática social.

A auto avaliação institucional tem o objetivo de fornecer subsídios para a tomada de decisões que favoreçam o desenvolvimento institucional e propor ações que visem melhorar o desempenho, maximizar os recursos e aumentar o grau de satisfação da comunidade acadêmica e da sociedade. Além disso, é utilizada para a melhoria do ensino da pesquisa, da extensão e da gestão. Para tanto, é preciso periodicamente refletir sobre os objetivos definidos, sobre os atores envolvidos, sobre as estratégias estabelecidas e sobre os instrumentos utilizados. Isto requer o planejamento de ações que permitam a metaavaliação: elemento fundamental para que se possa avaliar o seu próprio sistema de avaliação e estabelecer procedimentos futuros para o alcance da excelência (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2012 – ANO BASE 2011, p. 93).

Em seus relatórios destaca, ainda, que para além dos instrumentos de coleta de informações, o mais desafiante quando se trata de avaliação institucional são as pessoas, seu envolvimento e postura porque são elas que devem dar o tom reflexivo propositivo aos processos vivenciados, assumindo o pertencimento de gerar coletivamente aprendizagens que venham a fortalecer e a essência de uma instituição universitária.

A outra instituição de Ensino Superior é uma instituição privada com mais de 25 anos de atuação na Cidade de Belém, originou-se a partir de cursos das áreas de Tecnologia (Processamento de Dados) e Saúde (Farmácia) na década de 1990. Em 2002 se transformou no primeiro Centro Universitário do Estado do Pará²⁵. Suas atividades, além do ensino, envolvem extensão e práticas investigativas integradas ao ensino, que visam à formação de profissionais competentes técnica e eticamente, bem como comprometidos com a leitura crítica e a intervenção na sua realidade social.

A missão institucional do CESUPA se traduz no pensamento de “formar profissionais de qualidade que dominem a realidade local e o contexto global, por meio de um projeto educacional inovador” tendo como princípios orientadores: conhecimento, ética, inovação, responsabilidade social, crescimento sustentável, competência e excelência (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015).

A comunidade acadêmica do CESUPA era formada em 2015 por 4.257 alunos de graduação, 980 alunos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (três mestrados), 318

²⁵ Esta instituição tem como endereço virtual <http://www.cesupa.br/> e os Relatórios de Autoavaliação estavam disponíveis no endereço <http://www.cesupa.br/saibamais/CPA/CPA>.

professores efetivos e 371 colaboradores do técnico administrativo, que na busca da efetividade do projeto educacional são instados a olhar crítica e propositivamente para a totalidade da instituição. Esse olhar foi construído mediante a percepção de ciclos avaliativos, nos quais alguns eixos da avaliação são semestrais, outros anuais e bienais.

A coleta de percepções institucionais no CESUPA se estrutura a partir de múltiplos movimentos, destacando-se: questionários mistos on-line, Fórum, Pesquisa documental e Observação participante. Os quesitos a aferir são orientados por conceitos em escala numérica de 1 a 6 que estabelecem uma média mínima 4,8 para referência institucional. Essa média passou a existir em 2015 quando substituiu a média 4. Com base nesses resultados, deve-se promover as reflexões e estruturar planos de ação para os itens que carecem de intervenção, sejam para melhorar ou aperfeiçoar práticas e cenários. Nos relatórios também é ressaltado que se abrem espaços para as narrativas qualitativas dos sujeitos, o que tem permitido a análise e comparabilidade entre os dados quantitativos e qualitativos.

Nessa instituição também se estruturou estudos estatísticos de confiabilidade dos instrumentos para “analisar o coeficiente de confiabilidade dos instrumentos utilizados foi aplicado o teste Alpha Cronbach (α), que revelou resultados positivos”. A confiabilidade do Eixo 03 – Políticas Acadêmicas, do qual faz parte a avaliação do docente, teve o resultado de confiabilidade em 0,93, o que representa alto índice de confiabilidade, segundo os estudos estatísticos narrados nos documentos, ou seja, os alunos e professores não respondem a esmo os instrumentos ou como forma de vingança e ou bajulações para um determinado professor (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015, p.43).

Esta passagem me levou a refletir a importância dos estudos estatísticos, mas não a nossa refencitude a eles, a partir da afirmativa de Freitas (2013, p 351), “acho que a educação está em falta com os métodos quantitativos. Cometemos um erro brutal ao abandonarmos o estudo desses métodos, e hoje pagamos um preço caríssimo: somos obrigados a ver economistas nos dando lições de ler tabelas”, o que indica que esta instituição por meio da Comissão de Avaliação tem cuidado desse elemento por meio de estudos e reflexões diante das inquietações provocadas.

A trajetória da avaliação institucional no CESUPA foi iniciada na década de 1990, prática esta marcada pela iniciativa dialógica para avaliar o processo de formação nos cursos de graduação, ora motivadas pela vontade pedagógica de qualificá-los, ora pelas exigências emanadas pelos órgãos da administração central da Educação superior, ou seja, buscou sempre o diálogo entre a identidade institucional e as orientações do regulador nacional.

Conforme explicitado em seus relatórios (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013).

Em 1998, a comunidade acadêmica e a Direção Geral da instituição sentiram a necessidade de institucionalizar a prática de avaliação institucional. Assim, criou o seu Programa de Avaliação Institucional -“A concretização da busca da qualidade”, através da nomeação, em 1999, de uma Comissão Central e das Comissões Setoriais de Avaliação, para sistematizar ações permanentes que permitissem a avaliação da qualidade do ensino. Tal proposta buscou atender a uma tripla exigência da sociedade em relação à universidade contemporânea: a) um processo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) um instrumento necessário para o planejamento e gestão universitária; e c) um processo sistemático de diálogo com a sociedade (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013, p. 10).

De acordo com os relatórios inspecionados, em 2002, a avaliação nessa instituição ganhou novo fôlego por meio do Programa de Avaliação Institucional -“Pró-conhecer: apostando na qualidade da educação superior”, que objetivava iniciar uma nova etapa avaliativa, cuja base consistia em produzir informações que dessem subsídios para o aperfeiçoamento das práticas institucionais e prestasse conta de sua missão pública. Com a institucionalização da CPA, por força da Lei 10.864 de 2004, a avaliação ganha maior capilaridade e se torna contínua, orientada por uma perspectiva participativa e emancipatória, buscando a partir da análise crítica, reflexiva da comunidade, o autoconhecimento e a autorregulação como formas impulsionadoras para a melhoria e o aperfeiçoamento dos valores afirmados no projeto institucional. De acordo com estes pressupostos

Em decorrência do resultado da autoavaliação emergiu a convicção de que todas as ações, certas ou erradas, desenvolvidas durante a trajetória do processo avaliativo na instituição, consignadas nos relatórios e documentos foram para atender dupla finalidade. A primeira é demonstrar que a ação avaliativa há muito faz parte do projeto institucional como forma de garantir à comunidade acadêmica os meios necessários para o cumprimento de sua missão. A segunda é promover uma avaliação reflexiva e transformadora, capaz de tornar o projeto acadêmico institucional um bem coletivo que há muito ultrapassou os limites dos muros da instituição, promovendo a integração da comunidade acadêmica com a sociedade organizada, disponibilizando para tanto os meios que a subsidiassem, tornando o processo transparente e participativo (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013, p. 11).

A trajetória da avaliação nesta IES é marcada pelos seguintes princípios orientadores: adesão voluntária, totalidade institucional, não premiação, comparabilidade intrainstitucional, permanência e legitimidade, o que permite entender a avaliação como um percurso que apresenta desafios imensos para continuar o seu aprimoramento como indutora

de melhorias para o que foi idealizado, legitimando as intencionalidades institucionais, conforme se entende na passagem a seguir

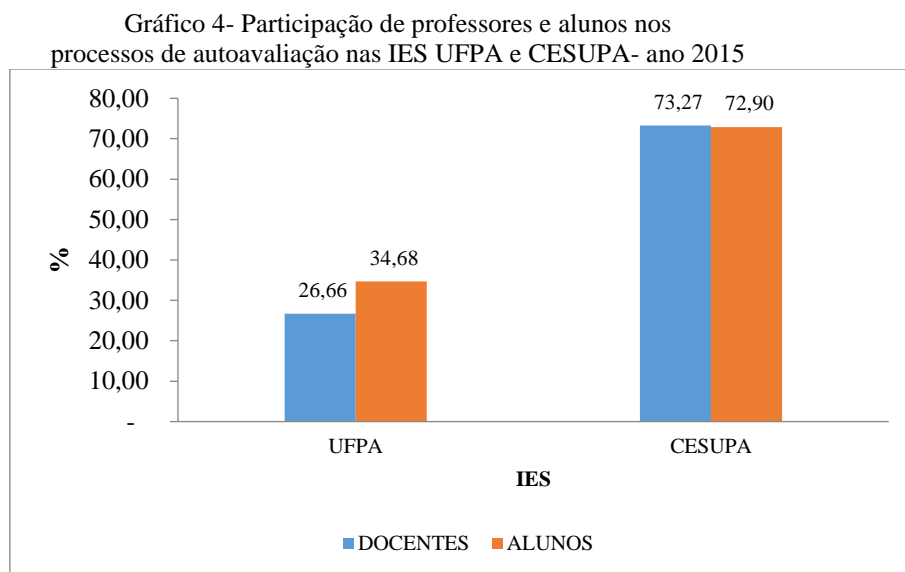
Diante disso, no ano em que comemoramos 25 anos – prestes a completarmos 20 anos de experiência em processos autoavaliativos – temos a humildade de reconhecer que nos resta muito por fazer e aprimorar. Ao contrário do que imediatamente pode parecer, é exatamente isto que nos mobiliza impetrar melhorias ... dissonância nos fortalece e nos incentiva a ouvir todas as “partes”, como em uma conversa dialógica que não busca o convencimento, mas a ampla compreensão. Não nos debruçamos na conformidade, nem temos nosso projeto como acabado, mas em construção. Sabemos que há sempre a necessidade de sensibilizar a comunidade, de rever instrumentos, de publicitar resultados e incentivar o seu uso. (CPA, CESUPA, RELATORIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015, p. 4).

Esta breve apresentação das duas IES, remeteu-me ao desafio que é fazer a avaliação das instituições para além das rimas escravizantes e sedutoras dos indicadores e índices, da *esquizofrênia legalista* que assola o sistema educacional brasileiro, em especial a seara da Educação superior, e me faz compartilhar a ideia de que sua materialização deve ser centrada na eficácia social e pedagógica, pois

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 193-194).

Nos relatórios de ambas as instituições ficaram demonstradas as participações da comunidade em especial de professores e alunos, pois destacaram que a avaliação vem ganhando capilaridade e significação dentro dos processos de coleta de dados. Sinalizaram ainda que seus maiores desafios estão em dar significação e utilizar os resultados para a tomada de decisão em favor da efetividade dos projetos institucionais, convivendo com as tensões que esta prática carrega. As instituições narram em alguns momentos dos seus textos, que o envolvimento, a sensibilização com os processos de avaliação institucional, ainda carregam muito das resistências históricas quando se trata de práticas avaliativas. Este olhar analítico deve imprimir nas instituições, um fazer consequente e transparente do que é avaliar, porque, para que e para quem avaliar. Para efeito de conhecimento fiz um gráfico

demonstrando como vem ocorrendo a participação na avaliação das instituições e que servem para a reflexão dos caminhos percorridos e construídos nestes ambientes de aprendizagens coletivas.



Fonte: elaborado pela autora baseado nos relatórios de autoavaliação institucional, 2016

A participação diferenciada nas duas instituições chamam atenção e são problematizadas nos relatórios com algumas reflexões. A CPA da UFPA sinaliza no último relatório que precisa intensificar o processo de sensibilização, bem como contar com a adesão de todos os institutos em prol da legitimidade do projeto. Registra também as resistências por verem nesta avaliação um caráter gerencialista e emanado do Estado como prejudicial à autonomia da referida instituição. Mesmo reconhecendo a evolução da participação e das formas de sensibilização com uso de mídias sociais, folders, visitas às unidades, divulgação na página, por ser um processo de adesão voluntária e não identificável, ainda carece de compreensão e conhecimento da CPA com suas atribuições por grande parte da comunidade acadêmica para uma edificação da cultura avaliativa, conforme se explicita nos excertos abaixo.

Apesar do esforço institucional de implantar a cultura do planejamento e da avaliação por meio das ações da Comissão Própria de Avaliação - CPA e da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional - PROPLAN, as respostas mostram que muitos dos docentes não se sentem devidamente integrados as ações de planejamento e avaliação na UFPA (CPA, IES UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2016 - ANO BASE 2015).

Pela primeira vez tomei conhecimento dessa CPA. Não sei o que essa comissão faz, quem a compõe e quais seus objetivos. Tive dificuldade em responder muitas perguntas da pesquisa por desconhecer os tópicos questionados (...) (CPA, IES UFPA, RELATÓRIO DE

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2016 - ANO BASE 2015 -
Docente Campus Belém, IG).

No CESUPA a maior participação é explicada nos relatórios a partir de vários processos vivenciados nos últimos 12 anos de CPA. Destacaram a importância da adesão do coordenador a partir do conhecimento e da divulgação dos resultados dos cursos e da efetividade de ações que mobilizam professores e alunos a aderirem os processos de avaliação. Sinalizaram ainda que as várias formas de sensibilização que vão desde de vídeos institucionais para cada categoria, banners em cada unidade, chamadas no sistema on-line (você quer ajudar o CESUPA| a melhorar – sim ou mais tarde)?, entradas dos membros da CPA nas salas de aula, colegiados, fóruns com representantes e ações feitas e divulgadas, tem contribuído com o esclarecimento e a significação dos processos de avaliação. Também explicitaram que durante o processo de coleta que leva basicamente um mês, vivem um processo misto de coleta, adesão e condicionamento de acesso aos serviços on-line. O condicionamento ocorre na última semana de coleta e foi estruturado mediante estudos dos resultados do Curso de Direito que iniciou o processo de condicionamento, mais tarde estendido a todos os cursos da instituição, após se verificar que

Uma pequena mudança (condicionamento) contribuiu para o alcance de percentuais antes nunca alcançados. Mas também gerou dúvidas quanto a confiabilidade dos resultados, o que desencadeou em um estudo realizado pela CPA, e aprovado pelo INEP (ABRAHIM; DANTAS; PAIXÃO, 2013), para analisar a validade da pesquisa. Concluiu-se que as pesquisas gerais realizadas têm 95% de confiança. Isto, portanto, valida o método cientificamente, mas não encerra o paradoxo e as contradições da ensejada participação por adesão (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015, p. 26).

Em que pese o reconhecimento dos avanços da participação de alunos e professores nas duas instituições, isto não quer dizer que funcionários não participam, mas como estes não avaliam o ensino, julguei prudente não apresentar os dados aqui. É comum no relato de ambas um fator que dificulta a participação mais ampliada, o que também é confirmado pelos estudos de Ristoff (2006, 2011), Belloni (1999, 2011) Balzan (2011) quando a comunidade acadêmica não percebe melhorias a partir dos resultados, isto imprime a sensação de estar respondendo a mesma coisa sem uma devida efetividade, o que impõe as estas a constituição de uma melhor comunicabilidade dos efeitos, das ações planejadas e executadas a partir dos processos avaliativos. Assim, processos avaliativos consequentes auxiliam na forja de um melhor envolvimento dos sujeitos, diria ainda, que o desafio está em superar o paradoxo da cabeça cheia para o desafio da cabeça bem feita.

4.1.1- Os efeitos da avaliação institucional na docência no âmbito da UFPA

No contexto da avaliação institucional compartilho a ideia de que a instituição seja vista como uma “instituição aprendente”, que se transforma e é modificada pelos sujeitos que a partir das intercessões coletivas, valorizando a experiência e os olhares diversos, indicadores importantes na tomada de decisão para a sua melhoria.

Nesse sentido, a prática da avaliação institucional deve ser pautada na inclusão e na participação coletiva, buscando superar o que Cunha (2005) intitula de lógica da avaliação externa com pressuposto à ação individual, reforçadora da imagem e visão sobre o professor como artesão solidário, estimulando o isolamento, a *arrogância acadêmica* reforçando a ideia de que autonomia significa um investimento individual e *avaliação responsabilidade de gestão e de poucos (grifo meu)*, onde predomina o excesso de controle e o silêncio da reflexão.

Para identificar a percepção sobre os efeitos nesses documentos, por serem de caráter público e transparente, estes foram percorridos, extraindo-se as unidades de análise identificadas de forma frequente e com níveis de repetições consideráveis aparecendo como força e frequência de ação nos Relatórios das IES. As instituições expõem que o conhecimento da realidade institucional, permitido pela prática de uma avaliação cada vez mais participativa, deve alimentar o planejamento, a tomada de decisão e sua capacidade de atuar no futuro com maior qualidade, permitindo, assim que estas cumpram suas missões com êxito e compromisso social.

Na UFPA, a força da formação continuada se fez pujante a partir dos resultados avaliativos, sejam eles decorrentes da avaliação externa ou da avaliação interna como instrumento de autoconhecimento, na qual o diálogo no âmbito institucional não negou a contradição, os antagonismos, portanto, extraiu positivities, pois “antes de serem desintegradores, interagem e reorganizam o sistema sempre aberto, a partir de uma relação recursiva, que se caracteriza por aceitar o antagonismo, a complexidade e a contraditoriedade” (MORIN, 2002a).

A tessitura das narrativas contidas nos Relatórios demonstrou que a realidade de uma instituição não pode ser vista como linear, simplista, fragmentada, molecular, sob pena de manter-se a fragmentação que marca a Ciência e a avaliação tecnocrática e performalista dos dias atuais, pois, em assim sendo, estaria contribuindo para a “manutenção da disjunção, para a esoterização do saber científico que tem como consequência a tendência para o anonimato *de saberes que permanecem emudecidos*”(grifo meu) (MORIN, 2005, p.17). A avaliação, assim,

deve assumir-se como global, pressupondo não ser um registro instantâneo, apenas um dado momento, mas implica uma processualidade que revela, promove um autoconhecimento aprofundado e contextualizado dos seus propósitos e das manifestações destes nas práticas.

De acordo com os dados analisados, a UFPA, desde 2011, considerou que a formação continuada dos professores de graduação era um importante veículo para modificar o cenário apresentado pelos resultados da avaliação institucional. Este foi o efeito mais presente em todos relatórios perscrutados. Observei este movimento nas proposições expressas nas unidades temáticas como práticas pedagógicas, programa de formação continuada no âmbito da graduação, formação continuada em docência, estruturação do programa de formação e metodologias de aprendizagem e inovação, confirmando, assim, um efeito profundamente pedagógico e propositivo no sentido formativo no espaço institucional.

O desafio posto a avaliação institucional é o mergulho para além do interior aparente da instituição, configura-se como um mergulho provocativo e temporal nas suas entranhas, capaz de “fazer emergir da análise e avaliação global integrada de todas as suas dimensões, a capacidade auto-reflexivo-crítica capaz de promover a qualificação e o aperfeiçoamento das práticas” (BELLONI, 1999, p. 42) . Partindo desta referência, destaquei no quadro abaixo como esta tem mobilizado mudanças, projetado efeitos a partir dos diferentes relatórios, destacando-se as ações que a avaliação institucional tem provocado no âmbito da docência, em especial na sua feição pedagógica, ou seja, a avaliação pactua alterações no âmbito do trabalho de sala de aula que por sua vez também se tornará objeto de avaliação consequentemente.

QUADRO 10 – Efeitos da avaliação institucional na UFPA

EIXOS	EFEITOS/AÇÕES
FORMAÇÃO CONTINUADA – PROJETO	Programa de Formação Continuada no Âmbito da Graduação
	Formação Continuada em Docência
	Estruturação do Programa de recepção aos docentes
FORMAÇÃO CONTINUADA - METODOLOGIAS DE ENSINO	Metodologias de ensino e tecnologias de aprendizagem
	Metodologias de ensino e aprendizagem e as inovações pedagógicas
	Capacitação didático pedagógica - estratégias de ensino a pesquisa como instrumento privilegiado)
	Prática docente no ensino superior
	Metodologia de Ensino na educação superior
	Pedagogia ativa
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Avaliação interdisciplinar
	Avaliação nos planos de ensino
APOIO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL	Núcleo de atendimento ao docente

Fonte: elaborado pela autora baseado nos relatórios de autoavaliação institucional, 2016

4.1.1.1. A formação continuada como efeito central na docência

A formação continuada foi um dos primeiros efeitos e com a maior frequência nos relatórios analisados. No decorrer dos cinco documentos, esta foi referenciada através de diferentes unidades temáticas que expressaram o investimento institucional na superação do que Cunha (2005, p. 79) e Morin (2000, p. 22) chamam de tirar da marginalidade, do baixo prestígio, saberes que podem deflagar mudanças e inovações no espaço das mediações da aprendizagem universitária, uma vez que a formação pedagógica dos professores foi relegada a uma significação de baixo status institucional. No entanto, vale refletir que se os projetos de formação não estiverem aliados, costurados pelos princípios de que formação de qualidade se pretende, eles estarão ocorrendo apenas no vazio e servindo aos propósitos da técnica pela técnica.

Estas ações a partir do Programa de avaliação e acompanhamento dos cursos de graduação visando o aperfeiçoamento do processo educativo e do desempenho dos estudantes, docentes e técnicos, bem como da identificação das necessidades humanas e materiais que necessitem de solução por parte dos sujeitos constituidores da comunidade acadêmica da avaliação, canais competentes da instituição. Nesse sentido, as tarefas de informação, valoração e tomada de decisão tomam forma em três dimensões: avaliativas diagnóstica, formativa e somativa (CPA, UFPA, RELATÓRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013, 2014, 2015, 2016).

Ação: A IES, por meio da Pró-reitoria de ensino de graduação tem desenvolvido cursos de capacitação didático-pedagógica com foco nas técnicas de ensino que utilizam a pesquisa como instrumento fundamental.

Ação: Indicar professores que atuem como tutores de turmas, monitorando o desempenho coletivo e individual, a fim de obter o perfil das turmas e, possivelmente, a identificação de soluções personalizadas de acordo com a necessidade.

Ação: Implementar cursos de capacitação dirigidos aos docentes, visando a aplicação de novas tecnologias no processo ensino aprendizagem.

AÇÃO: Implementar programas de capacitação dirigido aos docentes, visando a melhoria das práticas pedagógicas (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013 p. 87, 93, 94, 96).

Ao se observar o excerto acima, veicula-se a compreensão que a avaliação institucional foi importante impulsionador de caminhos que buscaram melhorias positivas na prática dos docentes da instituição. Para isso, a assunção de uma concepção de avaliação para além dos tecnocratismos foi estruturada na IES desde 2010, mediante a ação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG, que organizou o Programa de Formação Continuada no Âmbito da Graduação. O Programa está estruturado em dois eixos: “Formação Continuada em Docência e Formação de Professores e Gestores Acadêmicos “Prática Docente no Ensino

Superior”, como primeiro módulo do eixo “Formação Continuada em Docência”, atendendo à demanda espontânea das unidades” (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2011). Mesmo que se destaque nos relatórios, a ampliação da qualificação do corpo docente nesse período em nível de *stricto sensu* tenha sido de 394 docentes em capacitação (205 em doutorado e 145 em mestrado), pelos resultados das autoavaliações, a qualificação na titulação não implica direto em melhorias na parte pedagógica das atividades de ensino aprendizagem, por isso a necessidade da formação pedagógica.

Nesse cenário, a efetividade da avaliação se consolida mediante participação, negociação e proposição, pois ao se pretender que a avaliação institucional promova o autoconhecimento, a correção dos seus rumos e o aperfeiçoamento de suas práticas institucionais, percebi o quanto a avaliação tem se tornado subjetivamente substantiva, pois no momento em que a comunidade a assume, ela passa a ser substantivamente efetiva

Implantação definitiva de uma ‘cultura de avaliação institucional’, em que a palavra ‘avaliação’ seja compreendida como uma fase importante e imprescindível no processo de crescimento e avanço de uma instituição de ensino superior. Afinal, admitir e encarar os próprios erros é o melhor caminho para não cometê-los novamente (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2011, p. 101).

A formação continuada como efeito oriundo da avaliação institucional à docência universitária, me fez evocar o termo cunhado por Cunha (2014) “Aprendizagem em docência em espaços institucionais”, pois, uma vez que as instituições se obrigam a arquitetar espaços de aprendizagem e reflexões coletivas acerca da pedagogia universitária, rompem com o paradigma dominante da solidão e da responsabilização individual acadêmica como centro do processo formativo.

Não que o interesse do professor não seja propulsor do desejo de mudanças, até porque se ele não quiser, ele não o faz, tanto no cenário de uma instituição privada quanto no de uma pública, evidenciando-se resistências muito mais nas públicas em nome da estabilidade e da segurança que o serviço público lhe dá, como diz Freitas (2005), ao discutir a “qualidade negociada” como forma de contrarregulação na Educação. No entanto, a IES demonstra a séria preocupação com as manifestações do alunado por meio da avaliação institucional, o que demanda ações que venham corroborar com mudanças.

Entretanto, enquanto um único professor pensar assim, o Poder Público não pode cruzar os braços à espera de que haja uma “conscientização” espontânea no serviço público, pois cada um desses profissionais tem sob sua responsabilidade dezenas de crianças. O Poder Público está obrigado a “regular” para criar as condições institucionais que alterem este quadro e não pode apenas confiar no voluntarismo ou na boa vontade. Este é um problema

que as políticas participativas precisam enfrentar: como lidar com uma parcela do serviço público que não se engaja na luta pela melhoria de suas condições de trabalho, não se sensibiliza pelo aumento da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos nem se envolve com práticas participativas que maximizem sua própria organização (FREITAS, 2005, p.920).

A assertiva acima, demonstra que a UFPA procurou, a partir dos dados colhidos, promover a cultura da reflexão coletiva, visando criar novos meios para que os docentes pudessem refletir suas práticas no âmbito coletivo e transdisciplinar, como diria Morin, constituírem uma ecologia dos saberes docentes, porque estes são datados, situados, plurais e se fazem num contexto de interconexões, integrações que precisam ser potencializados em favor de um projeto de formação.

Pela ética, todos têm direito a tratamento indiferenciado, o qual, do ponto de vista processual, em educação, pode significar um tratamento pedagógico diferenciado, ou seja, de acordo com as dificuldades de cada um (FREITAS 2005, p. 926).

A crescente necessidade de formação para os docentes da Educação superior como indutora de mudanças qualitativas no desenvolvimento do trabalho docente, mobilizadas pela avaliação institucional, desafia a instituição se tornar um ambiente reflexivo, uma “instituição aprendente” “no qual o individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma” (FREITAS, 2005, p. 929), compreensão esta provocada nos espaços de tocas coletivas que os espaços de formação continuada favorecem.

Nesse sentido, a dialogia da complementaridade (MORIN, 2011), da lei da recursividade, onde um interpenetra no outro, constitui elemento chave para que se rompam com práticas cristalizadas de docência no âmbito das instituições educativas, em especial das instituições de ensino superior que estão eivadas do simbolismo, onde a voz do professor era começo e o fim. Em tempos de avaliação institucional, essa prática é colocada em perspectiva, por caminhos da incerteza, pois se antes o centro da avaliação estava no professor, essa lógica se amplia e agora os alunos também avaliam professores e o contexto institucional. Este movimento deve levar o professor a um deslocamento permanente, como é destacado no texto abaixo

Entendemos que a aprendizagem da avaliação precisa ser elevada à condição estratégica nos processos de formação docente, sejam eles iniciais ou permanentes, e isso inclui o exercício da autoavaliação e a avaliação pelos pares. Um professor familiarizado com estas práticas ganha condição de bem ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes. Assim como compreenderá, com algum prazer, que lhe cabe o direito/dever de participar de processos de avaliação da escola em que trabalha, co-responsabilizando-se pelo desenvolvimento do seu projeto pedagógico (SORDÍ; LUDKE, 2009, p. 31).

Como tem afirmado Dias Sobrinho (2003), a avaliação conjuga elementos objetivos e subjetivos, que em uma perspectiva política de avaliação, a negociação, é elemento imprescindível para a cooperação e transformação, assim, frequentemente utiliza-se de questionários como ferramentas capazes de capturar as percepções, na qual as dimensões quantitativas e somativas próprias de determinados instrumentos de coleta subsidiam a fundamentação e a orientação educativa e formativa do processo avaliativo, estando vigilante para não se perder na “quantofrenia” e na hierarquização desses instrumentos que muitas vezes promovem a cegueira do conhecimento.

Como diz Figueiredo; Figueiredo (1986, p. 110), a valoração das avaliações “podem caminhar na direção da motivação e pode estar na moralidade positiva, legal, notadamente no que se refere à probidade dos gestores e usuários na gestão do programa e na apropriação dos seus benefícios”.

Outro aspecto a considerar como efeito significativo nos relatórios foi o **investimento no Eixo metodologia de ensino** na formação dos professores. Isto se configura como um desafio, a partir do momento em que os professores, em especial os bacharéis, têm narrado na literatura que não querem ouvir “pedagogês”, ou que sempre realizaram suas atividades docentes dessa maneira.

O exercício a ser feito vai na direção de se construir um conhecimento de forma compartilhada, problematizada a partir das experiências reconstruídas na conjunção dos saberes coletivos. Esta necessidade vem ancorada nas reflexões de Tardiff (2014, p. 115) ao afirmar que as expectativas e desafios aos sistemas escolares nos dias atuais são sem precedentes. O pêndulo verticalizou-se com maior ênfase na profissão docente e também na formação dos professores, pois cada vez mais se exige que estes “se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização em todos os níveis do sistema de ensino”. Essa perspectiva se materializa nas intenções da instituição ao promover a formação mediante ações estruturantes pautadas no coletivo.

Ação: Aperfeiçoamento das metodologias de ensino e aprendizagem e das inovações pedagógicas com o incremento do uso e aplicação das novas tecnologias, mediante a identificação dos docentes que já incorporam ao fazer pedagógico novas tecnologias de ensino, com o uso dos recursos de informática e computação, para repasse e trocas de experiências com os demais docentes.

Ação: Dar suporte para a elaboração de aulas pode melhorar, pois há 16% dos professores que não recebem orientações, treinamento ou material específico, quando perguntado se tem apoio institucional para suas

atividades (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013, p. 94).

Convém ainda ressaltar o investimento da Formação no **Eixo avaliação da aprendizagem** como outro efeito na atuação dos professores considerando o diagnóstico expresso no Relatório (2013, p.91), os “Instrumentos de avaliação do desempenho discente, adotados por alguns docentes, têm privilegiado o conteúdo e a memorização em detrimento das competências e da problematização”, o que levou a instituição a organizar ações que se propusessem contribuir com mudança de tal realidade.

Ação: Implementação de nova sistemática de avaliação para o processo ensino aprendizagem, com ênfase nos resultados e nas expectativas sociais.

Ação: Capacitar gestores e docentes sobre a aplicação da nova sistemática de avaliação do processo ensino aprendizagem, visando o aprimoramento dos planos de ensino

Ação: Promover discussão acadêmica e estudos, envolvendo gestores, docentes e discentes, sobre avaliação, com vistas ao delineamento de uma sistemática que privilegie a interdisciplinaridade, os conteúdos significativos, o desenvolvimento de competências e a aprendizagem significativa

Ação: Monitorar e avaliar a nova sistemática de avaliação da aprendizagem com análise dos instrumentos utilizados pelos docentes e os resultados obtidos pelos discentes, subsidiando os tutores/docentes no acompanhamento do aluno de forma gradual, com o objetivo de facilitar a identificação de dificuldades no desempenho acadêmico do aluno (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013, p. 93-94).

Ainda no campo da avaliação, identifiquei a preocupação com o ENADE como um componente curricular de alto impacto na vida dos cursos da instituição, uma vez que no decorrer dos relatórios foram identificados que os insumos pedagógicos e de infraestrutura foram os contribuidores para o baixo conceito do CPC ²⁶ de alguns cursos de graduação, por isso era preciso a “consolidação de ações do ENADE, visando o aperfeiçoamento do ensino e a iniciação científica na graduação, mediante a implementação do programa ENADE (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2012 , p. 87).

Aqui cabe uma reflexão há necessidade de tensionar essa prática para que ela não vire o princípio e fim da formação e nem ocorra o que Afonso (2000, 2012) e Freitas (2013) chamam de provocar um estreitamento curricular que deforme os projetos formativos e

²⁶ O CPC – foi criado como indicador no ano de 2008 e como base os insumos titulação e regime de trabalho do corpo docente, infraestrutura, organização didático pedagógica, conceito do ENADE e conceito do índice de diferença de desempenho. De acordo com o Relatório de 2012 - ano base 2011, foi identificado que a Infraestrutura e a Organização Didático-Pedagógica apresentaram conceito menor que 3 (insatisfatório) para 75% dos cursos avaliados pelos alunos. Isso mostra uma insatisfação dos alunos com relação a esta variável ou também um possível boicote dos mesmos. A instituição precisa melhorar a avaliação destes componentes, começando pelo esclarecimento do que são estes indicadores nacionais.

somente responda aos chamados de uma imediatez da economia de mercado, o que me sugeriu pensar junto com Dias Sobrinho quando afirma sobre a finalidade da docência.

A profissão docente não se reduz a treinamento dos estudantes para bons desempenhos em provas e exames. A docência tem a ver com profissionalização e cidadania, isto é, produção e socialização de conhecimentos e formação de sujeitos que possam contribuir para a elevação material e cultural da sociedade. Quando os exames nacionais têm excessivo peso na elaboração de *rankings*, eles acabam modelando de cima para baixo currículos e métodos de ensino, sem a participação daqueles que são os principais responsáveis, no dia-a-dia, pela construção da qualidade educativa. Sem autonomia pedagógica, o magistério se desprofissionaliza. Sem a participação efetiva dos professores na construção e desenvolvimento dos currículos, nenhuma melhoria em educação será sustentável (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 824).

Considerando os efeitos registrados por meio de ações propostas, o **apoio pedagógico individual – núcleo de atendimento ao docente** se mostrou também como uma ação necessária aos docentes em atuação. Quando a IES estrutura um serviço destinado a dar apoio ao docente quanto a sua atuação, mediante a estruturação do núcleo de atendimento, fica explícita a afirmativa de Day ao estudar a avaliação como propiciadora de reflexão, aprendizagem e mudança do professor. Nesse sentido, assim se posiciona sobre a necessidade “de intervenção de outras, que poderão ajudar os professores a examinar suas percepções, por exemplo, a comparar as suas intenções (o que querem atingir) e as suas práticas (como se comportam)”, o que sugere a importância do referido núcleo, pois “a avaliação ligada diretamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia” (DAY, 1993, p. 102).

Os efeitos foram pensados a partir dos instrumentos de coleta de dados respondidos anualmente por docentes e discentes de forma voluntária. Estes procuravam demonstrar a percepção dos sujeitos sobre a qualidade do ensino envolvendo aspectos inerentes ao fazer pedagógico e ao compromisso do docente com os cursos que atua. Estes instrumentos foram aplicados em anos diferentes, procurando avaliar “a qualidade e o mérito das aulas” desenvolvidas pelos professores.

Os instrumentos de avaliação do ensino 2012 e 2014 são estruturados com mais de 30 questões (conforme se vê nos anexos) para cada um dos respondentes, o que muda em 2015 quando se avalia esse eixo com oito questões somente na visão do aluno. Os instrumentos focaram, além das atividades desenvolvidas pelos professores, outros indicadores que misturaram satisfação, avaliação de egressos, perfil do aluno e outras informações que trataram do desenvolvimento do projeto pedagógico, conhecimento do trabalho da CPA, dentre outros. Mas para a análise que realizei baseada nas evidências dos

efeitos à prática pedagógica reconhecidos por meio de ações no ambiente institucional, destaquei nos quadros somente as perguntas que disseram respeito aos aspectos, “mérito das aulas” mediante planejamento, metodologias avaliação, além da competência, da seriedade do docentes, da disponibilidade para atendimento ao aluno como fundamentos básicos do exercício de sua profissionalidade, o que de certa forma explica o movimento formativo em torno do eixo pedagógico, quando se analisam as ações promovidas para melhorar esses processos a partir do trabalho dos professores.

Ao observar as perguntas que estruturaram a avaliação do docente, reflito junto com Bem (2004) ao afirmar que as perguntas que levam a configuração de uma avaliação do ensino são ancoradas em diferentes paradigmas, que na literatura são expostos conceituados como prognóstico-produto; o processo produto, os processos mediadores e o paradigma interativo²⁷, demonstrando que a docência abriga além da multiplicidade de saberes, um movimento de resgate dos aspectos pedagógicos e relacionais que mobilizam novas aprendizagens. O movimento epistêmico em busca de identificar como a avaliação institucional vem promovendo mudanças, melhorias, impactando o formato da prática pedagógica, é explicitado a partir das perguntas feitas nos instrumentos que coletam as percepções de alunos e professores no universo institucional.

²⁷ Apoiado nos estudos de Tejedor, Bem (2004, p. 40-41) assim explica os paradigmas: i) prognóstico-produto - a competência do professor está baseada nas características físicas e psicológicas, definidoras de sua personalidade. São indicadoras desse paradigma: o entusiasmo, o compromisso, o domínio da matéria, a habilidade de comunicação, a clareza expositiva, o pensamento lógico, a capacidade pedagógica; ii) o processo-produto – fundamenta-se na relação prática do professor e resultados dos alunos. Professor como causa da aprendizagem ordem expositiva, sequência lógica, relacionamentos entre os temas, elaboração de relacionamentos com os alunos, iii) processos mediadores – o professor não influencia de modo direto no aprendizado do aluno, mas inclui todos os aspectos do paradigma anterior. Reconhece e utiliza variável adicional relativa ao contexto escolar e social do aluno, bem como a experiência do discente e do docente. São variáveis desse paradigma: a cultura geral do professor, capacidade técnica para o uso dos recursos instrucionais, conhecimento técnico do professor sobre aprendizagem nível de conhecimentos dos discentes, consciência metacognitiva e outras e o iv) paradigma interativo - eficácia do professor para com o aprendizado dos discentes ocorre em contexto específico. Visualiza e reconhece a complexidade das relações e trocas que ocorrem durante o processo de ensino e de aprendizagem aspectos de desenvolvimento físico, psicológico e social dos alunos, habilidades de comunicação do docente e dos discentes; uso de estratégias diversas para a solução de problemas, avaliação centrada na compreensão e do domínio do tema.

QUADRO 11 – Instrumentos de avaliação do ensino - UFPA - ano 2012

PERGUNTAS	
PROFESSORES	ALUNOS
Qualidade dos Planos de Ensino apresentados pelos colegas de curso;	Qualidade dos Planos de Ensino apresentados pelos colegas de curso;
Clareza em relação às melhores alternativas metodológicas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas suas aulas;	Metodologia para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas aulas;
Formas de avaliação utilizadas nas disciplinas para “medir” os níveis de aprendizagem dos alunos;	Formas de avaliação utilizadas nas disciplinas para “medir” os níveis de aprendizagem dos alunos;
Criatividade demonstrada no desempenho das atividades de ensino (enquanto docente);	Criatividade demonstrada no desempenho das atividades de ensino (enquanto docente);
Inovação realizada a cada ano para o desenvolvimento das disciplinas em que atua;	Inovação realizada a cada ano para o desenvolvimento das disciplinas em que atua;
Medidas adotadas para a melhoria da qualidade do ensino no curso em que atua;	Medidas adotadas para a melhoria da qualidade do ensino no curso em que atua;

Fonte: elaborado pela autora baseado nos relatórios de autoavaliação institucional, 2016

QUADRO 12– Instrumentos de avaliação do ensino - UFPA - ano 2012 (continuação)

PERGUNTAS	
PROFESSORES	ALUNOS
Medidas adotadas para superar as dificuldades dos alunos com deficiências nas disciplinas;	Medidas adotadas para superar as dificuldades dos alunos com deficiências nas disciplinas;
Medidas adotadas para aprimorar a metodologia das aulas nas disciplinas do curso;	Medidas adotadas para aprimorar a metodologia das aulas nas disciplinas do curso;
Medidas adotadas para aprimorar a avaliação dos alunos nas disciplinas do curso;	Medidas adotadas para aprimorar a avaliação dos alunos nas disciplinas do curso;
-	Pontualidade e assiduidade dos docentes nas aulas;
Tempo dedicado ao planejamento e avaliação constantes do andamento das disciplinas;	-
Seriedade acadêmica manifestada pelos docentes do(s) curso(s) que atua;	Seriedade acadêmica manifestada pelos docentes do curso;
-	Conhecimento demonstrado pelos docentes nas matérias que lecionam;
-	Dinâmica das aulas para manter a atenção dos alunos;
-	Organização na exposição de conteúdos pelos docentes

Fonte: elaborado pela autora baseado nos relatórios de autoavaliação institucional, 2016

A centralidade na parte metodológica e avaliativa da docência são os componentes que mais chamam atenção quando se analisa os quadros 11 e 12, pois na maioria das perguntas indutoras da prática pedagógica, esses dois componentes estão em destaque. Esta visão corrobora a necessidade de que os professores se tornem e tomem consciência da importância dos “processos de aprendizagem, reflitam sobre os mesmos, ao mesmo tempo em que, estão cientes de que não existe um modo generalizado de aprendizagem docente, mas que esta ocorre a partir de diferentes caminhos em direção a professoralidade” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 489).

De todos os construtos da avaliação docente já contemplados nas narrativas dos efeitos, chamam atenção o desejo institucional de mobilizar na prática pedagógica do docente a “Inovação realizada a cada ano para o desenvolvimento das disciplinas em que atua” e a “Criatividade demonstrada no desempenho das atividades de ensino (enquanto docente). O efeito de ambas pode ser observado nos relatórios a partir da formação, tendo como eixo a

“pedagogia ativa” e as “Metodologias de ensino e aprendizagem e as inovações pedagógicas”.

Na busca da inovação em sala de aula, apoio-me nos estudos de Leite, ao afirmar que

a inovação pedagógica *deve responder (grifo meu)* ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno. Ela se afirma em uma universidade socialmente empreendedora, uma universidade que forma para a cidadania democrática nos contextos contemporâneos, em suas contradições e paradoxos (LEITE, 2012, p. 29).

O mapeamento do mérito e qualidade das atividades de ensino ano de 2014 (quadro 13 abaixo) evidenciou, além dos aspectos metodológicos e avaliativos, construtos referentes à aula ideal, o que o professor faz quando se depara com um aluno com dificuldade de aprendizagem, se utiliza atividades de pesquisa nas suas aulas e estes se sentem desafiados por seus superiores a melhorar seu desempenho. Estes instrumentos apontaram para a conjugação das perspectivas regulatória e emancipatória da avaliação dos professores, pois mediante as perguntas que revelaram intencionalidades, observei que estes exprimem o modelo de docência a ser buscado no universo institucional.

QUADRO 13 - Instrumentos de avaliação do ensino na UFPA – ano 2014

PERGUNTAS	
PROFESSORES	ALUNOS
Você tem sido desafiado por seus superiores a melhorar seu desempenho?	-
Você recebe orientações, treinamento, bibliografia ou material específico como suporte operacional necessário para suas aulas	-
Você recebe subsídios da coordenação de seu curso para os seus alunos desenvolverem competências e habilidades durante as aulas?	-
Suas avaliações são diversificadas e adequadas aos objetivos de seu curso, bem como as condições dos alunos?	-
O tempo disponibilizado pela UFPA para planejamento e reuniões pedagógicas é adequado?	-
O horário disponibilizado por você, para atender o aluno com dificuldades pedagógicas é adequado?	-
No seu curso você oferece orientações e desenvolve atividades que necessitem do uso da internet e biblioteca?	-
Quais os pontos que caracterizam para você uma aula ideal? Indique até 2 principais.	Qual o ponto principal que caracteriza para você uma aula ideal?
Quais são os pontos no seu modo de entender, prejudicariam muito a qualidade de uma aula? (Indique até 2 tópicos).	No seu modo de entender, qual o ponto que prejudicaria muito a qualidade de uma aula?
Quando alguém tem dificuldade de acompanhar a matéria, você professor:	Quando você tem dificuldades de acompanhar a matéria, de forma geral, como você avalia o apoio dos professores e/ou dos mecanismos de apoio?
Quando você apresenta seu(s) plano(s) de ensino, o faz nos seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?	Como os professores apresentam os seus Planos de Ensino, os critérios de avaliação, objetivos da disciplina e formas de avaliação, nas primeiras aulas do semestre letivo? (reaplicada em 2015)
Você solicita em sua(s) disciplina(s) a realização de atividades pesquisa?	Como se apresenta a solicitação nas disciplinas da realização de atividades de pesquisa?
Você tem disponibilidade para atendimento do aluno fora do período de aula?	Como é avaliada a disponibilidade dos professores fora do período de aula? (reaplicada em 2015)
-	Quanto à exposição da aula, na explicação dos professores, avaliação é: (reaplicada em 2015)

Fonte: elaborado pela autora baseado nos relatórios de autoavaliação institucional, 2016

O olhar regulatório dos instrumentos (quadro 13) se expressa pelos conceitos quantitativos e perguntas fechadas, no qual conhecer o trabalho dos professores é fundamental para então atuar sobre os construtos que assim o definem e pode ser modificado, refletido mediante o papel da formação como propulsora de desenvolvimento e autorreflexão. A emancipação pode ser almejada quando nas próprias perguntas se aventa a perspectiva da inclusão do aluno que apresenta dificuldade no processo de aprendizagem, pois esta sinaliza para a perspectiva formativa da avaliação como indicadora de novos rumos no fazer dos professores desde que estes passem olhar para esta não como julgamento e ou punição do seu fazer, mas como elemento que ajude a qualificar, refletir sua prática e forma de ver a docência. Tais indicadores levam a refletir, a docência vai sendo conformada, reconfigurada partindo da significação atribuídas pelos docentes e discentes nos processos de avaliação.

Cabe lembrar que os instrumentos quantitativos são pautados pela racionalidade técnica que é uma das características das funções regulatórias. Ao mesmo tempo estes instrumentos abrigaram questões nas quais alunos e professores respondem qualitativamente com respostas abertas, dando, a estes, o viés emancipatório e a dimensão da dialógica que perpassam a avaliação para além da dimensão técnica.

Como nesta parte do Relatório de tese procurei identificar a percepção dos efeitos da avaliação institucional na feitura da docência, ou seja, em especial na sua feição pedagógica, percebi como a UFPA estabeleceu suas ações mediante os resultados da avaliação e os efeitos que estas movimentaram na (re) estruturação da docência no contexto institucional, mobilizando, assim, um olhar diferenciado para a superação da docência centrada no paradigma da racionalidade técnica ou, ainda, da vocação, que acabaram por relegar a segundo plano os saberes pedagógicos na constituição da professoralidade do ensino superior.

Os indicadores analisados assentaram na evidência que a docência comporta sim, todos esses aspectos/saberes (planejamento, metodologia, avaliação, inovação pedagógica, relação), pois estes são de grande relevância no processo de mediação da aprendizagem. No entanto, as instituições precisam estar vigilantes, autocríticas e críticas para não caírem na armadilha do sectarismo instrumental da avaliação, na qual o que poderia ser um contributo à melhoria do projeto institucional, assume conotações de “donos da verdade”, como bem ajuda a refletir a passagem textual de Dias Sobrinho.

A avaliação de corte instrumental não permite uma crítica das atividades de docência e pesquisa. O INEP pergunta, por exemplo, se há plano de curso, mas não põe em discussão os significados desse plano de curso, se está adequado à missão institucional, se é bem desenvolvido, se corresponde às

necessidades da sociedade e em que concepção ético-política se inscreve, que tipo de formação propicia, etc. Pergunta se há laboratórios, mas sem distinguir a importância relativa e a pertinência de um laboratório para cada curso em particular (por exemplo, engenharia e filosofia, requerem insumos diferentes (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 822).

O conteúdo da coleta de dados, referencia a formação continuada dos professores como o efeito central a partir da avaliação institucional, como já citado, seja no âmbito interno, ou no externo, pois vem demonstrando a força e a necessidade de refletir sobre as ações pedagógicas no contexto dos saberes universitários, superando-se a lógica da profissão centrada na racionalidade técnica e reconhecendo a possibilidade de uma profissionalidade própria da docência, ou do lugar de importância aos saberes pedagógicos na pedagogia universitária, conforme se confirmam os depoimentos em destaque:

Um importante fator que faria da universidade um local de grandes inovações e profissionais supercapacitados, seria a implantação de métodos de ensino baseados nas discussões e o fim de avaliações arbitrárias. O profissional deve ser dinâmico (CPA, UFPA, RELATÓRIO AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2016 -ANO BASE 2015, p. 58 - Discente Campus Belém, ICS, Odontologia).

Sugiro que os docentes façam a explanação dos conteúdos das disciplinas de maneira mais minuciosa, fazendo com que um melhor aprendizado, uma vez que alguns professores não fazem uso dessa metodologia; principalmente no curso de Matemática (CPA, UFPA, RELATÓRIO AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2016 - ANO BASE 2015, P. 58 - Discente Campus Capitão Poço, ICEN, Matemática/PARFOR).

Seria interessante se antes de contratarem um professor avaliassem a didática de ensino e o grau de sociabilidade dele em ambiente acadêmico, principalmente a eficiência em repassar o conhecimento aos alunos (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2016-ANO BASE 2015, p.56 - Discente Campus Tucuruí, Engenharia da Computação).

Esta visão articula-se com o desafio exposto por Morin (2000), ao dizer que está na hora de uma ruptura paradigmática que reconstrua pontes antropossociais entre o conhecimento científico e os saberes na sua pluralidade e marginalidade, que se abram caminho para uma comunicação e elaboração transdisciplinar que rompe com o isolamento entre as ciências e os saberes entre os diversos campos profissionais. Nesse âmbito, a docência como aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos coletivos, ganha em fecundidade e efetividade, o que pode ser estruturado por meio das formações dentro das IES. Corroborando com essa idéia, Cunha (2005) diz:

[...] a profissionalidade deveria ser incentivada, envolvendo atividade de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas que incentivassem o desenvolvimento profissional. Partindo dessa lógica, os incentivos intrínsecos à carreira docente poderiam ser mais coletivos, estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais (p. 12).

Este fazer não generalizado, pode apoiar-se nas reflexões das pesquisadoras citadas, que reconhecem a necessidade cada vez maior de ruptura com a solidão acadêmica que os docentes do ensino superior parecem vivenciar, espaços estes que são forjados nos múltiplos contextos da instituição mediante um programa que permita a troca de experiências, a ampliação de saberes e a construção de uma docência que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos.

É notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade. A consequência da falta de espaços dessa natureza leva a um sentimento de solidão pedagógica, o que, muitas vezes, inviabiliza a construção conjunta de estratégias educativas (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 490-491).

A ruptura de uma mentalidade tecnocrática da docência, na qual o saber da investigação tornou-se mais importante do que o saber pedagógico, próprio do ensino, que é um dos eixos centrais das universidades, permite que eu acione mais uma vez as contribuições de MORIN no que tange ao desafio do nosso século, a “relição de saberes”, pois se a avaliação se tornou um dos “leviatãs” do século XXI, ela também permite que se desafie “formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes, pois antes uma cabeça bem feita, do que uma cabeça cheia”(2002, p. 18).

Ao se estruturar uma formação continuada provocadora da ação-reflexão-ação formativa-pedagógica dos docentes em ação nas instituições de ensino superior, deve-se ter cuidado com o estreitamento e armadilhas que esta pode cair. Cunha faz um alerta para não se cair na armadilha da “visão gerencialista, que transforma a formação como componente da técnica organizacional, e nem a perspectiva voluntarista, que deixa à boa vontade de cada um a iniciativa de se engajar nos processos de mudança e desenvolvimento profissional” (2014, p. 795). O que se tem então é o claro movimento que a IES possa estruturar seu projeto de forma a permitir com que os professores sejam induzidos a participarem, ou seja, é preciso que

rompam com a “síndrome do professor bacharel”, que se basta com o conhecimento do campo específico.

Nas reflexões de Pimenta; Anastasiou (2002), este “novo professor” estaria dentro de um

enfoque hermenêutico ou reflexivo, entendendo o ensino como uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregados de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor por sua vez é um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente as situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico completo (2002, p. 185).

A questão do desenvolvimento profissional, na constituição de uma pedagogia universitária no ensino de graduação, vem sendo debatida com frequência e ao se refletir junto com Bolzan; Isaia (2006) tem-se a dimensão da problemática enfrentada neste nível de ensino, pois

A consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existentes não são levados em conta na formação docente, uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor. Isso evidencia a não valorização de uma preparação específica para essa função, que é respalda pelas Políticas para a Educação Superior no Brasil (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 490).

O texto acima só consolida a visão circulante em parte na instituição de que se fazem necessários outros domínios/saberes que façam com que os professores assumam a profissionalidade docente em toda a sua pujança, uma vez que esta pode ser forjada na tessitura das coletividades.

A avaliação institucional, além de induzir a novos formatos da docência universitária, revela com criticidade o autoconhecimento e a proposição por melhorias. Estes movimentos avaliativos promovem efeitos significativos na organização do fazer pedagógico quando se trata de olhar o que a instituição tem se proposto a fazer.

No que se refere ao diagnóstico a partir da avaliação institucional há uma necessidade premente para que mudanças sejam vivenciadas pelos docentes no que se refere ao processo da avaliação da aprendizagem. Tal necessidade se dá mediante a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo, buscando o seu aperfeiçoamento e a sua melhoria. Assim, os relatórios sinalizaram que o programa de formação deve focar nestas

práticas e no acompanhamento delas, conforme já citado neste, uma vez que tais instrumentos têm privilegiado o conteúdo e a memorização, em vez da reflexão e análise.

A situação exposta no âmbito institucional, remete-me ao desafio proposto por Perrenoud (1993, p. 173) ao descrever o desafio imposto ao processo de avaliação da aprendizagem no ambiente escolar, pois “mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica em funcionamento na escola”.

Este significa um dos maiores desafios, modificar as práticas de avaliação da aprendizagem que historicamente se repetem na Educação superior, mesmo que tenhamos avanços em muitos campos, mas os dados nos remetem ao olhar que as permanências, o significado de pôr em questão a aprendizagem, são desafios que a avaliação institucional descortina na prática universitária.

Esse mesmo olhar se percebe na narrativa textual “aperfeiçoar os processos de sensibilização dos docentes e discentes em relação ao significado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, como componente curricular necessário”. A instituição começa a dar significado a esse instrumento legal da política de avaliação nacional, não esquecendo de todas as críticas ao seu caráter regulatório controlador e ranqueador quando do uso dos seus resultados, conforme sinalizam os depoimentos institucionais a seguir:

Os professores estão desleixados demais, não entregam plano de aula logo no início do ano mesmo havendo a cobrança maciça dos alunos, alguns professores não têm certo cuidado ao abordar temas polêmicos como: homossexualidade, Religião e relação de gênero (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2016 – ANO BASE 2015 - Discente Campus Belém, ICED, Pedagogia, p.58).

A IES deve procurar professores com melhor capacitação didática e de conhecimentos específicos. Uma nova forma de ensino deve ser estudada, alguns estudiosos trazem novas propostas de ensino e crédito alcançar melhores resultados (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2016 - ANO BASE 2015, p.58 - Discente campus castanhal, Sistema de Informação).

Os depoimentos acima deram as feições do porquê o investimento na formação continuada dos professores, é um dos maiores efeitos pedagógicos que se pode presenciar considerando-se a avaliação institucional, pois alguns por resistências às políticas emanadas do governo ou, ainda, os alunos como *stakeholders*, nos dias atuais pressionam por ações avaliativas no jogo pedagógico, traduzindo a ansiedade e a conflitualidade do processo educativo, na qual a avaliação do docente pelo aluno passa a ser ação estratégica indireta nos

rumos da graduação nas instituições, mas que expõe tanto as necessidades, como os desafios que constituem o ser professor nos dias atuais. Quando perguntados qual o ponto principal que caracteriza para você uma aula ideal?, as respostas dos alunos fazem alusão à figura do professor com centralidade do paradigma formativo

Aulas dinâmicas, bem elaboradas, com discussões e domínio do assunto pelo professor - 64%; aulas que utilizem mais a prática que teoria com a ação conjunta com o professor – 16%; Comprometimento do aluno com a aula – 4% - (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015 – ANO BASE 2014).

Como parte do Programa de Formação, a IES tem procurado oferecer cursos de reciclagem e treinamentos aos professores sistematicamente. Isto foi explicitado no Relatório de 2016, ano base 2015, no qual houve o 1º Encontro entre CPA e Pedagogia Ativa, com a participação de professores de outras instituições e apresentações temáticas de professores da UFPA, pois também acreditam que estas terão repercussões significativas para determinados professores e outros poderão apresentar uma conduta dispersiva, resistente, alegando que são professores pesquisadores e que não estão ali para aprender pedagogês e que aluno não tem competência para avaliar seu trabalho.

Outra pergunta chamou atenção no decorrer dos Relatórios. Foi a destinada a entender e diagnosticar o que poderia prejudicar o desenvolvimento de uma aula de qualidade “qual o ponto que prejudicaria muito a qualidade de uma aula?”. Os alunos responderam com muita clareza a complexidade do processo pedagógico para além da tecnocracia e tecnopolítica que procuram asseverar os processos avaliativos, pois segundo sua percepção, “a falta de comunicação, compreensão, paciência, competência, comprometimento, respeito, material e liderança do professor”, são os maiores entraves ao desenvolvimento da atividade nuclear, “aula de qualidade”

A falta de comunicação, compreensão, paciência, competência, comprometimento, respeito, material e liderança do professor -34%; Alunos conversando a aula toda, chegando atrasados, falta de interesse dos mesmos 20%; Aulas totalmente teóricas e nada de prática, cansativa, monótona, sempre o mesmo assunto – 25%; bagunça, barulho e brincadeiras excessivas em horários de aula 10% (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015 – ANO BASE 2014).

Os alunos aqui reiteraram que ser professor também é ter sensibilidade. É dispor-se ao movimento da aprendizagem docente coletiva, tendo implicações interativas, dialógicas que permitem ao próprio docente avançar no seu processo formativo, conjugando processos autorregulatórios, inter e intrapedagógicos.

Esta percepção demanda uma profunda revisão dentro dos processos de formação continuada, pois os alunos não estão se referindo à competência técnica do professor, mas a uma dimensão pouco palpável da docência, que são as relações estabelecidas no interior da sala de aula e que aparecem, segundo Bem (2004), em todos os estudos de avaliação docente como um dos construtos de maior impacto no processo de aprendizagem.

Pavimentar mudanças na postura docente, emergentes em contextos reflexivos pessoais e coletivos, autorregulatórios, significa perceber que as avaliações devem ter caráter mobilizador das transformações importantes para o aperfeiçoamento institucional. Como sugerem Bolzan; Isaia (2006, p. 491)

A reflexão, aqui entendida, não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica. Desse modo, é possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor.

Morin (2002b) diria ao permitir que os alunos também exponham suas visões de mundo sobre os saberes necessários à Educação, ao trabalho do professor, estes permitem observar que a avaliação na sua perspectiva participativa e democrática, indica que haja uma regeneração democrática no âmbito das instituições, supondo-se, assim, a regeneração do civismo, da solidariedade e da responsabilidade acadêmica, na qual professor, alunos e gestores das instituições estão implicados.

Aqui convém expor a percepção de Freitas (2005), ao conversar com Bandioli (2004), no que se refere à “qualidade negociada” como um dos fundamentos da Educação transformadora, ou seja, é fundamental que a qualidade seja entendida “em seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual, plural, processual e transformador” (p. 921).

O discurso dos alunos instaura a necessidade de uma competência importante à docência, a “competência relacional” que traduz a complexidade do fazer pedagógico buscando a complementaridade entre os diferentes componentes que se desdobram, tomam vulto na prática pedagógica. Para isso, a ação do professor pode ser entendida como a famosa “ecologia da ação” (Morin, 2000, p.89) pois no momento em que um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, ela entra em um universo de interações com elementos aleatórios, iniciativa, decisão, consciência dos desvios e das transformações tão próprias ao universo da produção do conhecimento e da aprendizagem.

Os docentes também reconheceram que a avaliação institucional tem efeitos na forma do desenvolvimento das suas atividades, demonstrando que ao tomar o caminho da indagação, da reflexão,

São necessárias ações de avaliação efetivas, assim como ações que resultem destas avaliações. A avaliação atual é lenta e não tem consequências nem no sentido de incentivar práticas positivas nem no sentido de modificar práticas negativas dentro da instituição (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2016-ano Base 2015, p. 21 - Docente Campus Altamira).

Você aproveita o resultado das avaliações dos alunos para melhoria e mudança em seu trabalho em sala de aula? 71% do universo de docentes respondentes disseram SIM, 22% responderam parcialmente, 5% Não souberam responder e 2% disseram utilizar muito pouco (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015 – ano base 2014).

Sempre que lhe é solicitado, você consegue contribuir com melhorias e adequações no seu conteúdo programático em relação aos ajustes no PDI? 60% totalmente, 22% parcial, 3% muito pouco 8% não sei responder (CPA, UFPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015 – ano base 2014).

A percepção expressa nos relatórios disponibilizados pela UFPA, me remeteu ao movimento de sensíveis e ainda tímidos efeitos e transformações no âmbito na docência, conjugando elementos regulatórios, quando entendidos no âmbito do monitoramento das práticas para a efetividade institucional e emancipatórios – entendidos como práticas reflexivas coletivas e individuais em prol da transformação institucional, pois, uma vez que a instituição, os professores tomam consciência das necessidades de melhorias, lançam-se em um movimento que os tira da zona de conforto, sendo a avaliação uma forma, uma prática necessária quando entendida como efetividade, que é o controle voltado para a qualidade, a excelência” (ROTHEN; SCHULZ, 2007, p. 166).

Ao se entender a avaliação como veiculadora de mudanças para a efetividade de um determinado projeto, considerando-se sua carga valorativa e negociável, que projeta descobertas e autodescobertas a partir de parâmetros definidos de forma coletiva e participativa, a avaliação na UFPA ainda pressupõe um longo caminho até uma maior significação da avaliação e seus efeitos mais diretos no trabalho dos professores, pois, como indicaram os dados, ainda há muitas ações a serem feitas quando se pensa num universo institucional de mais de 2000 docentes dos quais menos de 30% têm se disponibilizado a participar desses processos e por consequência acolher as contribuições, os olhares que são tecidos pelos alunos do universo institucional.

Se formos comparar com as repercussões da avaliação externa por meio do IGC²⁸ da UFPA, esta revela que a instituição tem se mantido no conceito 04 com oscilação no ano de 2012, quando foram avaliados os cursos do ciclo vermelho como é conhecida a área de humanas, recuperando-se o conceito nos anos seguintes. Observa-se, assim, que em face da avaliação estatal seu desempenho tem melhorado, o que pode representar a capilaridade das ações do ENADE feitas também em âmbito institucional.

Quadro 14 - Resultados do IGC da UFPA no período de 2011 a 2014

IGC	2011	2012	2013	2014
CONTÍNUO	2,96	2,93	3,01	3,00
FAIXA CONCEITUAL	4	3	4	4

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP, 2016

Como afirmaria Ristoff (1999) ao discorrer sobre os princípios inarredáveis da autonomia das universidades, coloca a avaliação permanente como princípio que avaliza a autonomia, “pois esta só se sustentará pelo monitoramento dos processos e dos resultados, buscando assegurar a qualidade acadêmica, a eficiência administrativa e a eficácia institucional” (p.148).

As análises dos dados da instituição em tela sinalizam para a necessidade do aperfeiçoamento das práticas de avaliação na IES para que os efeitos possam ser melhor sentidos, pois desde a tímida participação até a forma como os efeitos vêm sendo registrados, ainda são incipientes quando se pretende uma avaliação integrativa, rejuntiva que resgate saberes marginalizados ao longo do processo formativo, em especial os pedagógicos.

Mesmo eu tendo selecionado somente as questões que dizem respeito à avaliação do ensino e a instituição apresente longos instrumentos para avaliar os cinco eixos propostos na avaliação das instituições, a avaliação docente ainda se encontra tímida e com restrições por vários motivos. Observa-se pelas questões selecionadas para os instrumentos que elas não seguem uma temporalidade, no qual se possa ao longo do tempo comparar a própria evolução da atuação docente, tornando-se objeto da própria avaliação.

Nesse sentido, o *complexus*, como a possibilidade de rejunção de partes mutiladas, da complementaridade entre objetividade e subjetividade, simples e complexo, consenso e conflito da possibilidade de questionamento no processo avaliativo, ainda está em perspectiva na avaliação desta instituição, pois a autorreflexão, a compreensão mútua e reforma do

²⁸ O IGC é o Índice Geral de Cursos criado em 2008, calculado anualmente com base no ENADE, CENSO e outros insumos. Sua composição mais explícita é feita pelos seguintes indicadores: número de matriculados na graduação, proporção de mestrados e doutorandos, conceitos médios dos mestrados e doutorados resultado e conceitos médios do CPC's dos cursos de graduação.

pensamento para a edificação de uma cabeça bem feita, precisa acionar o debate, o lidar com a incerteza, o incentivar a autonomia de pensamento resgatando o desafio da globalidade que ainda se mostra mutilada.

É desta forma que pelas evidências tecidas a partir dos relatórios, ainda se está distante de uma avaliação que reconheça o complexo e permita o desenvolvimento de uma consciência antropológica que resgate a unidade na diversidade e faça emergir a crítica e autocrítica mútua no ambiente institucional mediante o *principio dialógico*, interações e as retroações, permitindo a edificação do *conhecimento pertinente* que rompe com a supremacia da quantificação e nutre-se pela contextualização, comunicação e ligação conjuntiva, inclusiva e implicativa dentro das instituições. A avaliação na IES ainda precisa aperfeiçoar o desenvolvimento da aptidão para contextualizar, globalizar, reunir permitindo a sabedoria de viver junto (MORIN, 2003).

4.1.2. Os efeitos da avaliação institucional na docência no âmbito do CESUPA no período de 2011-2015

A força da matriz avaliativa, em especial a partir da década de 1990 no Brasil, tem levado a novos contornos para a Educação superior e em especial à docência, que por força da lei e da imposição externa muitas vezes tem assumido uma ambiguidade singular no âmbito universitário. Nesse cenário, as instituições têm vivido um duplo movimento quando se destaca a avaliação institucional. A maioria parece ter se conformado e aderido aos movimentos regulatórios, basta que se olhe a divulgação das avaliações “positivas” na mídia como forma de atração de novos alunos (prática de muitas IES privadas que dominam a cena da Educação superior em 80%) e algumas públicas também reconhecendo publicamente os feitos a partir da avaliação do ente regulador.

Outras, mesmo com esforço considerável para qualificar as propostas de avaliação institucional de forma participativa, o fazem de forma lenta e muitas vezes sem consequências, o que tem dificultado a adesão a tais propostas como mobilizadora de mudanças e formas de aprimorar os processos formativos nos espaços universitários. Cabe, assim que as instituições sejam desafiadas a constituir espaços de escuta em conjunto que forjem práticas formativas e autoformativas para se pensar o imperativo da avaliação, abrigando a autorregulação, o autoconhecimento e o justo equilíbrio das forças regulatórias (monitoramento processual e decisões transparentes e consequentes), emancipatórias (mudanças e aprendizagens).

Nesse processo, a avaliação da instituição, tendo como um dos eixos a avaliação docente, ganha capilaridade e vive a tensão entre ser capturada pela lógicas em disputa, seja ela a emancipatória ou a regulatória produtivista que acaba por revelar uma racionalidade presente na docência. Mesmo diante deste cenário, “não pairam dúvidas acerca da importância da avaliação para promover avanços no desenvolvimento dos estudantes, *dos professores* (grifo meu) e nos processos de qualificação da escola, cabendo-lhe iluminar os caminhos decisórios” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 314).

O desafio de realizar uma política avaliativa que transforme as “energias regulatórias em emancipatórias”, implica na problematização dos modelos de avaliação que colocam a docência em um jogo duplo, o qual ora privilegia a avaliação matizada pela classificação, competição, padronização como forma de generalização, tornando o professor, segundo Cunha (2005), em um sujeito que mesmo titulado se forja nos meandros do produtivismo, da submissão, excelência, individualismo, a serviço do cliente e que pode experimentar um processo de intensificação do trabalho, regado pelo estresse, culpa, autofagia e muitas vezes baixa autoestima no processo de trabalho.

A docência orientada pela matriz emancipatória é forjada na ideia de processualidade-formativa, compreensiva, a partir da ótica dos sujeitos, situada histórica e temporalmente e, portanto, relativizada, capaz de conceber o professor em construção, mobilizado pela capacidade de reflexão, autonomia, compromisso consigo mesmo e com os outros, orientado por processos de cooperação.

Isto não quer dizer que não seja necessária a regulação das práticas pedagógicas, mas aqui esta assume o significado de monitoramento consensuado, negociado, de acompanhar o processo e intervir em favor da qualidade formativa, opondo-se radicalmente à lógica punitiva e classificatória que tem sido a marca das atuais políticas avaliativas.

É desta forma que Morin (2002b) auxilia a dialogar com a avaliação não transformando a lógica predominante em um rochedo inexorável fazendo com que a comunidade implicada fique a mercê dos seus mandos, tendo a sensação de que nada mais pode ser mudado, muito pelo contrário: as pesquisas e as teses apontaram isso que mesmo diante desse quadro é possível movimentos de “contrarregulações” e disputas ferrenhas.

Em que parem todas as críticas para com as lógicas em disputa, é importante sempre a reflexão revitalizada e vigilante de que tais tendências, concepções,

[...] apresentadas como dicotômicas, devem antes ser vistas como referencial para um processo de análise. Provavelmente algumas das características das duas perspectivas se imbrinquem durante os processos constitutivos. Aliás só apostando na contradição é que se pode perceber os

processos humanos em movimento e apostar neles como embriões de mudança (CUNHA, 2005, p. 66).

Nesse sentido, os relatórios da IES CESUPA demonstraram claramente que a docência tem sua condição reflexiva e ao mesmo tempo de controle, uma vez que procurou fazer emergir no universo institucional a formação e o acompanhamento pedagógico individualizado como efeitos privilegiados na conformação da prática pedagógica dos professores a ser repensada a partir da avaliação institucional, ficando explícito o movimento de tensão entre as concepções regulatórias no sentido de “punição” e as concepções formativas emancipatórias, formação que colocam os sujeitos no protagonismo avaliativo conduzindo coletivamente o processo decisório de efetividade do projeto institucional.

Esta perspectiva é narrada na IES CESUPA como um desafio que convive com a tensão entre avanços, resistências, aderências, a superação de visões que ainda não entendem a avaliação como peça especial nas instituições:

O Processo de Autoavaliação na IES se constitui num dos maiores desafios, na medida em que, ao envolver todas as categorias funcionais, obriga-se a superar as visões negativas, enviesadas e descomprometidas com a avaliação. Nesse sentido, percebemos simultâneos movimentos de avanços e resistências nos quadros institucionais, no que diz respeito ao envolvimento efetivo de determinados atores do processo, cujo sucesso impõe que a comunidade acadêmica compreenda a avaliação como um instrumento de gestão de interesse e de reafirmação do seu Projeto e dos seus Cursos (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2011, p. 14).

A avaliação institucional como uma necessidade para o aperfeiçoamento do ideário institucional, em contexto, ou seja, no respeito à identidade do seu projeto, investiu-se de uma lógica para além da “*avaliocracia* – uma rede de tecnocratas, um corpo de “especialistas especialmente especializados”–, “que produz uma linguagem muito sofisticada e tecnicamente instrumentada e que apenas remotamente faz referência à atividade educativa em si” (MENDES, et.al, 2015. p.1.286).

Na busca de corporificar ações que dessem significado e representassem os efeitos no sentido de qualificar o uso dos resultados da avaliação institucional para alterar as práticas pedagógicas dos docentes das IES, esta expôs, no decorrer dos seus relatórios, como trabalhou com os docentes, “para aqueles que tivessem médias abaixo do estabelecido institucionalmente eram sinalizadas as práticas das reflexões individuais e coletivas para que nos próximos ciclos pudessem ser analisado o princípio da comparabilidade

institucional”, significando, assim, alterar o *ethos* pedagógico a partir do olhar de um novo sujeito, o aluno.

As informações abaixo constituem os elementos centrais de efeitos reverberados no trabalho do professor no universo institucional, considerando o índice de frequência com que estas unidades apareceram nos discursos veiculados nos textos dos diferentes relatórios.

QUADRO 15 –Efeitos da avaliação institucional na docência com base nos relatórios do CESUPA

EIXOS	EFEITOS/AÇÕES– Formação Continuada como Projeto Institucional
FORMAÇÃO CONTINUADA – METODOLOGIA DE ENSINO	Relatos de experiência: boas práticas ampliando saberes
	Interdisciplinaridade e atividades integradas nos cursos
	Metodologias Ativas e o processo ensino aprendizagem
	Diversificação e dinamização de estratégias pedagógicas
	Oficinas – Metodologia da problematização
	Oficinas – Aprendizagem baseada em problemas - PBL
	Estudos sobre Estudo de Caso e Portfólio
FORMAÇÃO CONTINUADA - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Oficinas avaliação da aprendizagem - elaboração de matriz de Referência
	Oficinas avaliação da aprendizagem - como elaborar questões de provas
	Elaboração de Provas interdisciplinares
PLANEJAMENTO DAS AULAS	Plano de ensino: da organização a execução
APOIO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL	Acompanhamento individualizado ao docente
PROJETO FORMATIVO	Formação de docentes ingressantes
NORMA REGULATÓRIA	Redefinição da CH docente a partir dos resultados
	Adequação do perfil docente às disciplinas

Fonte: elaborado pela autora baseado nos relatórios de autoavaliação institucional, 2016

4.1.2.1. A formação continuada como efeito central na prática pedagógica dos docentes

O quadro 15 reafirma a tendência das duas IES investirem na formação continuada como projeto institucional e apoio à melhoria do ensino nas instituições universitárias. Este efeito parece nos ajudar a construir uma inflexão diante da lógica que assola a prática pedagógica como um componente de baixo prestígio da ação docente na pedagogia universitária.

Este enfrentamento é necessário de acordo com Cunha (2005), pois a sistemática de avaliação adotada nos dias atuais em sua lógica externa não capta os processos, as mediações, os valores, as intervenções, os compromissos, as rupturas, o que acaba por deslegitimar a condição acadêmica dessa prática, tornando assim o espaço da pedagogia universitária um lugar de saber menor, não merecendo interlocução acadêmica, o que os efeitos da avaliação na sua vertente interna têm deslocado tais saberes e os apreendidos com suas significações e portadores de inovações na sala de aula. Esta afirmativa encontra guarida na citação institucional que revela a importância de reflexão coletiva sobre as metodologias utilizadas pelos docentes, os métodos avaliativos e o próprio planejamento do trabalho pedagógico.

Além da Formação de Docentes Ingressantes, sugere-se também a formação para os docentes antigos, atualizando os materiais sobre metodologias ativas, elaboração de métodos avaliativos, e outros assuntos que possam ser frequentemente atualizados (?), de forma a acompanhar a evolução de conteúdos sobre metodologia de ensino para adultos, em especial, jovens universitários, tornando sempre as aulas mais dinâmicas e interativas, para que possam ser mais interessantes aos alunos (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2014. p.77).

Ao se tratar na formação continuada, o **Eixo Metodologia de Ensino** nas IES, ganhou densidade, havendo um resgate para esse componente no sentido da sua importância na prática pedagógica do professor, pois, de acordo com as informações extraídas do Relatório 2014, as opiniões dos professores demonstram motivação ao trabalhar com as metodologias propostas que influenciaram positivamente na avaliação dos seus pares.

É consenso de muitos docentes que o apoio oferecido pela COGRAD tem sido essencial no processo da docência e precisa ser contínuo e chegar a todos os cursos da instituição. Com base neste retorno da comunidade docente foi realizada a ação “a partilha de vivências metodológicas na própria instituição, no qual professores que desenvolvem boas práticas são chamados a refletir juntos com outros pares suas experiências” (p. 31). Isso possibilitou um crescimento de toda a instituição e estabeleceu a caminhada e a compreensão da avaliação como propulsora do desenvolvimento docente, da aprendizagem e da instituição. A formação continuada foi assim percebida e comentada pelos professores

Capacitação de professores poderia acontecer com maior frequência e maior acompanhamento das ações dos docentes após as capacitações” (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - Relato de professor do Curso de Medicina, 2014. P. 31).

A mudança no modelo atual de ensino é uma necessidade. Sala com professor falando e aluno obedecendo, não funciona mais. E o modelo que funciona é a partir do ato de solucionar problemas, o que causa interesse, motivação e, conseqüentemente, aprendizado baseado na experiência” (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - Relato de professor do Curso de Ciência da Computação, 2014, p. 30).

Metodologias sugeridas são excelentes, e temos bastante apoio da COGRAD e da coordenação para melhorar nossa atuação como docente (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - Relato de professor do Curso de Comunicação Social/ Publicidade e Propaganda, 2014.p. 30).

Grande parte dos professores são excelentes, contribuindo claramente para a continuidade do curso, com suas metodologias e didáticas (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - Relato de aluno do Curso de Direito, 2014.p.31).

Considero um ensino de excelência, pois as metodologias, projetos e instrumentos avaliativos, estão sempre sendo revistos no sentido de melhorar conforme as necessidades do mercado profissional. A inserção e o destaque dos egressos no mercado de trabalho também testemunha a qualidade do ensino” (CPA, CESUPA, RELATORIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL Relato de professor do Curso de Farmácia, CPA, 2014, p. 31)

A metodologia é o ponto muito importante do CESUPA, estimula muito o aluno a procurar conhecimento. Muito além do proposto em aulas! (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - Relato de aluno do Curso de Medicina, 2014.p.30).

Os excertos acima apontam as contradições e tensões que a avaliação institucional vivencia, pois enquanto docentes reconhecem a formação nas metodologias como um efeito vindo da avaliação na sua função formativa e transformadora, para os quais a docência está em movimento; há também apontamentos que revelam a avaliação da aprendizagem na perspectiva de mercado, havendo uma tendência a esta, o que leva ao risco, ilusão de uma formação segmentada, reducionista, deixando em segundo plano uma das características da cabeça bem feita que é a aptidão para contextualizar e globalizar, fazendo emergir na formação, um “pensamento ecologizante no sentido em que situa todo conhecimento, informação, acontecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente - cultural, social, econômico, político e natural” (MORIN, 2003, p. 25).

As pesquisas realizadas pelo professor Balzan (2002, p. 32) corroboram com as assertivas acima, pois o pesquisador reitera a partir de estudos com alunos e professores que a qualidade do ensino também deve levar em consideração “[...] professores com profundos conhecimentos e didáticos”, “professores que utilizem técnicas diversas de aprendizado”.

Outro eixo importante no qual se reconhece o efeito na atividade pedagógica do professor, diz respeito ao **Eixo Planejamento das Aulas**, outro componente da avaliação que se tornou, pelos relatórios, um ponto emblemático para a reflexão docente. Segundo a narrativa dos Relatórios (2011, 2012, 2013), percebeu-se que a autoavaliação se institucionalizava como um instrumento capaz de auxiliar os gestores na tomada de decisão, bem como começava a reverberar na implementação do trabalho docente.

i)A COGRAD incluiu nas agendas de planejamento dos cursos a melhoria da elaboração dos planos de ensino, estimulando dessa maneira os professores não só a apresentar o plano no primeiro dia de aula, mas resgatar o planejamento a cada unidade completa no decorrer do semestre, o que foi reconhecido pelos alunos.

ii) Alinhar os planos de ensino, de forma interdisciplinar, para que reflitam a evolução de cada eixo dentro do curso e a correlação entre as disciplinas do período.

iii) Monitorar, junto com os professores e alunos, o cumprimento do plano de ensino por meio do acompanhamento as turmas (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2013, p. 18).

iv) O plano de ensino está de acordo com a metodologia proposta no projeto pedagógico. Acho muito importante a capacitação que temos contínua” (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL -Relato de professor do curso de Enfermagem, 2014. p. 29).

A descrição narrativa das ações nos remete ao movimento de monitoramento regulatório das práticas como uma necessidade de zelar pelo processo formativo, uma vez que as avaliações indicaram que os professores precisavam melhorar esse indicador avaliativo. Como diria Perrenoud (1999), o processo de ensino aprendizagem deve ter na didática um dispositivo de regulação, uma regulação que se estabeleça a partir da ação e da interação entre os sujeitos do processo formativo, pois o trabalho pedagógico deve nutrir-se desse encontro, o que é bastante favorecido pelos processos autoavaliativos no qual os professores devem refletir entre a avaliação e sua autonomia e a relação da avaliação com a reflexão, sua aprendizagem e a mudança do ser professor.

Day (1993, p. 99), assim, se posiciona sobre o processo de avaliação para o desenvolvimento docente

É preciso fazer uma distinção clara entre a concessão de uma “liberdade total” aos professores – permitindo-lhes fazerem o que quiserem, do modo que quiserem, quando quiserem, independentemente do aluno ou da sociedade – e a prática de uma “autonomia” balizada por estruturas éticas. Os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma acção responsável e autónoma. Uma das formas de conseguir, é optar por um modelo de processo, em vez de um modelo de produto, como estratégia central da avaliação de professores.

Esse monitoramento, enquanto processo, foi assim explicitado nos relatórios da instituição como forma de demonstrar que a avaliação procura aliar mecanismos processuais emancipatórios.

Contudo, todos os semestres os resultados da avaliação docente são disponibilizados aos coordenadores para que, a partir da percepção dos alunos, possam identificar nos dados quantitativos e qualitativos o perfil de cada docente e traçar o diagnóstico de seu quadro funcional, identificando tanto as fragilidades como os pontos fortes do corpo docente de forma individual. Nesse sentido, é necessário acentuar a cultura de retorno dessas avaliações aos docentes para que estes melhorem no cumprimento das normas institucionais, a competência docente, aspectos didático-metodológicos e no relacionamento interpessoal com a turma

(CPA,CESUPA,RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2014, p. 62).

Estudo longitudinal dos resultados da autoavaliação docente para acompanhamento e apoio pedagógico para aqueles com necessidade de aperfeiçoamento (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015, p.77).

A (re)organização das práticas pedagógicas, também está presente no **Eixo Avaliação da Aprendizagem**, implicando a autorregulação e a regulação dos mecanismos avaliativos acionados pelos docentes em sua atividade pedagógica.

Há necessidade de um plano de capacitação periódica de professores quanto a elaboração da prova integrada (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL Relato de professor do Curso de Sistemas de Informação, CPA, 2014. p. 31).

A atividade interdisciplinar (provão) muitas vezes não ajuda na hora de avaliar, pois não é muito bem elaborada e a sua validade é muito alta, é preciso que seja revista (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - Relato de aluno do Curso de Farmácia, CPA, 2014, p. 25).

Acredito que a prova interdisciplinar do curso de nutrição deva ser reavaliada por que por muitas vezes ela priva o aluno de obter uma nota boa na média bimestral por ser mal elaborada (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - Relato de aluno do Curso de Nutrição, 2014, p. 25).

Esta percepção avaliativa levou os cursos da IES em análise em pactuar e desenvolver dentro da instituição, ações que direcionaram para a qualificação da atividade docente nesse componente da pedagogia universitária.

Elaboração da realização da oficina de Matriz de Referência e Elaboração de itens, iniciando pelos cursos da saúde.

Oficina: como elaborar provas interdisciplinares e/ou integradas para todos os cursos com documento orientador.

Criação de grupos de trabalho para elaboração de provas integradas;

Suporte pedagógico na construção do instrumento avaliativo dos professores do Curso de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Medicina e Odontologia (CPA, IES B RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013, p. 58-59).

Os excertos acima levam ao diálogo com Perrenoud, sobre o movimento de repensar a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa atrelada ao desenvolvimento docente, ou da constituição de uma professoralidade:

Parece-me razoável admitir que toda prática de avaliação formativa perpassa por uma apropriação e uma reconstrução das intenções, bem como dos processos, que nenhum reformador, nenhum formador podem “programar” inteiramente do exterior. A aposta essencial é, parece-me, a identidade e a qualificação dos professores. Da identidade dependem os investimentos

profissionais: enquanto um professor não se concebe como alguém capaz de fazer todo mundo aprender – com a condição de se entregar a isso de maneira adequada – não tem razão alguma para se interessar pela avaliação formativa e autoformativa. Enquanto um professor julga que o fracasso está na ordem das coisas, que há bons e maus alunos, que seu trabalho é de dar aulas e não de assegurar uma regulação individualizada dos processos de aprendizagem, os mais sofisticados modelos de avaliação formativa continuarão sendo indiferentes para ele (1999, p. 122).

Ainda na seara dos efeitos na forma como os docentes realizaram a avaliação da aprendizagem dos alunos, há menções nos Relatórios de 2013 a 2015 de ações efetivas para uma formação que leve os docentes a compreenderem a metodologia de avaliação externa, ENADE, conforme destaque

Realização de encontro de formação com os docentes dos cursos que farão ENADE 2014 na reunião de colegiado (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013, p. 63).

Aplicação semestral de prova integrada em todos os cursos a partir dos resultados do ENADE (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015, p.80).

Cabe refletir sobre o *modus operandi* dessa ação, pois pelos excertos dos relatórios, a IES conjuga elementos regulatórios (monitoramento par alcançar resultados) com emancipatórios nessa atividade, pois procura instrumentalizar os docentes a “melhorar a elaboração de seus instrumentos”, bem como “familiarizar o aluno com provas que se aproximem da metodologia do ENADE”. Deve procurar ser vigilante para não operar com um reducionismo formativo quando se trata de pensar ferramentas para o trabalho com o ENADE, pois como uma avaliação em larga escala tende a induzir as instituições a trabalhar apenas no mínimo, o que seria de uma deformidade formativa sem precedentes. No entanto, a proposta de avaliação da instituição em análise, referencia a cautela, o cuidado e a reflexão como aliados para que não incorram em ilusões partindo de um instrumento de avaliação, mas que se olhe sempre a avaliação na sua relação integradora.

A vigilância epistêmico-crítica sobre os possíveis esvaziamentos da função formativa da avaliação diante de uma avaliação mais classificatória e punitiva na Educação, faz-se necessário, conforme as reflexões de Sordi; Ludke (2009, p. 315).

Esta forma de entender a avaliação e se acostumar com sua feição classificatória e de vê-la como um ato de comunicação com ares de neutralidade, no qual alguém assume a prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este outro seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiosincrasias, acaba por esvaír desta prática o seu sentido formativo. Isso interfere no imaginário social que associa à avaliação práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos que se distribuem

em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições.

A formação também pressupõe espaços de reflexão individualizada, o que se compreendeu nos documentos por meio do Apoio Pedagógico Individual como prática institucionalizada que se torna mais um espaço para o professor refletir em parceria com profissionais da sua área e da pedagogia e possa fazer o movimento de ação-reflexão-ação,

Realizar acompanhamento bimestral com professores que obtiveram resultado insatisfatório, a partir de um plano de ação com base nos pontos frágeis apresentados, ao final de cada semestre, de forma que o professor tenha tempo hábil para corrigir os pontos destacados antes do início do próximo semestre (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2014.p. 76).

O apoio individualizado centrou-se mais nos aspectos relativos ao relacionamento interpessoal na forma de tratamento dispensada pelos docentes ao alunado, que vem reconhecendo nesse componente um aspecto bastante significativo como fator que interfere nos processos pedagógicos

Acompanhamento dos docentes no sentido de aperfeiçoar questões referentes à relação interpessoal nos Cursos de Odontologia e Fisioterapia (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2014, p. 54).

Acompanhamento docente para atender as demandas da coordenação de curso em problemas como: desempenho em sala de aula, trabalho desempenhado na gestão de curso, relacionamento interpessoal com os alunos, comportamento em sala de aula, e desorganização dos processos avaliativos (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2014, p. 71).

Trabalho individual com professores que tiveram dificuldades na sua relação com Discentes (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015, p. 77)

Quanto aos docentes veteranos foi realizado um trabalho mais particular conforme o perfil identificado nos resultados da avaliação realizada pelos alunos. Cada docente foi chamado por representantes da COGRAD, juntamente com a Coordenação do seu respectivo curso, para traçar estratégias de recondução, com base nos indicadores da avaliação docente (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015, p.75).

O componente relacional aparece como um indicador relevante quando se busca a avaliação docente como um dos componentes da avaliação institucional, como fica claro nas pesquisas de vários autores. Portanto, as habilidades sociais do professor no ambiente de produção do conhecimento se torna elemento a ser considerado quando se fala na qualidade

da prática pedagógica do professor universitário e a efetividade do trabalho dos professores no processo de aprendizagem do aluno.

Esta visão pode ser corroborada com os dados da pesquisa de Bem (2004) que, a partir de vários autores nacionais e internacionais que estudam a validação da avaliação docente, aponta

[...] evidências de que o professor, não a disciplina, fornece argumentos para os níveis de satisfação dos alunos; possibilitando, então, a prática de comparar avaliações de professores diferentes para decisões diversas (aperfeiçoamento, estabilidade, promoção, etc.).

Nos instrumentos de avaliação desta IES, o Relacionamento é um construto de validação que sugere uma aposta da interferência deste no componente aprendizagem. Podendo ser evidenciado também nas pesquisas de Balzan (2002) ao estudar a qualidade do ensino de Engenharias e Exatas, este se refere à falta de prática e habilidades em atividades que implicam relações professor-aluno desprovidos de uma visão mais abrangente.

Os dados da autoavaliação docente não são isolados, são processuais. É necessário dar *feedback* aos professores quanto a estes dados, mostrando a evolução ou o retrocesso da avaliação individual. Nesse movimento, a atuação do Serviço de Apoio ao Professor (SAP) é indispensável para promover um diálogo com o docente em prol do aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas e de relacionamento com as turmas (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013, p. 20).

Outro ponto da percepção do efeito na prática pedagógica do professor em atuação na referida instituição, foi o **Projeto formativo para os novos docentes**, pois os resultados da avaliação corroboram com a “procura dos docentes para saberem sobre a publicação dos resultados da avaliação docente, demonstrando que já há significados desta nas práticas dos professores” (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2011, p.18). Observou-se claramente que o CESUPA, ao estruturar um projeto de formação para os docentes selecionados assume o construto pedagógico como imprescindível à docência, tal ação representa o desafio exposto por Balzan (2002, p. 32)

a importância atribuída ao professor implica responder a grandes desafios uma vez que na maioria dos casos, em se tratando de Ciências Exatas e Engenharia *mas não apenas destes (grifo meu)*, o docente é improvisado a partir do conceito de que desfruta como profissional na sua respectiva área de atuação. Significa encontrar formas visando à efetiva capacitação docente de profissionais com domínio de conteúdos específicos, mas sem preparação prévia na utilização de técnicas pedagógicas.

Como se percebeu, a instituição além do programa para todos os professores desde 2014, estruturou tal projeto

O Projeto Novos Docentes foi ativado para a capacitação dos entrantes com temas inerentes à instituição e à prática acadêmica, sendo um dos primeiros módulos com a participação da CPA, que apresenta todo o processo, desmistificando a imagem que trazem da avaliação docente. A desconstrução de modelos mentais mostra-se positiva e necessária, sinalizando que essa prática não pode ser abandonada, assim, contribui-se para que o corpo docente conheça as rotinas e procedimentos da IES e ao mesmo tempo se prepare para o desafio inerente à prática de ensino (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015, p. 77).

Esta perspectiva levou-me a refletir junto ao que preceitua Morin (2002, p.21), a necessidade de retomar o “elo perdido” entre os conhecimentos e os saberes por meio da religação dos saberes, pois no momento em que um dos efeitos da avaliação é a implementação de um projeto específico para o docente ingressante, significa a busca de uma ruptura com a mentalidade da racionalidade técnica na docência, permitindo ao professor a capacidade de “interrogar e ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular (campo técnico) em sua própria condição de vida e não somente a um contexto global, a aptidão de colocar para si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição”.

Nesta instituição também ficou evidente a **Norma Regulatória** como efeitos na prática pedagógica em dois sentidos. O primeiro trata de monitoramento para o aperfeiçoamento, dando origem a autorregulação e correção das atividades na perspectiva de tomada de decisão e contribuindo para a melhoria das atividades presentes e futuras (ALMEIDA, LE BOTERF, NÓVOA, 1995). O segundo de caráter mais gerencialista e punitivo, como se pode observar nos registros enunciativos:

(re) definição do perfil do professor nas disciplinas e da carga horária docente com base nos resultados da avaliação pelas turmas (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013, p.62).

Carga horária docente – Os cursos de Engenharia de Computação e Sistemas de Informação procederam à diminuição da CH de docentes, tendo por base os resultados dos três últimos processos da autoavaliação (dados quantitativos e qualitativos) nos quais permaneciam pontos desfavoráveis à prática docente e que vinham em processo de supervisão e conscientização da importância dos dados da autoavaliação para a mudança de sua postura pedagógica (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2012, p. 54).

Desligamento de professores que apresentaram resultado insatisfatório ao longo dos 02 últimos anos em dois cursos e que não apresentaram mudanças após o processo de acompanhamento (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015. P. 75).

É perceptível também a política de avaliação endereçada a mecanismo regulatórios com ares punitivos, em alguns cursos da IES, como ficaram evidentes os excertos relatoriais, pois segundo os registros em dois cursos, após o processo de acompanhamento e o incentivo para os docentes participarem das atividades formativas e estes não terem se interessado por estas, a tomada de decisão foi a sua rescisão contratual. Este registro demonstra as tensões vividas entre a proposta e as ações no âmbito da instituição e ficam questionamentos: a instituição não está no seu direito de tomar essa decisão, quando cria todo um suporte e o professor não se envolve com isso? Teria um tempo de despertar no processo diante das incorrências que se repetem nas autoavaliações?

Tais ações podem levar a resistências silenciosas dos docentes para com a avaliação institucional, enquanto instrumento de melhoria, confirmando o paradoxo e a complexidade das repercussões das práticas avaliativas no interior das instituições ou inspirada pelas reflexões da complexidade, ainda estamos a caminho de um conhecimento pertinente em avaliação, ou em que o professor se predisponha a reformar o seu pensamento. No entanto, também nos Relatórios são evidenciados todos os mecanismos de apoio ao docente para que procedam a reflexão sobre a sua prática e possam constituir a desejada professoralidade (serviço de apoio ao professor, programas de formação continuada com base nos resultados da avaliação institucional, apoio individualizado ao docente).

Como fica claro no Relatório (2015) há necessidade de rever a política de formação continuada para os professores, não ficando esta a mercê do voluntarismo docente aos mecanismos de apoio que a instituição organizou e organizará, pois muitos deles ainda não compreenderam que a avaliação deve ser mobilizadora de mudanças, por isso é necessário que os cursos implementem práticas de acompanhamento efetivos e sistemáticos e direcionem a cada dois anos estes professores a participarem das programações da formação, assim com, procedam em parceria a autorreflexão de sua prática.

É necessário uma regulação individualizada da prática pedagógica pelo professor, além das práticas disponibilizadas pelas IES, tendo em conta que a avaliação institucional pode promover a autorregulação no sentido de “estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele” (Perrenoud, 1999, p.96), conforme já foi reconhecido por outros docentes nesta mesma instituição em outras passagens deste capítulo.

Estes procedimentos institucionais evidenciam o que Freitas (2013) expõe ao falar da falta de engajamento dos professores do serviço público nos rumos de “qualidade negociada” em Educação. Havendo a necessidade de “regular” para não ficar e confiar no

voluntarismo, na “conscientização” espontânea ou na boa vontade de cada sujeito docente e que pode, em certa medida, ser endereçada à instituição em análise, pois ela gozando de sua autonomia e explicitando o perfil de docente que deseja, pode estabelecer “processos regulatórios” que favoreçam a efetividade do seu projeto educacional e contribuam para que a avaliação alcance o seu objetivo.

Demonstrando que a avaliação abriga o que Morin (2003, p.88-89) chama de antagonismos complementares, paradoxais, como crédito/des crédito, adesão/resistência, emancipação/regulação, afirmação/negação, pois as narrativas analisadas foram registradas na perspectiva de que “os professores com boa avaliação dos alunos se mostraram muito motivados com os elogios recebidos, o que mostra a importância do procedimento”, bem como outros resistem a refletirem sobre a percepção do alunado em razão de “ser mal avaliado devido os alunos não se saírem bem na avaliação da disciplina”, “devido minha rigorosidade, eles me avaliam mal”, não parando para pensar que a avaliação por seus pares, interpares, permite a formação estratégica na docência (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2012 p. 53). A fala dos professores no que se refere “ao aluno vingar-se devido a terem se saído mal nas avaliações”, mobilizou a CPA a desenvolver estudos preliminares para ver se tinha relação entre o número de alunos reprovados, as médias de uma disciplina e os conceitos atribuídos a estes professores no processo de avaliação institucional.

Os resultados parciais apontaram para uma não relação entre esses fatores, pois o professor da disciplina foi um dos melhores avaliados e com maior número de registros qualitativos no sentido positivo. Sinalizam nos relatórios e, como já citei anteriormente nesse texto, que os estudos de confiabilidade estatística têm feito superar alguns questionamentos pautados nas resistências docentes (RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2015).

A IES CESUPA, tendo como um dos componentes da avaliação institucional, a avaliação docente esta organizou toda a formação, tendo por base os eixos que estruturaram o perfil do docente desejável. Observou-se questões que foram sendo retiradas dessa avaliação centrada especialmente em cinco dimensões: normas, competência técnica, metodologia, avaliação e relacionamento. Isto nos remete a reflexão de que se uma avaliação institucional for bem feita, ela sinaliza para uma capacitação que seja consequente, em termos de favorecer o desenvolvimento do professor para melhor colaborar com o projeto de formação da instituição.

Os instrumentos referenciam o polo técnico e quantitativo da avaliação na sua organização, ou seja, um componente do viés regulatório quantitativo (quadro 16), ao mesmo tempo em que permitem que os sujeitos narrem suas percepções, conforme explicitado no Relatório (2015.p.26) “para cada questão respondida, há a abertura de espaços para narrativa qualitativa, subjetiva”, abrindo-se espaço para o polo emancipatório, o que segundo as diretrizes dos relatórios têm sido muito importante, pois os registros qualitativos complementam os aspectos quantitativos dos instrumentos e promovem a reflexão contextualizada e articulada.

É perceptível que estes instrumentos referenciam um modelo de docência com questões nucleares básicas a serem desenvolvidas pelos professores e pelos investimentos institucionais (efeitos pedagógicos) estes ainda precisam ser cuidados no seio acadêmico por meio dos programas de formação, uma vez que o eixo pedagógico se faz sentir com um dos aspectos que ganha capilaridade na avaliação, conforme os instrumentos.

QUADRO 16 - Instrumentos de avaliação do docente – CESUPA 2011-2013

PERGUNTAS		
2011	2012	2013
Seu professor apresenta o plano de ensino da disciplina destacando Objetivos, Estratégias, Avaliação e Bibliografia?	Seu professor apresenta o plano de Ensino da disciplina destacando objetivos, estratégias, avaliação e bibliografia?	Seu professor apresenta o plano de Ensino da disciplina destacando objetivos, estratégias, avaliação e bibliografia?
Qual a sua avaliação da assiduidade do (a) professor (a) às aulas?	Qual a sua avaliação da assiduidade do (a) professor (a) às aulas?	-
Qual a sua avaliação da pontualidade do (a) seu (sua) professor (a) no início e término das aulas?	Qual a sua avaliação da pontualidade do (a) seu (sua) professor (a) no início e término das aulas?	Qual a sua avaliação da pontualidade do (a) seu (sua) professor (a) no início e término das aulas?
Como você considera o aproveitamento do tempo de aula pelo (a) professor (a)?	Como você considera o aproveitamento do tempo de aula pelo (a) professor (a)?	O tempo que o professor utiliza para transmitir os conhecimentos em cada aula foi suficiente para sua aprendizagem?
Seu/sua professor (a) demonstra domínio dos conteúdos da disciplina?	Seu/sua professor (a) demonstra domínio dos conteúdos da disciplina?	O professor (a) demonstra domínio dos conteúdos da disciplina?
Explica os conteúdos com clareza?	Explica os conteúdos com clareza?	Explica os conteúdos com clareza?
Como você avalia as estratégias de ensino (metodologias) utilizadas pelo (a) professor (a)?	Como você avalia as estratégias de ensino (metodologias) utilizadas pelo (a) Professor (a)?	O professor utiliza estratégias de Ensino que promovam a participação e controle dos alunos?
Como você considera a integração teoria e prática na disciplina?	Como você considera a integração teoria e prática na disciplina?	O professor realiza a integração teoria e prática considerando as áreas de trabalho da profissão de seu curso?
Estímulo a leitura e utilização da bibliografia.	Estímulo a leitura e utilização da Bibliografia.	-
Deixa claro os Instrumentos avaliativos e critérios de avaliação?	Deixa claro os Instrumentos avaliativos e critérios de avaliação?	(A) professor (a) deixa claro, os Instrumentos (ex: provas, trabalhos, seminário, relatórios e os critérios de avaliação)
O(a) professor(a) tem um bom relacionamento interpessoal (diálogo e respeito) com a turma.	O(a) professor(a) tem um bom relacionamento interpessoal (diálogo e respeito) com a turma.	O(a) professor(a) tem um bom relacionamento interpessoal (diálogo e respeito) com a turma.

Fonte: elaborado pela autora baseado nos relatórios de autoavaliação institucional, 2016

Registram, ainda, que a redução do número de questões da avaliação do professor (quadro 17), se deu devido aos estudos de confiabilidade dos instrumentos e outros mecanismos de acompanhamento do trabalho dos professores desenvolvidos pela instituição, o que permitiu centrar em construtos validados pelas pesquisas.

QUADRO 17 - Instrumentos de avaliação do docente – CESUPA – 2014-2015

PERGUNTAS	
2014	2015
O plano de ensino apresentado pelo (a) professor (a) contribui para seu estudo (aprendizagem)?	O plano de ensino apresentado pelo (a) professor (a) contribui para seu estudo (aprendizagem)?
O (a) professor (a) demonstra domínio dos conteúdos?	O (a) professor (a) demonstra domínio dos conteúdos?
O (a) professor (a) explica com clareza?	-
As metodologias de ensino utilizadas pelo (a) professor (a) facilitam o processo de aprendizagem?	As metodologias de ensino utilizadas pelo (a) professor (a) facilitam o processo de aprendizagem?
O professor esclarece em tempo hábil os resultados das atividades avaliativas realizadas? (Ex: testes, provas, exercícios, trabalhos em grupo, seminários, relatórios, resenhas, etc.)	O(a) professor(a) discute os resultados da avaliação de modo a fortalecer o aprendizado dos alunos
O(a) professor(a) tem um bom relacionamento interpessoal (diálogo e respeito) com a turma.	O(a) professor(a) tem um bom relacionamento interpessoal (diálogo e respeito) com a turma.

Fonte: elaborado pela autora baseado nos relatórios de autoavaliação institucional, 2016

Bem (2004), ao analisar diferentes instrumentos de avaliação docente, entende que estes são organizados por meio de construto, que significa alguma “característica da qualidade dos docentes que se refletirá nos resultados provenientes de uma aplicação em um instrumento”, define ainda construto como o “termo usado para definir um conceito que não pode ser diretamente e perfeitamente medido” (p. 87), mas se trata de uma percepção a ser considerada, refletida dentro de um paradigma orientador.

Logo, foram esses construtos pautados em indicadores como o planejamento – plano de ensino, metodologias facilitadoras do processo de aprendizagem, retorno das avaliações para os alunos e o relacionamento (diálogo, respeito, empatia, motivação) que confirmaram a necessidade e a validade dos saberes pedagógicos como parte fundamental da pedagogia universitária.

A validade do construto *avaliativo* (grifo meu) depende da importante relação entre o conceito teórico e os indicadores. Por exemplo, se os alunos reconhecem através dos seus níveis de satisfação que os indicadores: i) o professor redige provas ou verificações da aprendizagem de forma clara; ii) o professor informa sobre os critérios adotados na avaliação; e, iii) o professor planeja as avaliações compatíveis com os objetivos e conteúdos ministrados estão intercorrelacionados, de modo a constituir consistentemente um construto ou dimensão latente, então a dimensão “avaliação” operacionalmente definida está bem evidenciada (BEM 2004, p. 88).

Essa tentativa de apreender os efeitos da avaliação institucional à prática pedagógica dos professores na IES em destaque, se efetiva devido à instituição utilizar “os dados no planejamento e na gestão acadêmico-administrativo, uma vez que a avaliação tem a função de confirmar os propósitos institucionais, olhar criticamente sua trajetória e propor melhorias, pois acreditamos que é preciso continuar aperfeiçoando nossas práticas” (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2012, p. 18).

Ainda, refletindo sobre as decisões oriundas da avaliação nessa IES, destaco nesta seção com assertiva institucional e com a figura que representa a contribuição da avaliação

institucional na visão da comunidade como vetor, indutor de melhorias e mudanças, dentre elas na práticas dos professores.

Em decorrência do resultado da autoavaliação emergiu a convicção de que todas as ações, certas ou erradas, desenvolvidas durante a trajetória do processo avaliativo na IES, consignadas nos relatórios e documentos foram para atender dupla finalidade. A primeira é demonstrar que a ação avaliativa há muito faz parte do projeto institucional como forma de garantir à comunidade acadêmica os meios necessários para o cumprimento de sua missão. A segunda é promover uma avaliação reflexiva e transformadora, capaz de tornar o projeto acadêmico-institucional um bem coletivo que há muito ultrapassou os limites dos muros da IES, promovendo a integração da comunidade acadêmica com a sociedade organizada, disponibilizando para tanto os meios que a subsidiassem, tornando o processo transparente e participativo (CPA, CESUPA, RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013. p. 11).

FIGURA 5 – Percepção da comunidade do CESUPA sobre a Avaliação Institucional



Fonte: Figura retirada do Relatório, CPA, 2015

Ao se observar os esforços empreendidos pela instituição para construir uma cultura de avaliação que chegue a formar para além dos fulcros estatais, se percebe os desafios que ainda não de ser vencidos na busca de uma reforma do pensamento na comunidade acadêmica, mas ao se considerar a participação desta em mais de 70%, já se evidenciam maiores possibilidades de envolvimento e por consequência uma predisposição para que a reflexão, a autorreflexão, a (re) ligação de saberes tome densidade diante dos propósitos anunciados.

Como afirma nos documentos, há um trabalho institucional tanto para promover o aperfeiçoamento e a efetividade do projeto da IES, quanto para responder as exigências do regulador nacional por meio da avaliação externa. Nesse sentido, se compararmos o IGC institucional no quadro abaixo, compreende-se que há manutenção dos conceitos, no entanto, com quedas e ascensões na faixa contínua, mantendo-se dentro da parametrização estabelecida pela avaliação do Estado e talvez sejam resultados das ações que a instituição

vem fazendo com um dos insumos desse índice, o ENADE como pode ser evidenciado nas narrativas citadas no texto, mas que ainda carece de melhorias, em especial nas avaliações da aprendizagem elaboradas pelos docentes, assim como também foi percebido pela autoavaliação na UFPA.

Quadro 18 - Resultados do IGC do CESUPA nos anos de 2011 a 2014

IGC	2011	2012	2013	2014
CONTÍNUO	2,75	2,87	2,74	2,76
FAIXA CONCEITUAL	3	3	3	3

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP, 2016

Os efeitos evidenciados e reconhecidos nas práticas pedagógica dos professores do CESUPA, a partir da avaliação institucional, deram a dimensão do desafio que é *reformular o pensamento* em tempos de travessia paradigmática na avaliação, na Educação. A desejada *cabeça bem feita* deve ser tratada como a possibilidade de uma organização do conhecimento para além de uma cabeça cheia, da redução de uma atuação profissional e formação, aos ritos frios dos números, mas que exercite um pensamento ecologizante, ainda é um vir a ser na totalidade da instituição, pois se evidenciam tensões, contradições, adesões, refratações e dispersões quanto à participação, os entendimentos e o uso dos resultados em favor do entendimento da condição integradora e rejuntiva da avaliação.

Estas diferentes formas de lidar com as prescrições avaliativas, permite-me acionar o entendimento de *complexus*, como um construto que deve ajudar a instituição, os professores e os alunos a juntos olharem para esses processos e construir entendimentos que façam superar as mutilações, as disjunções que a racionalidade técnica focada no quantitativismo e na exatidão fizeram apagar nossas condições mais humanas nos processos formativos.

Para que a avaliação na instituição aproxime-se na sua totalidade dos desafios dos *princípios dialógico e pertinente*, implica numa tomada de consciência que permita professores e alunos refazerem a caminhada em busca de novos pertencimentos, sem justaposição, acrescentando-se um desvencilhamento do espírito reativo da avaliação como acerto de contas e faça erigir um “novo espírito”, em que a cultura das humanidades simbolizadas pela autonomia do espírito, criatividade, disposição para enfrentar o novo e as incertezas, religar as culturas científicas e das humanidades, para romper com as práticas cristalizadas e mentes fechadas sejam elementos que colaborem a partir da avaliação para o *exercício da cabeça bem feita*.

No momento em que as avaliações das instituições forem vistas como elementos propiciadores de mudanças intra, interpessoais e institucionais e seja capaz de situar qualquer informação em seu contexto, reconhecerá que “a cultura das humanidades favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si” (MORIN, 2003, p.33). Parafraseando este pensador, a reforma da avaliação levará a reforma do pensamento docente e discente e a reforma do pensamento docente e discente levará a reforma da avaliação.

4.2. Os efeitos da avaliação institucional na prática pedagógica do docente universitário nas narrativas acadêmicas

A avaliação é plurirreferencial e comporta sentidos e significados muitas vezes opostos, antagônicos, complementares. Pode reforçar lógicas de exclusão, de responsabilizações individualizadas e de interesses que ferem os princípios da Educação como bem público. As discussões e práticas nas quais está imersa, tende a potencializar o enraizamento do paradigma da disjunção e da redução que torna a sociedade, os espaços acadêmicos muitas vezes cegos e fascinados pela “quantofrenia avaliativa” centrada nos exames e nos *rankings* que fazem brilhar a sanha mercadológica como princípio e fim das propostas avaliativas repercutindo na docência numa perspectiva da “razão indolente”²⁹.

Na prática da avaliação, registram-se reações e comportamentos diversificados, às vezes diametralmente opostos, de diferentes grupos da academia, diante das propostas de avaliação externas e/ou internas que historicamente se têm feito presentes no cenário nacional. Alguns grupos acadêmicos têm manifestado uma adesão, um conformismo quase incondicional, aos parâmetros e indicadores de avaliação externa estabelecidos pelos órgãos centrais (SESu/MEC, CAPES), resistindo, no entanto, paradoxalmente, a uma participação efetiva nos processos de avaliação interna requeridos por esses mesmos órgão centrais. Outros grupos, incluindo o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB, 2001), têm-se envolvido ativamente na defesa e valorização de processos de auto-avaliação no interior das instituições. Outros, no entanto, continuam a questionar e a resistir, tanto aos processos de avaliação externa como interna, negando-lhes qualquer legitimidade, sob a alegação de que seu caráter impositivo e autoritário fere a autonomia universitária (GRECO; SOUZA, 2004, p.1).

²⁹ Esta é explicada ocorrendo de quatro formas: a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra a necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exerce-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2002, 239-240).

No quadro das dezoito teses inspecionadas foi percebido que a avaliação institucional enfrenta a tensão permanente entre as resistências, a adesão, a indiferença, inconfidências, refratação e o próprio desconhecimento do processo avaliativo quando se refere em especial ao trabalho do professor.

Esta interferência vem em decorrência dos enfrentamentos que a avaliação tem vivenciando desde os anos de 1990, quando a política avaliativa toma vulto e é apresentada como a organizadora da qualidade da Educação superior no próprio texto da LDB de 1996, tendo esta como um marco legal importante na figuração da avaliação como propulsora de mudanças. Neste cenário vive-se uma tríplice consequência quando se fala de avaliação, na visão de Machado; Abelha (2014, p. 58)

- a passagem de “políticas de avaliação” para uma “avaliação como política” (LIMA, 2011), reconhecendo que, ao contrário de certa vulgata sociológica, não há um afastamento, mas uma reconfiguração do papel do Estado na regulação da educação que passa por estratégias mais subtis, insidiosas e eficazes, nas quais avulta, invariavelmente, a centralidade da avaliação;
- por outro lado, a passagem de uma lógica de separação e de especialização para uma lógica de democratização e universalização das funções de avaliadores e de avaliados (todos são, ao mesmo tempo, avaliadores e avaliados), o que permite convocar democraticamente todos os intervenientes para uma regulação (re)centralizada do Estado;
- finalmente, o reforço das práticas de autoavaliação, último avatar da omniavaliação, conciliando, ao mesmo tempo, a legitimidade individualista das atuais sociedades democráticas com interiorização, no próprio sujeito, da esquizofrenia avaliativa: mais do que cada um ser avaliador dos outros e avaliado dos outros, o que importa é que cada um seja, finalmente, avaliador e avaliado de si próprio.

As resistências se manifestam em decorrência da avaliação captaneada pelo Estado especialmente no seu formato externo, assim como a autoavaliação ter se tornado por força de lei por meio das CPA, uma “obrigação estatal” imposta pelo MEC. A adesão se justifica pelos projetos nascidos nas instituições e realizados de forma mais participativa, porém, mesmo diante destes, foram registradas resistências e indiferenças oriundas da falta de conhecimento e das possibilidades que a avaliação carrega, ora pelo paradigma que orienta as visões de avaliação, ora pelo que orienta a visão de docência nas instituições de Educação superior.

Observei que perduraram as visões que levam ao distanciamento da avaliação emoldurada por uma concepção formativo-emancipatória, pois como afirmou Marques (2011, p. 236-237) “a experiência desta avaliação participativa extrapolou a “paranóia” da avaliação enquanto instrumento do neoliberalismo, na medida em que é concebida como mecanismo de reflexão e tomada de ação para melhorar o cotidiano laboral docente e discente”.

O outro lado desse movimento, também é expresso por Gumbovsky (2003, p. 258), quando se solicitou a participação e o uso dos resultados do processo avaliativo pelos professores. Estes chegaram a inquirir, “Há necessidade de avaliar? De um lado, as pessoas, diziam sim, vamos avaliar. De outro. Negavam [...] a questão de avaliar questionando o próprio projeto, questionavam demais o projeto porque tinham medo das repercussões”.

Como já foi destacado anteriormente, os efeitos podem ser entendidos sob a ótica da positividade, negatividade, da ordem objetiva e subjetiva, uma vez que provoca o encontro entre a cultura institucional a ser construída e a trazida pelos sujeitos sobre a avaliação, o que demanda a necessidade de compreensão destes como forma de intervenção especialmente quando se trata de mudanças no campo das atitudes, dos comportamentos dos sujeitos envolvidos em especial na configuração das práticas dos docentes atuantes na Educação superior. Com afirma Ribeiro (2010, p. 232) em seus estudos

Então, já há este impacto, pois os professores sabem que estão sendo avaliados pelos alunos. Com isto, de alguma maneira, as pessoas que se preocupam com o seu nome profissional, passam a ter alguns cuidados com pequenas coisas, como apresentar o plano de ensino no início do curso. Estas são algumas medidas que a gente sente que já estão sendo tomadas.

O excerto acima evoca duas reflexões importantes para nós que lidamos com a docência. Uma diz respeito aos cuidados pedagógico e a transparência no encontro com os alunos, ao mesmo tempo revela que a “preocupação com o nome profissional” e a tomada de cuidado vem em decorrência da avaliação, o que leva ao seguinte questionamento, se não tivesse essa avaliação pelos alunos, os professores teriam esse cuidado, essas preocupações? Observa-se assim que aí reside o desconforto com a avaliação, pois apresentar o plano de ensino, o planejamento deveria ser a primeira condição do trabalho docente, pois alunos e professores devem saber as rotas traçadas para a viagem acadêmica, mas pelo que as avaliações docentes vem nos revelando, estes processos passaram a ser cuidados com maior ênfase a partir delas.

Entre as 18 (dezoito) teses inspecionadas, em 12 (doze) (66,66%) delas seus autores registraram percepções de efeitos da avaliação institucional na prática pedagógica do docente atuante na Educação superior. Estas ocorrências estão referenciadas no quadro resumo que foi elaborado considerando a frequência, a repetição com que apareceram esses construtos no decorrer dos textos analisados. Dessa forma, a tomada de decisão em seu caráter pedagógico foi a tônica das melhorias buscando a efetividade dos projetos institucionais, sendo esta o grande desafio a ser enfrentado pela avaliação institucional, uma vez que de acordo com Rodrigues; Barbosa; Blois (2006, p. 151).

Embora pareça existir um certo consenso a respeito do caráter formativo da avaliação institucional, finalizadas as etapas de diagnóstico desse processo, normalmente, configura-se uma “apatia” por parte dos responsáveis pela avaliação. Na realidade, logo após os resultados, seja da avaliação de professores, seja da avaliação das instituições pelos docentes, seja de qualquer outra sistematização avaliativa, os protagonistas, em geral, não chegam a fase de intervenções. É comum nas instituições, ouvirem-se os comentários do tipo ‘essa avaliação mais uma vez não vai dar em nada’.

Estas evidências estão registradas no quadro (19) abaixo no qual fica perceptível o aspecto pedagógico como o que sofreu maior efeito a partir dos processos avaliativos institucionais. A reflexão desta predominância pode ser feita a partir de dois condicionantes. O primeiro, como a docência na Educação superior privilegia os aspectos científicos e técnicos em detrimento do pedagógico, as avaliações vieram recolocar a importância destes nos processos ensino - aprendizagem, tirando-os da marginalidade como bem já referenciam os estudos de Cunha (2005) e Tardiff; Lessard (2013). Em segundo, pelos estudos de Morin (2003), em que pese a *cabeça bem feita* ser edificada por meio de um conhecimento pertinente e dialógico e da reforma de pensamento de todos os envolvidos no sistema educacional, os professores por mais que não sejam os únicos atores do cenário a buscar o pensamento rejuntivo, comunicativo, eles têm um papel fundamental exposto na obra a *relição dos saberes: o desafio do século XXI* (2002b), quando sinaliza a necessidade de ensinar a condição humana, ensinar a viver, o que implica o professor reformar o seu pensamento, da forma como costumeiramente vem fazendo seu trabalho, o que é colocado em debate nos dias atuais devido aos alunos passarem a avaliar o trabalho desenvolvido por estes, aparecendo como uma subversão ao ethos pedagógico avaliativo antes dominado pelos professores.

QUADRO 19- Síntese da percepção dos efeitos da avaliação institucional na prática pedagógica do professor da educação superior baseado nas teses inspecionadas

EFEITOS	ÍNDICE DE FREQUÊNCIA NAS TESES	%
Mudanças pedagógicas (planejamento, avaliação, abordagem interdisciplinar, didática, metodologia, relacionamento)	09	50,00
Formação Continuada Pedagógica para professores	08	44,44
Descrédito/resistência/insatisfação/Indiferença	07	38,88
Reconhecimento de mudanças na atuação de sala de aula	05	27,77
Mudança no comportamento do professor	05	27,77
Autoaprendizagem, autorregulação e autorreflexão	05	27,77
Entusiasmo e Compromisso com a docência	03	16,66

Fonte: elaborado pela autora, 2016

4.2.1. Mudanças pedagógicas

As mudanças pedagógicas são entendidas como parte dos saberes - o pedagógico, necessário ao professor atuante na Educação superior. Pelas indicações nos textos, o aporte da instituição para que mudanças e ou (re)construções das competências pedagógicas ocorressem (planejamento, avaliação, abordagem interdisciplinar, didática, metodologia, relacionamento), fazia-se necessário que os professores, assumissem que precisavam refletir e aperfeiçoar sua atuação, o que foi identificado nos contextos como ficam evidentes nos depoimentos a seguir:

1- Teve aqueles casos de professores criticados. Chamaram o professor. Então, aquele professor que se dizia, o ‘bam bam bam’ do assunto, que nunca teve problema nenhum, os formulários indicaram que tinha que ser mais próximo ao alunado, que ele estava ‘lá em cima’ e que, em função disto, não deixava as pessoas se manifestarem. Então aquele professor que entra em sala de aula, dá aula, dá aula, dá aula, e ninguém fala nada e acha que está tudo ok, tudo bem, mas a turma não está achando isso até porque existe um muro entre eles, entre o professor e os alunos. Aí, o professor, para surpresa dele, quando viu aquilo, disse: ‘É, vou mudar. Eu pensava que estava tudo bem e não estava’, nos temos aí a ideia do professor que aceitou a crítica. Passado o semestre, ocorreu novamente a avaliação, os resultados referentes aquele professor foram outros (CUNHA, 2010, p. 237).

“Esses professores que não foram bem avaliados, mudaram a maneira pedagógica de ministrar as suas aulas, mudaram dentro de uma flexibilização, com o bom senso que o direito recomenda” (CUNHA, 2010. P. 257 – depoimento docente)

2- Oportunizou-me rever minha postura em relação ao processo ensino-aprendizagem. Pude adequar minhas técnicas pedagógicas. Já fiz uso dos dados coletados para redirecionar questões didático-pedagógicas. Os resultados ajudaram a refletir sobre os procedimentos empregados durante as aulas, indicação de bibliografias, atividades em grupo. Aprendi a ter mais paciência com os alunos, entender que muitos não têm condições, pelo menos inicialmente, de acompanhar o raciocínio (RIBEIRO, 2010, p. 272 – Depoimentos de 04 docentes).

3- Mudanças na elaboração das avaliações (questões mais interpretativas e com uso do raciocínio. Na resolução de problema detalhes na linguagem – usavam de uma forma em português e passaram a fazer em inglês (VOLPATO, 2008, p. 180 – Depoimento docente).

4- Foi feita a revisão dos instrumentos de avaliação dos alunos de forma a ajustá-los integralmente aos níveis de exigência requeridos ao longo da formação médica para o desenvolvimento de competências desejadas. (FELIX, 2008, p. 1999).

5- Os professores reconhecem mais empenho diversificar a abordagem do conteúdo numa perspectiva interdisciplinar e maior preocupação com os instrumentos avaliativos e metodológicos e os estudantes apontam como tendo alguma repercussão da avaliação institucional é relacionado aos

instrumentos avaliativos dos professores, pois constatam que eles passaram a se preocupar mais com o modo como avaliam a aprendizagem dos seus alunos em função do formato das provas do ENADE (ASSIS 2008, p.171, 213).

6- Utilizar-se da Didática para os professores que já estão no quadro efetivo e que a Instituição promova cursos de qualificação com o tema “Didática em sala de aula” (ARAUJO, 2009, p. 261).

7- A reflexão do professor sobre o seu trabalho docente foi um aspecto que contribuiu muito no sentido de repensar a prática pedagógica, buscando uma melhoria de procedimentos e estratégias pedagógicas em função da realidade heterogênea de cada turma e de cada curso. (LARA, 2008, p. 162)

8- Vejo que é para crescermos e nos aperfeiçoarmos, como consequência melhorar o ensino, pesquisa e projetos (LIMA, 2007, p. 149).

9- Passei a ter mais paciência com os alunos porque percebi as dificuldades que eles têm para aprender (CREPALI, 2007, p. 138).

Os depoimentos confirmaram uma tendência de revisão e atribuição de um novo lugar ao saber pedagógico, até então tido como “marginal”, quando se analisa que a docência na Educação superior se orienta por um paradigma simplificador (disjunção/redução) na visão de Morin (2000, 2003), ou seja, privilegiou o que Cunha (2005, p. 78) chamou de componente da investigação como a ação de prestígio na atuação docente, reduzindo a docência ao saber da pesquisa como seu fundamento, no qual a titulação e produção são os fundamentos, confirmados pela LDB 9394/1996, ao afirmar que os docentes da Educação superior terão sua formação no *stricto sensu*.

Nesse sentido, corroboraram com os achados nas teses, os estudos de Tardiff; Lessard (2013) quanto ao valor atribuído às *competências pedagógicas* induzidas pelas avaliações institucionais, pois ao pesquisar as capacidades julgadas mais centrais a serem mobilizadas pelos docentes como definidoras da sua profissionalidade, estes deram valor crucial ao “domínio do know-how pedagógico como as capacidades pedagógicas, as capacidades relacionais, e pessoais que mobilizam na ação pedagógica” (2013, p. 78).

Além destes fundamentos, outros aspectos são igualmente importantes na produção da professoralidade, implicando mudanças pedagógicas

Assim, é necessário que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/ prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 494).

A necessidade da mudança pedagógica me fez lembrar uma passagem dos estudos de Masetto (1998) ao falar da docência reduzida aos aspectos técnicos do conhecimento como fica explícito na passagem em síntese

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida (MASETTO, 1998, p. 12).

Esse processo passa a ser questionado para além do domínio do conteúdo, que pode ser mobilizado no momento em que é dado espaço para alunos e professores refletirem sobre os processo de ensino-aprendizagem na universidade, pois, segundo os fundamentos de uma pedagogia universitária pautada pelas reflexões da complexidade, é preciso disposição para (re) pensar as ações, ecologizar as práticas, ou seja, entendê-las a partir da multidimensionalidade, resgatando na docência um aspecto até pouco tempo considerado saber menor, marginalizado.

4.2.2. Formação Continuada Pedagógica

Outro efeito identificado nas produções diz respeito à **Formação continuada** no espaço institucional, pois pela socialização entre pares foi possível pensar alternativas que vão para além de receituários, modelos e simples de transposição didática, mas como afirmaram nos seus estudos Rodrigues; Barbosa; Blois (2006, p. 153) “acredita-se que o exemplo dos professores que, pela adequação de suas ações, se sobressaem na avaliação, poderá servir como elemento multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente”.

Nesse sentido, o processo de formação pedagógica que na sua história ficou a margem, começa a ganhar novos contornos ao serem trazidos para o debate a necessidade do desenvolvimento profissional dos docentes, tensionando a tendência na pedagogia universitária central de “converter diretamente os conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, como se entre eles não existissem diferenças epistemológicas, psicológicas e didáticas” (PACHANE, 2009, p. 34).

A credibilidade pela formação continuada mobilizada a partir dos resultados da avaliação institucional, estiveram evidentes nos textos de vários pesquisadores em suas teses.

1- Eu penso que as pessoas estão aceitando e aceitando muito mais, apesar de alguns ainda a gente notar pouco avanço, pouca mudança de postura, de

atitude, mas tem um grande número que avançou, que começou a rever mesmo e que começaram a procurar e, mais intensamente, a participar dos programas de educação continuada, começaram a ir participar de cursos sobre avaliação, sobre planejamento, sobre estruturas, estratégias, metodologias de ensino, então houve, uma provocação por parte de muitos professores, houve uma mudança e melhora, por isso a gente nota no próprio resultado da avaliação (GUMBOVSKY, 2003, p. 285).

2- Permitiu a formação continuada de docentes e criação de setor de apoio pedagógico como base para repensar o saber didático (ARAÚJO, 2009, p.207).

3- O estímulo e a pressão para que os professores participem dos cursos de atualização pedagógica em Didática e Metodologia do ensino são exercidas, principalmente, sobre os docentes recém-contratados, que se encontram no período probatório e, por isso são mais fáceis de serem convencidos a realizar essa formação demandada pela faculdade (CUNHA, 2010, p.278).

4- Os Programas de Formação Continuada para docentes levaram o reconhecimento de que há saberes próprios e específicos à atividade docente como discutir os instrumentos de avaliação, melhorar o planejamento, os planos de ensino (VOLPATO, 2007).

5- A capacitação pedagógica impulsionou mudança na atuação docente e nas melhorias pedagógicas dos docentes de forma a promover efetivamente sua inserção na prática docente de estratégias educativas que favoreceram o ensino centrado no aluno, permitindo o desenvolvimento de ferramentas para o ‘aprender a aprender’, e para o reconhecimento da formação continuada (FELIX, 2008, p.199).

6- A participação dos professores como sujeitos desse processo aconteceu no sentido de criar um espaço legítimo (formação continuada) para se debater as questões relativas ao processo ensino aprendizagem, voltado para todas as atividades que envolvessem as disciplinas. Isto compreendeu desde a aplicação em sala de aula até a formulação curricular da disciplina e do curso. Através de reuniões, seminários, debates e reflexões sobre as questões abordadas, também corremos o risco de dizer que também ali a cultura da avaliação estava se implantando com um espaço legítimo para a construção da qualidade acadêmica (LARA, 2007, p. 162).

7- A formação continuada do jeito que vivemos é auxílio essencial ao professor. É preciso ter formação continuada desse jeito sempre (CREPALDI, 2007, p.138 – Depoimento docente).

8- Provocou a melhoria da infraestrutura e do apoio pedagógico. Por sua vez, o entrevistado de Engenharia Elétrica disse que o processo indicou necessidades de revisão do projeto do curso, de contratação docente e de técnico, de equipamentos, de novas metodologias (formação), de espaço físico e de integração graduação (MARQUES, 2011, p. 244).

As passagens acima revelam claramente a formação continuada nas teses em exame, mostrando-se como um efeito pedagógico significativo advindo do cenário da avaliação institucional, entendendo a formação como

[...] meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida, produzindo um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra prospectivamente. A possibilidade de continuar aprendendo e aperfeiçoando a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que os docentes podem ter de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos. Ressaltamos que esse processo de transformação implica a busca de uma postura reflexiva (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

Há que se refletir sobre a participação do docente nestes espaços, pois a tendência de outras pesquisas e em algumas das teses, tem apontado também para um movimento de ‘espera e voluntarismo do docente’ para que tome consciência da necessidade de mudança de mentalidade sobre os saberes constituidores da docência, emergindo a famosa “religação de saberes” refletida por Morin (2002b, p. 21) no começo do novo século.

Diante disso, é preciso que as instituições criem mecanismo para que os docentes assumam a co-responsabilidade pela efetividade da sua atuação em favor da aprendizagem significativa, colaborativa e solidária, para que sejam superadas as sinalizações de Cunha, (2010, p. 287) quando da falta de adesão nas oficinas para auxiliar os professores a refletirem sobre sua atuação, pois o professor ainda carrega e justifica muitas vezes em nome de uma avaliação injusta, não se permitir refletir sobre o seu fazer, “contudo a frequência nas oficinas foi baixa e apesar do caráter prático destas, muitos docentes alegaram ser blá blá blá pedagógico e, por isso, preferiram ficar no laboratório pesquisando”.

Mesmo com as tensões entre resistências e adesões, silêncios e decisões a partir da avaliação institucional em favor da qualidade das ações educativas, é imperativo que a formação continuada pedagógica ganhe espaços cada vez mais fecundos nos ambientes institucionais permitindo que se supere a “razão metonímica” criticada por Santos (2002) na docência que reivindica uma única forma de racionalidade, no caso, a técnico-científica e faz emudecer qualquer possibilidade de reflexão, questionamento e diálogo.

De posse do entendimento de que a formação é um dos construtos que veio produzindo efeitos sobre a prática pedagógica a partir da avaliação institucional, o lugar atribuído a esta vem ganhando novos contornos e lugares na pedagogia universitária, priorizado o saber da pesquisa, da titulação e da produção como os mais importantes.

[...] a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões *pedagógicas* são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador (PACHANE, 2009, p. 38).

Nesse sentido, tomam significados o protagonismo das instituições aos estruturarem “iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais”. Esta constantemente toma a prática como referente para a teoria, como forma de aperfeiçoar a qualidade do trabalho (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 354).

4.2.3. Descrédito/resistência/insatisfação/Indiferença

A abertura deste item, como um dos efeitos da avaliação institucional na docência, demanda a reflexão sobre a forma como os docentes lidam com esta, pois o lastro histórico da avaliação educacional e por consequência da avaliação institucional, ainda é permeado pelo paradigma objetivista de inspiração positivista no qual as sanções, a classificação, o ranqueamento, o controle cego e impedidor da dialogia e do conhecimento pertinente são as faces mais evidentes do pensamento simplificador que tudo reduz e tudo separa nas práticas educativas.

No caso da avaliação reduz-se esta a resultados, exames, a índices, indicadores e escores, o que eleva o risco de esvaziamento de todo seu potencial indutor formativo para mudanças. Nesse sentido, “a aceitação dos resultados da *avaliação institucional* por parte o corpo docente, demanda tempo, implica mudança de cultura, aceitação da avaliação institucional como contribuição e não como controle, aliada a ações permanentes de conscientização” (GUMBOVSKY, 2003, p. 285).

Baseado nestes movimentos, para Dias Sobrinho (2003, p. 180), “a avaliação é, assim, muito mais expressão da filosofia educativa que um instrumento burocrático. Deve ter uma função muito mais crítica, que meramente constatação”, pois somente assim, reconhecendo seus benefícios, é que serão rompidas as insatisfações, as resistências, o descrédito que ainda permeiam as reações, em especial dos professores, de acordo com as percepções expostas abaixo:

1-Não interagem com ele, ou às vezes criticando, ou críticas dirigidas. ‘Ah foi erro de aplicação, ao instrumento’, ao modo de apresentação dos resultados, então digamos, críticas na operacionalização do processo, é o jeito mais manifesto de colocar uma resistência aos dados. ‘Ah!, mas o questionário poderia ter pedido de outro jeito, ah, mas este indicador está mal elaborado, os alunos não entendem’. Então são críticas ou ao período aplicado ou ao instrumento ou ao modo de apresentação dos resultados, para invalidar a percepção da comunidade (GUMBOVSKY, 2003, p. 278 - Depoimento Coordenador).

2- Os professores são tão desrespeitados por salários baixos, desrespeitam nossa produção, e agora vamos ser vilipendiados por essa avaliação dos alunos?” Era essa a visão que eles tinham. Por exemplo, se um professor substituto que não seja assíduo não possui nenhuma chance no outro semestre. Simplesmente não recontratamos se este foi mal avaliado (CUNHA, 2010, p. 200; 277 – depoimento docente e gestor respectivamente).

3- Sinto-me incomodado. O fato é que grande parte dos alunos não sabem usar esta ferramenta. Alunos dos primeiros períodos não conhecem o docente e muito menos a instituição, como eles podem avaliar? (RIBEIRO, 2010, P. 267 - depoimento docente).

4- Na sala de aula o professor dá a nota para o aluno, na avaliação institucional o processo é o inverso, é o aluno que vai dar “nota” para o professor. E quando o professor se vê nessa situação, o que ele faz? A postura mais conveniente é barrar a avaliação institucional desacreditando-a e quando não pode barrar encontra maneiras de resistir e silenciar (LIMA, 2007, p.160).

5- O professor é muito resistente, umas das dificuldades ele acha assim que o aluno não tem condição de avaliar. O aluno não vai saber me avaliar, ele não tem condição, então essa é sempre uma dificuldade (CARVALHO, 2009, p. 96).

6- Dúvida da credibilidade: tive colegas que receberam a avaliação com bastante angústia e isso me levou a pensar se não era interessante ser avaliados por alunos que não tivessem uma média boa, porque as vezes a gente é muito rigoroso na sala de aula, na prova e os que não querem estudar vão avaliar mal, talvez para chamar atenção (VOLPATO, 2007, p. 182 - depoimento docente).

7- Não concordo com esta avaliação e por isso ela não influencia meu trabalho em sala de aula (ASSIS, 2008, p. 171 - depoimento docente).

As resistências, as negações, o descrédito, as indiferenças dos docentes para com a avaliação, podem ser explicadas a partir de múltiplos aspectos dentre os quais destaco a mentalidade de que o docente não pode ser questionado pelo aluno, porque põem em cheque o poder autoritário do professor, a visão de que não precisa melhorar pedagogicamente, ficando explícitas expressões como “esse aluno não tem competência para me avaliar”, confirmando, assim, a complexidade da avaliação afluindo aspectos de disjunção, conjunção e implicação, como diria Day (1993, p.103), ou ainda as reflexões empreendidas por Cunha (2010, p.201) os processos de avaliação foram recebidos com “resistência feroz dos docentes. O professor não vê a necessidade de mudança em suas práticas pedagógicas. Contexto pouco amigável à temática avaliativa”. Tais comportamentos, desafiam a perspectiva da complexidade de uma ampla reforma das mentalidades.

O processo de avaliação não é fácil nem confortável, mesmo quando se realizaram negociações intensas, quando se celebram contratos que e quando se asseguram confidencialidades [...]. No entanto, o aparecimento de dúvidas é apenas o primeiro de uma série de passos potencialmente dolorosos no caminho da mudança – um caminho que pode estar cheio de dificuldades relacionadas com o tempo, a energia, os recursos e, sobretudo, com importantes questionamentos pessoais.

Outras resistências são enumeradas devido à visão dos “professores que ainda veem a avaliação como “IBOPE”, e aqueles que têm problemas de relacionamento com as turmas apresentam maior resistência à avaliação” (ARAÚJO, 2009, p. 209), pois podem sentir que sua “moral e confiança acadêmica” podem ser prejudicadas, ou ainda, se convive com “o senso comum que qualquer tipo de avaliação você pode ser refratário porque se livra do estigma de estar fazendo a vontade do governo” (CUNHA, 2010, p. 308).

Como pode ser compreendido, este efeito revela que a caminhada da avaliação em especial da avaliação docente, precisa ser um processo comunicável, transparente e de fácil compreensão e adesão pelos sujeitos, pois se os professores se conscientizarem que sua prática está em pleno movimento e que avaliação pode estar a serviço do seu aperfeiçoamento, a mudança, por mais que ameaçadora, tirando da zona costumeira o docente, ela pode ser edificante e gratificante quando se pensa na qualidade do ensino ou como bem disse Imbernón ao pensar sobre a aprendizagem de ser professor com os alunos

Os alunos e alunas voltaram a olhar para mim (a cada ano, em cada curso, em cada aula...) e me obrigaram a pensar e a refletir se eu estava fazendo algo bom. Ou seja, eu refletia sobre a minha prática com eles. A presença deles me fazia olhar para eles e olhar para mim. Aprendi a melhorar minhas aulas graças aos alunos e alunas (2012, p. 62).

Em que pese esses comportamentos serem efeitos reconhecidamente presentes, é fundamental que se tenha como bússola orientadora da avaliação na perspectiva formativa na qual os questionamentos devem validar os programas, os objetivos educacionais, conteúdos, habilidades pedagógicas, devendo orientar-se por processos de formação, desenvolvimento profissional e realização do projeto educativo (DIAS SOBRINHO, 2003).

4.2.4. Reconhecimento de mudanças na atuação de sala de aula

O reconhecimento da mudança é a significação da aceitação docente de que sua prática não é um totem cristalizado, mas a confirmação de que o professor se movimenta na seara do diálogo crítico, de que é capaz de olhar que o domínio da ação docente requer uma consciência muito aguda dos elementos aleatórios, dos desvios, das bifurcações, das

interações, exigindo a autorreflexão, a reflexão sobre a própria complexidade da educação, do conhecimento, captaneadas pelo convencimento e disposição para mudança (MORIN, 2011).

No que se refere à prática docente, a atuação em sala de aula pode ter sua rota alterada para melhor, conforme depoimentos destacados abaixo:

1 - Contribuiu para a melhoria do desempenho didático do professor e acadêmico do aluno, uma vez que docentes demonstraram alteração na na condução das suas aulas após o resultado da avaliação docente (RIBEIRO, 2010. p. 261; 272 - depoimento docente).

2 - Você observou alguma ação de mudança na prática dos professores em sala de aula a partir dos resultados da avaliação? 13% SIM, 13% AS VEZES. 73% NÃO. (149- ALUNOS) - Como professor (a), você utilizou os resultados da avaliação para implementar alguma ação de mudança na sua prática pedagógica? DOCENTES. 35-32% SIM, 56% NÃO E 8% AS VEZES. (LIMA, 2007, p. 137 – visão de alunos e professores respectivamente).

3 - Percebemos também que alguns docentes que no primeiro ano foram extremamente mal avaliados, e que nós chamamos individualmente para conversar ou no grupo quando todo o módulo foi considerado problemático, no ano seguinte foram muito bem avaliados. Isso foi muito prazeroso porque percebemos que realmente a avaliação estava trazendo isso. Outras vezes tinha docente que nem sabia que os alunos tinham uma impressão não muito boa dele e quando ele olhava o resultado ficava, bobo assim, ‘eles pensam isso de mim? (CUNHA, 2010, p. 300).

4 - Reconhecimento de mudanças graduais na organização metodológica, preocupações pedagógicas e criatividade demonstradas nas disciplinas (FELIX, 2008).

5 - Os docentes das instituições privadas, por sua vez, admitem que a avaliação promove algumas mudanças em suas práticas pedagógicas. Para cerca da metade destes professores a avaliação provocou mudanças na sua prática de ensino ao diversificarem abordagem dos conteúdos rumo a uma perspectiva interdisciplinar e fez com que modificassem o modo como avaliam a aprendizagem dos seus alunos. A avaliação institucional também estimulou o seu envolvimento com o curso e com a instituição, além de contribuir para conhecer melhor o currículo do seu curso e o perfil do profissional que está contribuindo para formar (ASSIS, 2008, p. 213).

O sentido e o significado da avaliação institucional perpassam por resgatar, confirmar, corrigir os rumos dos projetos das instituições, por isso mesmo ancorada em pressuposto como autoconhecimento e aperfeiçoamento das ações institucionais, isto requer uma postura de abertura ao encontro de avaliadores e avaliados. Este processo não é simples para os docentes acostumados a exercer o poder central no processo de avaliação nas

instituições, mas um processo de aprendizagem que lhes permite construir outras margens no processo pedagógico.

4.2.5. Mudança no comportamento do professor

O cerne de toda avaliação institucional é promover mudanças, melhorias, aperfeiçoamento. O reconhecimento por parte do professor de que seu comportamento tem repercussões na qualidade do trabalho pedagógico, foi reconhecido em cinco trabalhos que demonstraram movimentos diferentes em relação ao seu comportamento. Há reconhecidamente comportamentos que repercutiram de forma positiva “tornar os professores mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos” – “hoje o professor é mais comprometido com a assiduidade e pontualidade”, outros mudaram seus comportamentos mais voltados para o campo da punição, para o distanciamento com os alunos.

1 - tornar os professores mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos – hoje o professor é mais comprometido com a assiduidade e pontualidade– ...Desencadeou um processo reflexivo, dentro do curso, pois permitiu a muitos docentes analisarem a sua interação com as turmas e melhorarem sua comunicação com os alunos. Assim a avaliação estimulou o diálogo entre o corpo docente e discente (CUNHA, 2010, p. 235, 257).

2 - Participei do processo em duas ocasiões, e particularmente as opiniões lá expressadas contribuíram para a correção de comportamentos na minha prática docente. O professor X, após a avaliação, voltou mais estressado, mal educado”. Os professores (X e Z) ficaram mais rígidos e arrogantes depois da avaliação. Depois dessas avaliações não só foi possível perceber mudanças no comportamento, sendo uma forma de retaliação quando reclamamos (RIBEIRO, 2010, p. 258; 285 – depoimentos docente e discente respectivamente).

3 - É preciso resistir à resistência que está instalada em relação ao processo de avaliação institucional começando pela sala de aula, revendo as posturas dos professores em relação a sua prática pedagógica. É preciso rever as posturas diante do conhecimento, as concepções de educação, de aprendizagem, de universidade. A avaliação institucional é apenas um dos instrumentos que pode fomentar essas discussões, mas ela não pode ser considerada como a salvadora da educação (LIMA, 2010, p. 179).

4- Eu conversava com um colega que estava chateado porque a avaliação dele não tinha sido boa e eu disse para ele: é claro! Tu não chegas no horário certo! Par mim, o primeiro é pontualidade. Chego sempre 05 minutos antes e vejo que eles gostam disso (VOLPATO, 2007, p. 185 - Depoimento docente).

5 - Hoje apresento maior disponibilidade de atendimentos aos alunos em suas dúvidas e dificuldades (Assis, 2008, p. 171 – depoimento docente).

O reconhecimento da avaliação favorecedora de novos rumos, comportamentos, partindo da autorreflexão e da autoaprendizagem de cada sujeito envolvido, sugere que o “reconhecimento da mudança é por vezes ameaçadora e difícil, (requer tempo, energia e novas capacidades), mas é gratificante” (DAY, 1993, p. 107).

A mudança de comportamento também pode ser reconhecida como a ruptura com mentalidade acerca da docência centrada no paradigma simplificador que tudo separou no conhecimento, pois o docente ao reconhecer que seu comportamento precisa ser modificado, reconhece, de acordo com Morin (2000), necessidade de ensinar para a compreensão, ficando explícita a concepção intersubjetiva nas relações de avaliação, na qual avaliadores e avaliados se encontram na perspectiva de formar uma nova base nas relações com o conhecimento.

Destaque-se também que o construto comportamental é uma forte tendência dos saberes pedagógicos, pois de acordo com Tardiff; Lessard (2013), após pesquisarem com professores quais as capacidades que estes julgavam centrais a serem mobilizadas na atuação docente? Estes referenciaram que o *domínio know how pedagógico*, as capacidades pedagógicas, relacionais ou pessoais, foram consideradas as mais centrais.

Os excertos acima, também confirmaram uma tendência na avaliação, em especial na avaliação do docente, que existe o “reconhecimento de que as pessoas podem estar disponíveis para partilhar apenas dentro de certos limites”, ou seja, “os esquemas de avaliação devem não só apoiar a autonomia do professor, mas também deve encorajá-lo a responder as novas exigências” (DAY, 1993, p. 107).

4.2.6. Autoaprendizagem, autorregulação e autorreflexão

Segundo os pesquisadores em avaliação, seja ela da aprendizagem, de sistemas ou institucional, um dos seus principais aportes é o processo de autoconhecimento para que favoreça as mudanças, o aporte necessário para que autorregulação, a reflexão sobre a prática se estruture com um suporte importante nos processos de ensino. Nesse sentido, o professor que empreende um processo autorreflexivo, coloca em suspeita a racionalidade instrumental que domina a docência superior desde seus primórdios e assume uma postura em busca de transformação do seu fazer, ou seja, procura analisar criticamente sua trajetória, o que incide em processos edificantes (SANTOS, 2010) para a qualidade do ensino.

1 - Mudança da prática resultado de um processo de convencimento, de autorregulação (efeito mais formativo da avaliação) da prática realizada pelo próprio docente. O professor refletiu sobre a sua ação (CUNHA 2010, p. 322 – depoimento gestor).

2 - É uma forma de reflexão do professor em relação a sua didática e procedimentos acadêmicos. São parâmetros para a minha prática docente para a correção de erros e alinhamento de expectativas e ter uma visão mais crítica de minha atuação (RIBEIRO, 2010, p. 258, 272 – depoimentos docentes).

3 - Manter a imagem de bom professor – quando a gente vê nas estatísticas um pouco de destaque, o compromisso aumenta muito, porque você pensa – tenho que melhorar ou tenho que garantir que continue assim. A gente fica com receio que a imagem não se sustente em outros períodos. Quer dizer, a cobrança e a responsabilidade com a gente mesmo ficam ainda maior - (VOLPATO, 2007, p. 185 – depoimento docente).

4 - Procuo conhecer a prova do ENADE e refletir sobre a forma como ela aborda os conteúdos das disciplinas que leciono (ASSIS, 2008, p. 171 – depoimento docente).

5 - Esse processo levou à revisão das práticas: Começo a perceber por que faço as coisas que faço (CREPALDI, 2007, p. 132 – depoimento docente).

A reflexão sobre sua prática e postura oriundas do processo de avaliação, estão diretamente voltadas ao desenvolvimento profissional com o intuito de aumentar a eficácia e a efetividade do seu trabalho, como já sinalizou Belloni (1999, 2011) quando tratou das finalidades da avaliação institucional, o que deve ser uma busca permanente.

O efeito da autorreflexão e da autorregulação se faz constantemente, conforme a narrativa “quando a gente vê nas estatísticas um pouco de destaque, o compromisso aumenta muito, porque você pensa – tenho que melhorar ou tenho que garantir que continue assim” (VOLPATO, 2008, p. 185). Isto significa também a tensão entre a visão de uma docência com prerrogativas dominantes do componente da investigação com alto prestígio e a prática pedagógica como baixo prestígio na ação docente.

Este processo está ancorado em um movimento de autoformação docente que Cunha; Isaia (2006, p. 351) definem como

processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se.

A autorreflexão, a autorregulação como processos formativos despertam nos professores a autoaprendizagem e respondem a uma necessidade do professor que “demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. Ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se”. (op.cit). Esta assertiva demanda outro movimento reflexivo para as instituições sobre as limitações impostas pelas

características funcionais e pedagógicas, um professor mal avaliado em ciclos repetitivos e que não participa de nenhum movimento formativo, faz-se o quê? O mais comum é usar da demissão, porém pergunto, que tempos definem um professor no processo de autorreflexão?

Não vou entrar no mérito da regulação como punição/premiação, já exploradas nesse texto, mas relembrar a reflexão de Freitas (2005) ao falar que não podemos esperar pelo voluntarismo, conscientização espontânea dos professores, sendo necessário sim uma forma de “regulação”, no caso a proposta pelo autor, uma contrarregulação como forma de alterar esse quadro pautado nos fundamentos da negociação, autorreflexão, processualidade e transparência.

Este processo iniciado pelo próprio docente representa o deslocamento consciente do professor assumindo seu protagonismo, definido como “a ação do professor caracterizada pela iniciativa na tomada de decisões, a partir de processos reflexivos e fundamentados, onde são reconhecidas e legitimadas as suas participações” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 356). A avaliação se torna assim, uma prática que conjuga espaços de dominação e de autonomia, logo, repercutindo práticas emancipatórias ou de dominação dependendo das decisões que orientam as ações.

4.2.7. Entusiasmo e Compromisso com a docência

Importa destacar que outro efeito mobilizado pela avaliação institucional nas práticas dos professores foi um construto importante, “o entusiasmo e o compromisso” para estar em sala de aula. O entusiasmo, visto como motivação e o compromisso, podem ser comparados com o construto “relacionamento e ética” como atributos expostos nas pesquisas como as de Bem (2004), estão como o segundo ator mais importante para uma boa docência, mas no caso das teses analisadas, alcançou a menor incidência de mudança

1 - Comprometimento com o curso e no melhor desempenho didático-pedagógico dos professores (GUMBOVSKY, 2003, p. 292 – depoimento gestor).

2 - Me sinto motivado a corrigir os pontos que considero relevantes e cuja reclamação do aluno faz sentido (RIBEIRO, 2010, p. 267 – depoimento docente).

3 - A avaliação permitiu dinamismo e entusiasmo de grande parte do corpo docente, bem como os níveis de qualidade e vigor exigidos (FELIX, 2008, p. 241).

O reconhecimento de que a docência foi fortalecida pela prática da avaliação institucional, confirma o entendimento “que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de

potencializar o processo de aprender a ser professor” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491), esta interação nesse momento está no olhar do aluno. Aqui o compartilhamento é entendido a partir dos resultados da avaliação, pois foram vários olhares que ressaltaram a importância do professor modificar a sua postura.

A aceitação da avaliação como indutora de práticas formativas e autorreguladas encontrou ressonância nos ensinamentos de Freire (2003) ao dizer que ensinar (umas das funções das instituições) é exigir a reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento e humildade como professor, referências que permitem a ruptura paradigmática da docência amparada pelos pressupostos da racionalidade técnica e assumida como uma prática social construída na interseção das interações intersubjetivas.

Nesse cenário de reconhecimento de mudança onde compromisso e entusiasmo, mudança de comportamento, passaram a fazer parte da atuação profissional de determinados docentes, vale ressaltar que o professor incorpora a ideia de “professor reflexivo” como aquele “capaz de querer e colocar em andamento um processo autorreflexivo, a fim de que suas atividades educativas sejam conscientemente executadas. Assim ele pode pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para quê das mesmas (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 359).

Os depoimentos me levaram a refletir junto com Isaia; Mello (2008, p. 1185) sobre as implicações afetivas no decurso da docência, pois

o compromisso com o desenvolvimento do outro e a honestidade intelectual e pedagógica indicam um alto nível de comprometimento educacional [...] realização profissional, comprometimento com o ensino e gosto pelo envolvimento com os alunos indicando um alto grau de implicação afetiva com a docência que pode ser traduzida pela concepção de professor gerativo.

A avaliação institucional provoca reações e efeitos diversos na atuação dos professores, pois vem se firmando como indutora de mudanças de procedimentos e posturas indicando parâmetros para melhorar, conforme trechos expostos nas análises, os docentes mudaram procedimentos, posturas, agir normativo - pontualidade, didática, métodos, domínio de conteúdo, comportamentos (GUMBOVSKY, 2003; VOLPATO, 2007; LIMA, 2007; ASSIS, 2008; RIBEIRO, 2010; CUNHA, 2010) reafirmando que a tomada de decisão, a busca pelo aperfeiçoamento, pela efetividade do projeto educacional é a razão de ser da avaliação institucional.

Portanto, a avaliação ainda se expressa pelo medo em torno dela, devido às funções regulatórias premiativas e classificatórias tomarem a dianteira nas políticas avaliativas contemporâneas. Ao mesmo tempo, identificou-se a presença de instituições fiéis a sua identidade, resistindo com determinação e tirando as “positividades possíveis, nesses tempos

de interesses tão antagônicos” (SORDI, 2006, p. 95). Isto se faz necessário para que os “educadores ultrapassem a denúncia que as práticas avaliativas expressam a dominação do ideário mercantil sobre os agentes educacionais e participem da elaboração de estratégias coletivas, pautadas em uma avaliação emancipatória” (CUNHA, 2010, p. 21).

Os movimentos de resistência não podem justificar o silenciamento da avaliação do processo de ensino, pois não avaliar o trabalho dos professores é continuar marginalizando a porta de entrada nas instituições universitárias. A aceitação da avaliação institucional, e de seus efeitos na docência, não pode ser mera resposta adaptativa e não pode ser tema simplificado na moldura maniqueísta que tenta aprisionar a avaliação em decorrência do paradigma simplificador, calculista que visa fixar a primasia da ordem, especialização e redução no sistema educacional.

E dessa forma Morin (2000, 2002, 2003, 2011) afirma que pela lógica do *complexus*, há inseparabilidade entre regulação e emancipação. No entanto, faz-se necessário uma outra regulação da avaliação, pois a regulação da ciência moderna, centrada na frieza do cálculo, da quantificação, falha, estigmatiza, desarticula e precisamos daquela exposta por Freitas (2005) como contrarregulação, na qual operam formativa e monitoradamente a partir dos contextos locais, de negociações nascida dentro das instituições, articulando contexto e conjunto, com transparência e apelo ético, ou seja, cada instituição deve criar suas possibilidades de acompanhamento, supervisão das melhorias e transformações necessárias à qualidade educativa.

Enfrentar as tensões próprias dos movimentos avaliativos se faz necessário, pois não somos ingênuos de pensar que os efeitos são oriundos apenas dos processos avaliativos, pois, assim, estaríamos reproduzindo o isolamento social e histórico das instituições, a separação entre a Ciência e as humanidades, mas reconhecemos também que mudanças são provocadas pelas pressões do mercado, do contexto e de certa forma favorecem o engajamento dos protagonistas acadêmicos.

É nesse cenário que a avaliação com rebatimentos nas práticas dos professores não pode ser “um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

Toda avaliação é um ato político e por isso mesmo, quando se pensa nos efeitos na docência, é fundamental que reflitamos com Demo (2004) se ao avaliarmos o docente, estamos falando de sua habilidade para aprender e reconstruir (processos formativos e

autoformativos) ou apenas suas habilidades expositivas e cênicas, pois avaliar o professor é uma tarefa bastante complexa, que representa nossas concepções de docência, avaliação e Educação. Nesse sentido, assumir que a avaliação modifica relações e, portanto, as relações de poder tornam-se complexas e não retilíneas, permite a abertura de horizontes autopoéticos nos processos de formação no âmbito das instituições. Urge que se repolitize a avaliação no sentido de que esta deve expressar valores fundamentais atrelados aos fundamentos da vida democrática e reintegrativa, pois como afirma Morin (2000, p. 107), “[...]a política fragmentada perde a compreensão da vida, dos sofrimentos, dos desamparos, das solidões, das necessidades não quantificáveis”.

Os dados analisados suscitaram algumas reflexões importantes desde a adesão às práticas avaliativas até o descrédito destas. Pude perceber que as relações avaliativas nas instituições, podem ser patologizadas quando se coloca à frente os modelos mentais que não se permitem a reflexão nos espaços coletivos mediante protagonismos inter cruzados, dialógicos entre os sujeitos que são capazes de colocar em movimento os processos de formação.

4.3. Das percepções sobre os efeitos e contribuições da avaliação institucional para a docência às provocações do pensamento complexo

A reafirmação de uma avaliação orientada por uma epistemologia subjetivista crítica para a atividade docente, traz na essência a necessidade de conjugar processos (auto) reflexivos, (auto)rganizativos, (auto) reguladores da sua atuação, e promovam práticas formativas e autoformativas que correspondam à emergência de um projeto formativo socialmente democrático. Para isso, não se pode reduzir a avaliação docente como um dos componentes da avaliação institucional a simplificação de perguntas técnicas, mas que o professor tenha sua atuação avaliada na sua multidimensionalidade. Esta é perfeitamente entendida a partir dos pressupostos do pensamento complexo que abriga o resgate de contexto, de conjunção, implicação no qual o *pensamento complexo* integra o mais possível os modos simplificadores do pensar, recusando as consequências mutiladoras, redutoras e unidimensionais da Educação e do conhecimento.

Urge a postura de resgate de uma *racionalidade autocrítica* partindo da avaliação institucional na qual “a dúvida epistemológica sobre avaliação e sua aplicação edificante” (SANTOS, 2010, p.223) “confronta-se com a lógica do descartar tanto dos conhecimentos como dos objetos assim como, dos afetos e das pessoas” (SORDI, 2006, p. 91). Esta urgência se faz devido hoje predominar uma lógica de avaliação em que a avaliação do professor está

centralmente orientada para resultados, tornando-se o que Dias Sobrinho (2003) denomina como uma avaliação burocrática e de responsabilização que dão suporte a decisões contratuais, promoções e produtividade.

A avaliação articulada aos pressupostos da *complexidade* compreende que se está sempre no domínio das interpretações, da hermenêutica movidos por uma dinâmica de incompletude em que religar matricialmente os movimentos do pensamento sobre o conhecimento, implicam reconhecer que a avaliação não é, e não poderia constituir um domínio privilegiado para pensadores seletos, uma competência de experts, um luxo especulativo para filósofos, mas uma tarefa histórica para cada um e todos os sujeitos envolvidos na Educação, devendo, assim, a epistemologia complexa instalar-se, senão nas ruas, ao menos nas mentes, mas isso exige, sem dúvida, uma revolução mental (ALMEIDA, 2004) e recuperação dos sujeitos na sua multidimensionalidade.

Os efeitos, contribuições em grande parte na prática pedagógica dos professores, se deram em diferentes construtos e significações acadêmicas, pois se percebeu desde os aspectos pedagógicos, formativos até os processos comportamentais e afetivos, transformando as informações geradas nesse processo em *conhecimento pertinente*, capaz de entender contextualmente e globalmente os aspectos que definem o arcabouço da docência. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, p.169) chama atenção para que se habilite “processos formativos de avaliação do docente por meio da avaliação institucional”.

O desafio de pensar uma avaliação voltada para à ruptura do paradigma objetivista *simplificador e mutilador*, surgiu como um apoio para me favorecer a compreensão a partir de construtos básicos do pensamento da complexidade como *complexus, dialogia, conhecimento pertinente e racionalidade autocrítica*, permitindo a compreensão da lógica sociológica que expõem as mazelas de uma lógica de dominação/exclusão/concessão e de protagonismo/autonomia/conquista, duas operatividades que tomam conta dos discursos e análises no âmbito das políticas avaliativas educacionais.

Os resultados apresentados neste capítulo me fizeram acionar o entendimento de que o conhecimento pela *lógica da complexidade* deve estar vigilante na “luta contra o imobilismo e a esclerose do pensamento dentro e fora da academia. Sua crítica incisiva e quase cruel à "burocratização do saber" e à "alta cretinização" que comprometem a ciência que deve ser indissociável de sua autocrítica” (ALMEIDA, 2004, p. 5).

Entre crises que expõem resistências e aderências aos usos da avaliação institucional foram percebidos efeitos de ordem diversas na atuação docente tanto nas ações institucionais (imersão nos Relatórios de avaliação de duas IES), quanto nas doze teses que

abordaram a partir de suas pesquisas as aprendizagens pessoais, profissionais e institucionais que ocorreram na atuação do professor. Estes achados remetem à reflexão de compartilhar das inquietações de DEMO, ao falar do professor e da avaliação na universidade que deve conjugar o ser educador e o ser pesquisador para que novas mentalidades emergjam desse encontro.

o professor é , ao mesmo tempo , educador e pesquisador. Como educador, tem o compromisso de formar estudantes, muito além da profissionalização para o mercado; precisa inventar gente que saiba pensar, tenha autonomia, aprenda a aprender. Como pesquisador, tem o compromisso de lidar crítica e criativamente com o conhecimento, manejando com autonomia e energia mais inovadora da sociedade; precisa inovar e humanizar a inovação. Critério fundamental da avaliação do professor será precisamente esta conjunção de virtudes. Não pode ocorrer a contradição performativa clássica de alguém que fala de inovação, mas não se inova, que a tudo questiona, mas não permite ser questionado, que avalia os alunos, mas não permite ser avaliado (DEMO, 2004, p. 127).

O entrelaçamento dos dados empíricos com as fontes teórico-conceituais indicou que há necessidade de que “processo de avaliação deve ser benéfico e estar ligado a programas de desenvolvimento e de aperfeiçoamento. Não pode prejudicar a moral e a confiança dos professores, destruir relações, desencorajar iniciativas ou diminuir o empenho sincero e espontâneo dos profissionais” (DAY, 1993, p. 017). Para isso, é fundamental que a avaliação seja uma parceria gestada no respeito mútuo, na responsabilidade dos envolvidos, na seriedade e no rigor (VILLA BOAS, 2004).

É reconhecidamente positivo que as práticas de avaliação vêm imprimindo nas instituições não meras práticas adaptativas às diversas demandas externas, apesar destas terem ocorrido, mas sugerem o tenso diálogo entre as forças operantes, por isso a *dialogia* (*diversidade/unidade, todo/parte, razão/emoção, rejunção/disjunção, conjunção/implicação, contextualizar/globalizar, regulação/emancipação, uno/múltiplo*) é um construto qualificador do conhecimento e das ações no âmbito das instituições, pois

se trata da recursividade e dialogia que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração hologramática; de considerar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade; de tratar do paradoxo como uma expressão de resistência ao dualismo disjuntor e, portanto, como foco de emergências criadoras e imprevisíveis; de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de religar, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e idéias, ética e estética, ciência e política, saber e fazer (ALMEIDA, 2004, p.17).

Compreender que a avaliação comporta uma dimensão objetiva e outra subjetiva e que seus protagonistas, em especial os professores, pelos depoimentos apresentados ao longo

do capítulo, vivem a necessidade de ensinar para a compreensão, para o aprender a viver, fortalecer a aptidão para interrogar e ligar o saber à dúvida conjugando o que Morin (2002b, 2003) defende para uma necessidade de compreender e aprender em conjunto, com o outro, tendo com este uma atitude simpática, na qual a autocrítica permite que o professor se descentre em relação a ele mesmo, que reconheça as incertezas e inconclusões humanas e, por isso, a ação docente não deve se ver numa redoma, numa posição de juiz em todos os momentos de sua atividade, mas deve se abrir aos processos de “escutatória” acadêmica.

Reconhecer que a avaliação pode ser benéfica para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores, sendo um processo eficaz na produção de mudanças, vem significar que “estamos na aurora de um esforço de fôlego profundo, que necessita de múltiplos desenvolvimentos novos, afim de permitir que a atividade científica disponha dos meios da reflexividade, isto é, da auto-interrogação permanente” (MORIN, 2005, p. 26).

Estas implicações se tornam desafiantes, pois indicaram a possibilidade de superação de uma mentalidade que ao longo da história da Ciência e da docência procurou mutilar, reduzir, simplificar (conhecimento específico especializado, do conhecimento geral, conhecimento técnico de conhecimento pedagógico), o que vem ao encontro de uma necessidade de *reforma do pensamento* nas atividades educacionais, no qual devemos sair de uma visão linear das coisas, (“fui bem avaliado, não tenho que refletir, pensar em nada”) para uma *visão circular (circularidade retroativa e autoprodutiva)*, que implica assumir de que somos produtores e causadores, somos produtores e produtos da sociedade, ou seja, “produzimos a sociedade que nos produz” (MORIN, 2001, p. 20).

Compreender que as práticas avaliativas se estruturam no terreno de múltiplas determinações, implicações e contribuições para uma nova ecologia da sala de aula, quando pensamos em autorreflexão dos docentes, mobilizadas para atuarem em favor de modificações nos processos de ensino ou, como diria Masetto (2011), dar um novo sentido a secular aula universitária, faz-se necessário

que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 494).

Na busca de uma epistemologia avaliativa que se oriente pela perspectiva da complexidade, torna-se fundamental desenvolver as competências de uma nova organização

do conhecimento que recupere a integração do conhecimento, a provisoriedade, a incerteza, a totalidade na sua parcialidade, a comunicabilidade como fundamento da interação, assumindo que nesse contexto a inteligência rejeitiva é nutrida por processos críticos e autocríticos, dos quais se necessita uma disposição para aprender juntos.

4.4. Conclusões Parciais

Este capítulo tinha a intenção de identificar, a partir das produções e dos relatórios institucionais, os efeitos da avaliação institucional à prática pedagógica do docente da Educação superior. Acionou como fontes a exploração de teses e relatórios de autoavaliação para refletir a partir da seguinte problemática: Quais os efeitos da avaliação institucional na feita da prática pedagógica do docente universitário circulantes nas produções?

No contraponto dessa perspectiva, também houve percepção das atitudes regulatórias e meritocráticas no que tange à permanência de professores, isto tanto na indicação nos relatórios da IES CESUPA, quanto nas teses, em especial nos trabalhos de Assis (2008) e Cunha (2010).

O trabalho de pensar, identificar os efeitos, contribuições que vêm sendo percebidos na docência em razão da adoção da avaliação institucional, remeteram-me a vigilância dos indicativos de Morin (2000, 2005) ao lembrar que nos dias vigentes, os sistemas avaliativos quer que os sujeitos se comportem como máquinas triviais, que são capazes de controlar a entrada e a saída de conhecimentos como se fossem capazes de prever atitudes em todos os momentos do processo educativo, tornando muitas vezes o “erro e a ilusão” das avaliações sectaristas, produtivistas, imediatistas, homogeneizadoras, fragmentadoras as cegueiras que assolam principalmente o imaginário social sobre o significado de qualidade na Educação.

Importante destacar que os elementos considerados efeitos na prática pedagógica docentes, relatados nas instituições e nas pesquisas utilizadas como fonte desse estudo, fizeram-se sentir em diferentes construtos, destacando-se a formação continuada, o investimento em formação em serviço³⁰ em metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, apoio pedagógico individual, estruturação de projeto formativo para docentes ingressantes, planejamento das aulas, norma regulatória, mudanças pedagógicas, resistência à

³⁰ Cunha, Isaia (2006, p. 354) assim definem Formação em serviço: tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos.

avaliação atribuindo-lhe indiferença, reconhecimento da mudança, sejam eles nas competências pedagógicas ou nas pessoais afetivas. Mudança no comportamento do professor reconhecendo que estes afetam o processo de aprendizagem, a autoaprendizagem ou autoformação geradas pela autorregulação e autorreflexão do docente para consigo e para com a profissão e o entusiasmo e compromisso com a docência; confirmando nos estudos de Isaia (2006, 2008) como o professor gerativo que não se exime frente à condução pedagógica, aceitando conscientemente a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, com a finalidade de auxiliá-los ao longo da preparação e aperfeiçoamento profissional. Ele não apenas executa as atividades docentes, mas sente-se comprometido a realizá-las da melhor forma possível.

As evidências empíricas dos relatórios e das teses indicaram que há forte efeito na competência pedagógica do professor. Estas podem ser entendidas a partir do paradigma da complexidade ancorada em quatro competências fundamentais, quais sejam

i) Competência para lidar com o provisório, o erro, a ilusão, pois a educação do futuro deve reconhecer o princípio da incerteza, da historicidade e, portanto, manter aberta a perspectiva crítica e autocrítica; ii). Competência rejeitiva, que promove a inteligência geral e complexa, capaz de perceber o todo dimensional para nele compreender o sentido e qualidade do parcial; iii) Competência comunicativa, pois constituir-se como indivíduo requer um processo de hominização, de inserção na cultura, no espaço da polis, espaço comum, público; iv) Competência sensitiva e ecológica, para reencontrarmos as faces perdidas do humano, do sensível, do lúdico, do imaginário, do poético (GOERGEN, apud CUNHA; ISAIA, 2006, p. 358).

Todo esse apanhado tendo como aporte o diálogo com o *pensamento da complexidade*, exprime a clareza que a

a avaliação carrega, em si, elementos de regulação e emancipação e pressupõe-se um equilíbrio entre essas duas forças. Ao negar a função da regulação, fechamos os olhos sobre a realidade humana, que se constitui, em grande parte de culturas socialmente construídas, assumindo rituais, costumes e valores (CUNHA, 2005, p. 206).

Os resultados debatidos nesse estudo sinalizaram as múltiplas determinações e rejunções, que a avaliação do docente foi capaz de empreender, aparecendo a figura do professor com toda a força e robustez, pois hoje

ele assume um papel muito mais importante e duradouro junto a seus alunos no que diz respeito ao conhecimento: colaborar para que o aluno aprenda a buscar informações, detectar as fontes atuais destas informações, dominar o caminho para acessá-las, aprender a selecioná-las, compará-las, criticá-las, integrá-las a seu mundo intelectual. Numa palavra, o papel do professor é hoje muito mais complexo, mas muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno num profissional que sempre estará atualizado,

pesquisando, buscando, renovando-se e revendo seus conhecimentos e práticas profissionais (MASETTO, 2011, p. 600).

As múltiplas determinações que afetam a avaliação institucional se robusteceram também na figura de um Estado que tem aliado mecanismos de regulação a partir da avaliação, fazendo com que permaneçam os vestígios e os medos de uma avaliação que padroniza, rotula, classifica, cerceia os protagonismos, alija a possibilidade do debate, do conflito, estando todos nós que militamos na Educação a assumirmos os desafios tão bem representados por Cunha (2005, p. 67).

Aliar a cultura avaliativa a um projeto pedagógico emancipatório; mobilizar os atores sociais do processo educativo a refletirem sobre o impacto das políticas em suas existências; aproveitar os movimentos decorrentes dos processos avaliativos (inclusive os somativos) para fazer avançar esforços rumo a práticas pedagógicas emancipatórias; mobilizar os professores no sentido do desenvolvimento da sua condição de sujeito, artífices de sua própria formação; criar padrões avaliativos alternativos ao modelo de competitividade produtiva e compatibilizar as pressões do modelo econômico hegemônico sobre os alunos com as energias necessárias a construção de uma sociedade mais solidária.

Todos esses dados confirmaram a tese de que a avaliação vive a confluência de epistemologias que disputam a cena social e educacional. Reconheço que devemos empreender mais esforços em favor das propostas emancipadoras, comunicativas reintegradoras, que abriguem o conhecimento pertinente situado, contextualizado, autorreferencializado dos sujeitos como mecanismos para rompermos com a segregação dos índices, do lastro quantitativo e rankeador orientado pelas políticas estatais. Por mais que se tenha todo um aparato legal por meio da avaliação visando controlar, homogeneizar, parametrizar as identidades institucionais, estas reagem de forma diversa às prescrições empreendidas, o mesmo ocorrendo com os docentes quando se trata da avaliação do seu trabalho.

Os resultados demonstraram que modificações estão em curso na prática dos professores, abrigando tanto feições regulatórias no sentido da regulação orientadas pela punição e gerenciamento, como da contrarregulação, no sentido do docente e das instituições promoverem a vigilância e o monitoramento sobre sua evolução e melhorias longitudinalmente ainda que tímidas, assim como também na perspectiva formativa e autoformativa próprias das concepções emancipatórias participativas transformadoras.

V - CONCLUSÕES

Ao me lançar na construção do caminho investigativo sobre a avaliação institucional na Educação superior, tinha como orientação analisar como esta se tornou objeto de investigação na produção científica, identificando seus possíveis efeitos na docência.

Para tanto construí como tese, a assertiva na qual apesar da avaliação institucional se constituir em objeto de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento, sendo problematizada como uma prática social, histórica, complexa e plurirreferencial voltada para o desenvolvimento institucional do ponto de vista teórico, as produções são emolduradas dentro de duas matrizes conceituais opostas: a regulatória ancorada na epistemologia objetivista/tecnológica e a concepção emancipatória na epistemologia subjetivista/naturalista. Estas visões opostas, dualistas e lineares são contextualizadas em uma concepção de Estado avaliador, controlador e regulador nas produções. Entretanto, mesmo com a predominância dos discursos e práticas regulatórias, esta produz efeitos à prática pedagógica da docência universitária conjugando elementos regulatórios e emancipatórios confirmando a complexidade, a dialogicidade e plurirreferencialidade da avaliação.

A referida tese foi se confirmando em cada capítulo desta produção, pois a avaliação não sendo objeto apenas do campo educacional, as produções a emolduraram dentro das matrizes que disputam legitimidade, conceberam a crítica à matriz de epistemologia objetivista, simplificadora, reducionista da avaliação ancorada apenas nos aspectos técnicos e numéricos captaneadas pela figura de um Estado avaliador orientado pelos fundamentos do controle excessivo, punitivo e *accountability*. A partir desse fenômeno, confirmou-se a necessidade de uma epistemologia conceptual que resgate, retire da marginalidade as epistemologias subjetivistas, naturalistas inspiradoras da emancipação mediante o diálogo, a participação coletiva. Também se confirmou a assertiva hipotética de que apesar de um Estado prescritor de uma epistemologia e concepção de avaliação que mutila, segrega e classifica no cenário educacional, a avaliação institucional causa efeitos diversificados na prática pedagógica dos docentes não apenas ratifica os elementos regulatórios mesmo eles existindo, mas conjuga a estes elementos formativos, autoformativos e transformadores confirmando a plurirreferencialidade que a avaliação comporta.

A convicção de defender a avaliação como uma prática social plurirreferencializada, por isso, vivendo o tenso diálogo entre dois aportes, concepções em disputa na cena social. Os emancipatórios que dão a segurança fazer um processo criado na participação ativa, provocadores de reflexões coletivas e autorreflexões em busca de mudanças e transformações

da instituição e da prática pedagógica dos professores. De outro lado, também funciona uma avaliação que tem feito a opção da simplificação quantitativa, pelos resultados fáceis de controlar, que acabam por ganhar adesão da sociedade, pois responde muito mais rapidamente ao que o mercado deseja, porém esvazia a lógica de pertencimento e responsabilidade formativa de um cidadão para além do atendimento ao mantra economicista. Como ensina Morin (2003) é preciso um certo distanciamento destas urgências imediatas, sob pena de nos perdemos para sempre na barbárie da simplificação e da disjunção.

A metodologia de aporte da tese conjugou a pesquisa bibliográfica e documental acionando fontes primárias os testes de teses e fontes documentais, bem como fontes secundárias que auxiliaram nas reflexões sobre as evidências encontradas.

A trajetória dessa pesquisa revelou que o manto regulatório é acompanhado de uma ortodoxia muito grave, pois ao ter a parceria da mídia, confere novas significações para a famosa prestação de contas à sociedade. Este procura negar que as instituições são espaços de recontextualização, fuga, de contra argumentos, de complementaridade, ficando no plano de maiores investimentos e clareza das instituições, a busca por uma avaliação emancipatória, formativa e democrática, que se inspire nos construtos da complexidade para superar a redução, fragmentação, a compartimentalidade expressas por MORIN (2000, 2003, 2005, 2015) ao afirmar que as Ciências Humanas precisam de uma religação, de uma unidade na complexidade, precisando (re)estabelecer a relação e conexão entre a regulação e emancipação-formação para além da frieza do cálculo.

A literatura tem sido farta em apontar a avaliação institucional como uma tecnologia a serviço da mudança da instituição a partir de pluralidade, da participação de atores internos e externos visando à “promoção da qualidade, a orientação formativa e qualitativa” nos apontamentos reflexivos de Dias Sobrinho (2011, p. 71). No entanto, esta possibilidade vem sendo solapada pela proposta de avaliação organizada pelo Estado de forma reacionária e regulatória, castradora da autonomia e a favor do capital, expressando-se a face utilitarista e controladora da avaliação. Esta visão encontrou rebatimentos, inconfidências e confirmou que as pessoas não respondem qual autômatos às orientações do organismo oficial, mas travam um fecundo e importante diálogo entre as orientações e as instituições, o que foi evidenciado por meio de adesões, resistências e refratações acadêmicas.

Nesse sentido foram assumidos como objetivos, analisar a constituição da avaliação institucional da Educação superior como objeto de pesquisa na produção acadêmica e seus e efeitos à prática pedagógica do professor universitário; averiguar as teorias de Estado que circulam na produção dos pesquisadores; mapear as concepções de avaliação institucional

presentes nas produções acadêmicas e identificar e analisar a partir das produções e dos relatórios institucionais, os efeitos da avaliação institucional na feitura da prática pedagógica do professor na docência universitária. Esse conjunto de intenções tomaram corpo através dos capítulos aos quais retorno nesse momento.

No primeiro capítulo verifiquei que a avaliação institucional se tornou objeto de pesquisa na produção acadêmica em diversas áreas e como esta tem contribuído e impactado a prática pedagógica do docente universitário. As evidências extraídas da literatura a partir do levantamento nas bases de dados da CAPES, demonstraram-me quão desafiante esta se torna, uma vez que a a avaliação da Educação superior está envolvida entre tensões, conflitos e perspectivas diferenciadas que buscam se legitimar sob o manto de uma determinada concepção que no desenrolar das práticas institucionais sofrem metaformofese e confirmações.

A avaliação institucional vem sendo tomada como objeto por campos de conhecimento para além da Educação, o que me remeteu a afirmativa de ter se tornado uma política afetadora da vida, da dinâmica das instituições por meio de efeitos diversos, o crescimento das produções emergiu especialmente a partir do ano 2000, pois na década de 1990 começava a ser delineado o interesse pela avaliação como propulsora de investigação, o que, pelas fontes encontradas, representa 10% da produção em relação à década seguinte.

Outro indicador importante foi a implementação do SINAES. As produções tiveram um crescimento significativo especialmente a partir dos programas das Universidades no Sul (29%) e Sudeste (44%) brasileiro. Isto também se revela nas opções pela construção do objeto por dentro das tendências temáticas, com expressiva predominância das experiências de autoavaliação nas instituições (37,29%), demonstrando a forte tendência de credibilidade e aceitabilidade desta modalidade da avaliação institucional.

Verifiquei, ainda, que ao definirem o escopo metodológico dos seus trabalhos, os pesquisadores abrigaram-se muito nos estudos de caso para demonstrar suas afirmativas investigativas, uma vez que este revelaram uma contextualização circunstanciada, capaz de provocar reflexões e aperfeiçoamentos à realidade investigada. E, assim, a avaliação ganhou destaque nas duas últimas décadas, com grande punjança nos espaços acadêmicos, extrapolando a seara da Educação, sendo epistemologizada por áreas consideradas um pouco mais duras, como as Engenharias.

A investigação também revelou que os pesquisadores operam em suas produções com as matrizes epistêmico-conceituais centradas na epistemologia analítico-subjetivista defendida por Dias Sobrinho e Leite, expressando, assim, a influência das epistemes fenomenológicas e críticas da produção do conhecimento. Esta ancoragem fez reverberar nas

produções inspecionadas a concepção emancipatório-formativa, participativa. A pluralidade epistemológica é relegada a um segundo plano quando as narrativas tendem a relatar uma dada concepção como monolítico-conceitual, adensando o discurso de dois contornos epistemológicos oposicionistas nas produções examinadas.

Observei que as produções de 1990 a 2003 relatam experiências positivas a partir da matriz do PAIUB e sua concepção emancipatória e democrática. As produções posteriores carregaram suas análises numa contextualização demonstradora da negatividade das políticas neoliberais para a Educação, expressas na concepção regulatória movimentadora de *accountability*, resignação, punição e controle sufocantes às instituições educacionais. São trazidas narrativas de epistemologias avaliativas centradas nos modelos naturalistas-responsivos, fenomenológicos e dialéticos, naturalistas-sujetivistas como os mais adequados para responderem favoravelmente à emancipação da instituição.

Estas concepções e epistemologias são ancoradas em uma teoria de Estado narrado nas pesquisas como um ente tentacular, centralizador, opressor nos efeitos e diretrizes a partir da avaliação, o que foi averiguado no segundo capítulo. O Estado Neoliberal aparece em todas as produções como provocador e gerador de uma avaliação controladora, ranqueadora, quantitativista, capaz de engessar, negar a diversidade, a identidade das instituições.

Há, assim, neste Estado, a diretiva da avaliação de forte apelo técnico voltada para o resultado e comparativista em escalas, deixando em segundo plano a transformação das instituições por meio da participação democrática abrigadora de conflitos, dissensos e possibilidades.

Este Estado emergiu da crise do Estado de Bem Estar Social, no qual era assegurado ao Estado o papel de mantenedor das políticas sociais. Com sua reorganização a partir da crise do capital, as políticas de avaliação são captaneadas pelo Estado Regulador/Avaliador e orientadas pela diretrizes de eficiência, eficácia dos resultados, parametrização de indicadores, comparação entre performances em escala mundial e nacional, e coerência entre metas e resultados, ou seja, planejar estrategicamente e ao mesmo tempo orientar-se por princípios seletivos e competitivos, tudo o que academia procura rejeitar em seu discurso.

As narrativas apresentadas criticaram fortemente as pressões do Estado Gestor/Avaliador, devido seu cunho regulatório e tecnocrático, na liberdade de escolha do indivíduo, a partir das leis do mercado como competitividade e forte no seu poder de intervenção, gerou o que Afonso (2000) narra como o “paradoxo do Estado neoliberal”, pois este que deveria ser minimalista nas suas prerrogativas, passa a ser diretivo na condução das intervenções baseadas nos resultados da avaliação. Portanto, Estado e Avaliação estão

imbrincados intrinsecamente, ou seja, o Estado interventor, avaliador, torna efetiva uma avaliação produtivista, centrada na lógica do resultado instrumental e utilitário.

A teoria do Estado avaliador nas produções dos pesquisadores é duramente criticada por priorizar uma proposta de avaliação centrada na *accountability*, competitividade, performance, prestação de contas a partir da massiva divulgação dos resultados das avaliações em larga escala pela mídia, a divulgação dos resultados das instituições pelos meios de comunicação (televisão, jornais) para a sociedade civil, o que impõem o imperativo de resistir a estes desmandos e, como disse Morin (2015), assiste-se nos dias atuais um pensamento fundado exclusivamente em contas, que não se vê mais os seres humanos, o que se vê são dados estatísticos brutos que muitas vezes mascaram as realidade.

Assim, compreendi que o movimento de parte das produções questionou a priorização da regulação em detrimento da emancipação, os fundamentos objetivistas em oposição aos subjetivistas no que se refere à concepção de avaliação, reafirmando a mentalidade que procura mais separar na Educação do que unir, simplificar do que entender por meio da complexidade, gerando conformação para reduzir.

Estas disjunções responderam e respondem a uma política avaliativa promovida por um Estado avaliador que fiscaliza, pune e pouco faz em prol do resgate da qualidade da Educação, uma vez que suas referências são os índices, os normativos que silenciam outros aspectos das instituições, dos cursos, das aprendizagens e dos sujeitos implicados.

Outro ponto importante a destacar é que os autores dos trabalhos examinados passeiam por diferentes nomenclaturas de concepções de avaliação. Estas são expressas em categorias temáticas como modelos, enfoques, teorias, o que acaba por deixar ainda mais desafiante essa área temática que não deve alimentar consensos simplificadores ou ortodoxias cristalizadoras.

O risco que se corre é que estas avaliações parcializadas não são problematizadas e são tomadas como a única leitura e imagem da IES, construindo, assim, uma mentalidade recortada dos reais sentidos e significados da avaliação para além dos exames que voltaram a dominar a cena educacional de 1990 para cá, deixando em segundo plano ou mesmo esquecendo-se do pressuposto da complexidade da avaliação.

Ao mapear as concepções de avaliação com as referidas epistemologias no terceiro capítulo, ficaram evidentes que temos duas grandes matrizes conceituais em avaliação institucional: uma na perspectiva epistemológica subjetivista naturalista que abriga a concepção emancipatória, participativa e formativa e outra na perspectiva epistêmica objetivista tecnológica, empiricista que tem em seu arcabouço a concepção regulatória.

Estas duas concepções foram debatidas de forma crítica e propositiva, reconhecendo-se que a matriz da regulação tem ferido profundamente as forças positivas de uma avaliação integradora, contextualizada, problematizadora, transformadora, cooperativa e autorreguladora, pois tem sobressaído a ajuda nada inocente da mídia em dar espaço aos rankings das melhores e piores instituições fundamentando-se na “cegueira quantitavista”.

Este movimento me levou a dialogar com Morin por uma lógica do *complexus*, na qual emancipação e regulação são faces de um mesmo processo, por isso é importante apontar para um outro modo de regulação. Não este que castra, parametriza, coercita, uniformiza, secciona saberes, mas uma contrarregulação ancorada na negociação, participação e transparência que exigem os processos educativos e avaliativos.

A essência da avaliação deve superar as práticas seletivas, classificatórias, excludentes tão ao sabor do “quase mercado educacional”. Isto requer que sejam assumidas a sua potencialidade política, ética e valorativa, tão silenciadas nos discursos do Estado. Remeteu-me a lembrar que não existe neutralidade na avaliação, não existe purismo objetivista, por ser uma prática valorada exprime uma concepção de mundo, de Ciência, de Educação, uma concepção social, histórica, cultural e política.

O modelo de avaliação participativa emancipatória, como aquele que favorece a cooperação, a intersubjetivação, participação democrática, a reflexão e aprendizagem dos diferentes atores, visando o aperfeiçoamento, às mudanças substantivas das IEs e dos sujeitos, foi defendido como urgência histórica para responder positivamente à avaliação dominante da cena atual.

O quarto capítulo identificou e analisou os efeitos da avaliação institucional na prática pedagógica do professor da Educação superior, o que foi visto como um processo singular, pois este reconhecimento implicou em identificar e analisar a percepção destes na prática pedagógica propriamente dita. Os resultados apontaram para uma relação múltipla dos efeitos.

Nesse processo foram reconhecidos vários movimentos que se propuseram alterar as feições, a feitura da prática pedagógica dos docentes a partir da avaliação institucional, fosse ela na qualificação interna ou externa. Saltou com proeminência a dimensão pedagógica como a que sofreu os maiores efeitos destacados em especial nos relatórios institucionais e também nas teses analisadas. Este efeito se reconhece como de maior repercussão a partir das políticas institucionais. Ao mesmo tempo colaboraram com a literatura assumir o saber pedagógico como um dos saberes que constituem a profissionalidade docente.

Outros efeitos também foram categorizados, em especial as mudanças pedagógicas reconhecidas pelos docentes e gestores, pois o professor ao se apropriar do olhar externo, no caso, do aluno, passou a (auto)refletir sobre seu percurso de atuação. Assim, esse mesmo movimento foi sentindo nas mudanças metodológicas, avaliativas e relacionais com os professores. Foram reconhecidos efeitos no comportamento dos docentes, no processo de (auto)regulação de sua atuação, assim como percebidas resistências, indiferenças, refratações nesse percurso. Estes consolidam a assertiva de Dias Sobrinho (2003) ao afirmar que a avaliação mobiliza efeitos pedagógicos e políticos em diferentes feições.

Tais resultados mostraram que o professor precisa aprender a olhar para a avaliação como uma aliada do seu desenvolvimento docente, o que ainda está como passos bem diferentes ao considerarmos os textos que foram objeto desta tese.

Os efeitos foram reconhecidamente abrigadores tanto de aspectos formativos emancipatórios em favor da constituição de uma “professoralidade” que se permite refletir no coletivo, (auto)aprender, autoformar e aprender com seus pares, assim como aspectos regulatórios no sentido de melhoria de performance, de punição para os docentes que não se ajustaram em avaliações subsequentes.

O outro lado também apareceu nos achados, a perspectiva de uma contra regulação assumida junto com o professor dando a ele o apoio necessário por meio de capacitações, apoio individualizado para que não vivesse a solidão tão presente na cena da pedagogia universitária, mas encontrasse a possibilidade de repensar, reformar o pensamento sobre sua concepção de docência e de avaliação.

As relações imbricadas entre Estado, avaliação e prática pedagógica no contexto dos conceitos *complexus*, *dialogia* e *conhecimento pertinente*, lançam a avaliação institucional para além da monocracia dos conceitos, além da *avaliocracia* que só vê performance, *accountability* e toma resultados de desempenho como se fossem avaliação, simplificando essa prática tão complexa e multidimensional.

Este estudo projetou em mim, o desafio para construirmos pontes de relações entre o que hoje mais isolamos, o todo e parte, diversidade e unidade, individual e coletivo, objetivo e subjetivo, científico e humano nas práticas avaliativas. Que edifiquemos práticas de contrarregulação em nome de uma Educação e avaliação que aprenda a se formar na condição de uma ética planetária democrática e reconheça a “democracia pedagógica como uma condição ética entre o pessoal e o social construída por docentes e alunos-alunos em conjunto” (LEITE, 2012, p. 38) a partir dos processos de avaliação institucional.

Percebi este como um desafio permanente que deve abrigar uma nova ecologia de saberes sobre a avaliação, pois é certo que os números exercem fascínio em nós (ainda mais quando respondem aos nossos anseios) e também exercem repulsa. Precisamos sempre questionar, pensar sobre as informações advindas das avaliações, não podendo ser tomadas como verdades absolutas sem que sejam contextualizadas, ligadas as informações em conjunto sob pena de cometermos erros que podem nos cegar. Para isso, a (auto)vigilância deve ser condição de todos nós que somos professores e exercemos outras funções nas instituições, para que não sejamos levados pela “barbárie do cálculo”, que leva a humanidade para terrenos da insensibilidade.

Esta tese refletiu sobre os movimento da avaliação como objeto de pesquisa nas produções e seus efeitos na prática dos professores a partir de um determinado período histórico e de determinadas fontes (teses e relatórios), tendo claro que qualquer investigação pode “deixar algo de fora”. Tenho clareza que as evidências não podem ser generalizadas, mas compreendidas e refletidas dentro da circunscrição deste trabalho, no qual foi possível operar com estas conclusões, a avaliação tem projetado diferentes efeitos pedagógicos e políticos na feitura das práticas pedagógicas em diferentes aspectos.

Seus limites devem apontar para novos estudos com professores para conhecer que positivities reconhecem no seu trabalho na cena universitária considerando as avaliações institucionais e seus desdobramentos para uma educação de qualidade. É importante conhecer o que os professores, os alunos da região Norte do País têm a nos dizer sobre as alterações na práticas dos professores oriundas dos processos de avaliação. São outras inquietações que no final dessa escrita começam a ganhar movimentos em meu pensamento, onde preciso reconhecer que investigar as tramas entre docência de avaliação se tornou um conteúdo fascinante, pois ainda há muitas coisas a serem perguntadas, refletidas em nome de um projeto de formação para esses tempos instáveis, mas não menos promissores para a edificação de “conhecimento prudente para uma vida, uma formação decente”. Também ganham significado a necessidade de socializar e refletir com as comissões de avaliação das IES, pois como foram os dados dos relatórios elaborados por elas que subsidiaram o último capítulo, isto me impõe a necessidade de lhes entregar um exemplar da tese.

As práticas de avaliação nas instituições devem ser desafiadas a vivenciar os fundamentos organizativos (poder de decisão, mudança), recursivos (práticas afetadas pelos resultados e resultados afetados pelas novas práticas), autoorganizativos (exercício da mudança e da transformação internos e das pessoas), autopoieticos (autoaprendizagem, autorreflexão, autocrítica), emergindo uma solidariedade entre as pessoas capaz de forjar a Educação e a

avaliação transformadoras edificantes, pois eles se constituem no encontro interativo entre pessoas, espaços, tempos e movimentos nos quais deve haver sempre muitas perguntas, muitos questionamentos, muitas pausas reflexivas, muito cuidado “sem certo ou errado definido apriori” (SORDI, LUDKE, 2009, p.334), mas devemos nos interessar e lutar a cada dia para que práticas mais (auto) reflexivas no desenvolvimento do trabalho dos professores, alunos e gestores sejam vetores na direção da edificação de propostas formativas mais qualificadoras de **homens**, mulheres, jovens, crianças, nos tornando, “gente mais gente”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Reforma do Estado e Políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supra nacional**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, nº 75, Agosto de 2001. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de agosto de 2013.

_____. AFONSO, Almerindo J. **Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de agosto de 2013.

_____. **Mudanças no Estado Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 53 abr-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 31 de agosto de 2013.

ALENCAR, Edson Rildo Penha De. **Ensino Superior no Brasil: entre o Estado e o mercado**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011. 217 p.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: ensino superior).

ALMEIDA, Maria da Conceição De. **Notas sobre o texto um itinerário do pensamento de Edgar Morin**. Palestra no Ciclo de Estudos sobre 'O Método' de Edgar Morin, promovido pelo Instituto Humanitas UNISINOS. São Leopoldo, RS, 14 de abril de 2004. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/018cadernosihuideias.pdf. Acesso em: junho de agosto de 2016.

ALMEIDA, Carlos Castro; LE BOTERF, Guy; Nóvoa, Antonio. A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa Jade). IN. ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio. (orgs). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Portugal. Porto Editora. 1993, p. 115-138.

APPLE, Michael. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2008

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 2ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli. M. **SINAES em Mato Grosso do Sul e a regulação do estado brasileiro: os limites do estado-nação**. 2009. 310 p. Tese Doutorado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

ASSIS, Lucia Maria. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. Tese de Doutorado. 2008. 249.p Universidade Federal de Goiás.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. IN. PINSKY, Carla Bassanesi (org.). **Fontes Históricas**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. P.23-80

BALL, Stephen. **Performatividade, privatização e o pós estado do bem estar social.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. P. 1104-1126. Acesso em junho de 2016.

BALZAN, Newton. **A qualidade do ensino nas áreas de ciências exatas e engenharias.** *Revista de Educação. UC- Campinas*, Campinas, n. 12, p. 29-50, junho 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicos>. Acesso em junho de 2015.

BARDIN, Lawrence, **Análise de conteúdo.** Ed revista e ampliada. São Paulo:Edições 70, 2011.

BELLONI, Isaura, **Avaliação institucional:** um instrumento de democratização da educação. *Linhas Críticas*, v. 5, n.9, jul a dez/1999. P.31-54. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

BELLONI, Isaura,.et.all. Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. IN. DIAS SOBRINHO. J; BALZAN, N.C.(orgs). **Avaliação Institucional:** teoria e experiências. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade:** por uma teoria geral da política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Aprendizagem docente na educação superior:** construção e tessitura da professoralidade. *Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced>. Acesso em: 24 de setembro de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES:** bases de uma proposta de avaliação da educação superior. Brasília, 2004.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Superior:** Da concepção a regulação. 5ª Ed. Revisada e ampliada. INEP: Brasília, 2009.

BRASIL, Antônio Regis. **O processo de avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente.** *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, S.P, v.12,n.4,p.719-737, dez.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 08 agosto de 2012.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **25 teses sobre o Estado e o Estado Nação.** 2013. Disponível em: www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=5446. Capturado em: 02 de março de 2014.

_____. **A construção política do Estado.** *Lua Nova*, São Paulo, 81: 117-146, 2010.

_____. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

CASTANHEIRA, Ana. Maria. e CERONI, Mary Rosane. **Formação docente e a nova visão da avaliação educacional**. Estudos em avaliação educacional, v. 19 n. 39, jan/abr 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

_____. **Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, S.P., v.12,n.4,p.719-737, dez.2007. Disponível em: www.scielo.br/revistas/aval. Acesso em: 08 de agosto de 2012.

CAVALIERI, Adriane Monteiro. **Avaliação do desempenho da universidade no Brasil: um instrumento de auto-avaliação focando no ensino e na gestão**. 2001, 203.p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Edmilson. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CORRÊA, Paulo Sérgio Almeida. A formação dos professores como objeto de estudo nas narrativas autobiográficas dos pós-graduandos em educação da UFPA. In. MONTEIRO. M.N. ET.all. **Ensaio de Filosofia e Educação: cultura, formação e cidadania**. Belém:EDUFPA, 2009, p. 209-246.

_____. Educação Superior e a diversificação da morfologia institucional. IN: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (org). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006. P- 51-82.

_____. **O Estado e a Formulação da Política Curricular: Prescrições e Inconfidências**. 2000. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COSTA, Edmilson. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

COSTA, Marisa. Vorraber. (Org.). Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Editora: DP&A, 2005. p. 199-214.

CORAZA, Sandra Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 105-131.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2012 – Ano base 2011**. Belém: CPA/UFPA, 2012.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2013 – Ano base 2012**. Belém: CPA/UFPA, 2013.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2014 – Ano base 2013**. Belém: CPA/UFPA, 2014.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2015 – Ano base 2014**. Belém: CPA/UFPA, 2015.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2016 – Ano base 2015**. Belém: CPA/UFPA, 2016.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2011**. Belém: CPA/CESUPA, 2012.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2012**. Belém: CPA/CESUPA, 2013.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2013**. Belém: CPA/CESUPA, 2014.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2014**. Belém: CPA/CESUPA, 2015.

CPA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2015**. Belém: CPA/CESUPA, 2016.

CREPALDI, Maria Lourdes Silva. **Avaliação e reorganização curricular: uma experiência no curso de odontologia**. 2007. 164 p. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. (org) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados. 2005.

_____.(org) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 32 mai/ago 2006. Disponível em: www.scielo.br/rbedu. Acesso em: 08 de agosto de 2012

_____. **Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. P- 789-802. . Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. (org) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.p.45-52.

CUNHA, Maria Izabel; ISAIA, Silva. Professor da Educação Superior. In. MOROSINI, Marília Costa, et. Al. **Enciclopédia de Pedagogia universitária** . Glossário vol. 2. INEP/RIES. 2006.

CUNHA, Débora Alfaia. **Avaliação da educação superior**: condições, processos e efeitos da auto avaliação nos cursos de graduação da UFPA. 2010. 356 p. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

DANTAS, Elza Ezilda Valente. **O trabalho docente nas veredas históricas da educação superior brasileira**.. 2006. 180 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará.

DAY, Christopher. Avaliação do desenvolvimento profissional de professores. IN. ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio. (orgs). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Portugal. Porto Editora. 1993- p. 95-114.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo Cortez, 2003.

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

_____. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In. SGUISSARDI, V. (org) **Avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas. Autores Associados, 1997. p.71-90

_____. **Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa**: a experiência da Unicamp. IN. Balzan, N.C; Dias Sobrinho, J. **Avaliação Institucional**: teorias e experiências. Cortez. São Paulo. 2011.p. 53-86.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

_____, RISTOFF, Dilvo. (orgs). **Avaliação Democrática**: por uma universidade cidadã. Florianopolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação institucional: pensando princípios. IN. Dias Sobrinho, J, BALZAN, N. C. (orgs). **Avaliação Institucional**: teorias e experiências. Cortez. São Paulo. 2011. P. 37-52.

_____. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009)**: do Provão ao SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.15, n. 1, p. 195-224 – mar.2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 08 de abril de 2013.

_____. **Qualidade, avaliação**: do SINAES à índices. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em www.scielo.br/revistas/aval . Acesso em 08 de abril de 2013.

_____. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Revista Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n.88, p. 703-725, Especial – Out 2004. Disponível em : www.Cedes.Unicamp.br. Acesso em 08 de abril de 2013.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FAUNDEZ, Antônio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época- n.18).

FÉLIX, Glades Tereza. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação:** efeitos no Brasil e Portugal. 2008. 280 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FOLHA DE SÃO PAULO. Provão: Oposição encolhe, mas ganha resistência – PUC critica e UFRJ recua sua posição de 1996. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 jun. 1997. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Boicote faz cair nota de UNES, USP, CASPER e UNB. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 dez. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. MEC quer fechamento de cursos mal avaliados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio>. Acesso em: 13 jan. 2017.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber livro editora, 2008.

FRANCISCO, T.H.A. et.al. **Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira:** reflexão sobre a transposição de paradigmas. III Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração. Florianópolis- SC. Março 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 26.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Qualidade negociada:** avaliação e contraregulação na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Acesso 01 julho de 2016.

_____. **Políticas de responsabilização:** entre a falta de evidência e a ética. tema em DEBATE. Cadernos de pesquisa. V. 43 n. 148 p. 348-365. Jan/abr 2013. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 01 julho de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos. et.al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadetti. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Pesquisar em educação:** considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educ.* Curitiba, v.6,n.19,p. 25-35, set/dez.2006. Disponível em: www.pucpr.br/dialogo. Acesso em: 08 de abril de 2013.

_____. **Avaliação:** contexto, história e perspectiva. *Revista Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 04-07, Maio, 2014. Disponível em: www.olhares.unifesp.br. Acesso em: 07 de Janeiro de 2015.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Tendências epistemológicas:** dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. IN. GAMBOA, S.S; SANTOS FILHO, C.J. (orgs). *Pesquisa*

educacional: quantidade e qualidade. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 60-83. (Coleção, Questões da Nossa Época: v. 42)

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 12ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Jadson. F. G. De lugares teóricos e problemas de pesquisa. In CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (org.). **Políticas educacionais, reformas curriculares e formação de professores nas produções científicas dos pós-graduandos em educação da UFPA**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 221-253.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1988.

GREGO, Sonia M. D. **Avaliação Institucional: uma proposta metodológica para a auto-gestão**. Boletim do Departamento de Didática, n. 15, p. 07-43, 1999.

_____ ; SOUZA, Cláudio Bendito Gomide de. **A normatização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no governo do Estado de São Paulo**. Disponível em: www.26reuniao.anped.org.br 2004. Acesso em: 01 de fevereiro de 2013.

GUMBOWSKY. Argos. **Impactos e mudanças da avaliação institucional nas condições de produção do ensino de graduação**. Tese de Doutorado. 2003.

HADDAD, Sérgio. (org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOSTINS, Regina, C.L. **O pesquisador e a lógica histórica: contribuições do historiador E.P.Thompson para a pesquisa em educação**. 2004. GT História da Educação. Disponível em: anped.org.br. Acesso em: 01 de fevereiro de 2013.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.(Coleção questões da nossa época).

_____. **Inovar o ensino aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.(Coleção Questões de nossa época: v. 40).

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência pressupostos a considerar. In. RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P. 65-86. (Coleção Educação Superior em debate, v. 5).

_____ ; COCCO, Vanessa Michellon. **Docência Universitária: implicações da pluralidade do fazer docente**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1237-0.pdf. Acesso em: agosto de 2015.

_____, Andreia de Buss. **A trama da trajetória docente: comparação entre professores de uma IES pública e uma confessional**. P. 1175- 1189. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

_____, Bolzan, Doris Pires de Vargas. **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2009.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro fontes históricas como fonte. IN. PINSKY, Carla Bassanezi. (Org). **Fontes históricas**. 2011. p-9-23.

KARNAL, Leandro, Tatsch. A memória evanescente. IN. PINSKY, Carla Bassanezi, LUCCA, Tania Regina de. (orgs) **O historiador e suas fontes**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2012.

KAZAMIAS, Andrea. M. Modernidade e Formação do Estado , construção do Estado Nação e educação na Grécia. IN. COWEN, R, ET.all . **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. P 290-306.

LAMAR, Adolfo Ramos. **Epistemologia e pesquisa educacional**. Educação: teoria e prática – v.6, n10, jan/jun. – 1998 e n 11, jul.- dez.-1998.

LARA, Marcos Rodrigues. **Avaliação Institucional: em busca de um Currículo crítico emancipatório em construção**. Tese de Doutorado. 2007. 234p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LAZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Júlia Dutra. Afetar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. P. 25-27.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo. (org). **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p.151-188.

LEITE, Denise.(org). **Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. **Desafios para a inovação pedagógica no século XXI**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto. **Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

LEMOS, Flavia Cristina Silveira; Rocha Marisa Lopes. Pensar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. P. 183- 186.

LIMA, Elizabeth Gonzaga Silva. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na Universidade**. 2008, 250 p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

LIMA, Lucinete Marques. **O processo de auto avaliação da UFMA (2004 - 2006) no contexto regulatório da educação superior**. 2011. 283 p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mario Luiz De; CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: www.scielo.br/revistas/aval. Acesso em: 05 de março de 2015.

LOMBARDI, J.C; SANFELICE, J.L.(orgs) **Liberalismo e Educação em debate.** Campinas,SP. Autores Associados, HISTEDBR, 2007. p.163-184.

LOPES. Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo?** Revista Brasileira de Educação. n. 26. Maio/Jun/Jul/Ago. 2004. Disponível em: Disponível em: www.scielo.br/rbedu. Acesso em: 08 de agosto de 2012.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna.** 10ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2008.

MACHADO, Eusébio José; ABELHA, Marta. **Avaliação de professores: que lições do caso Português.** Olh@res, Graulhos, v.2. n. 1, p. 55-80. Maio, 2014. Disponível em: www.olhares.unifesp.br. Acesso em: 07 de Janeiro de 2015.

MARX, Karl. **Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política. 1859.** Disponível em The Marxists Internet Archive, Acesso em: 05 março de 2013.

MARTINS, Francisco Miguel. **Auto avaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste.** 2010. 302 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

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

_____. **Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 597-620, jul./dez. 2011 Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 01 de julho de 2016.

MAUÉS, Olgaíses. **A política para a educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação nacional.** Disponível em <<http://www.anped.org.br>>Gt 11. Política de Educação Superior. 31ª Reunião. Acesso em: 08 agosto 2012.

MENDES, Geisa do S.C. et.al. **Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora.** Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, dez., 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/>. Acesso em: 01 de julho de 2016.

MOLCK, A.M. **Exame nacional de desempenho de Estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional.** Dissertação de Mestrado. Campinas. 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro;** tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. 3ª ed. Publicações - Europa /América. 2002a.

_____. **A religião de saberes: o desafio do século XXI**. 2ªed. Rio de Janeiro – Bertrand Brasil, 2002b.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro.: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre – Sulina, 2011.

_____. **Ciência com consciência** . 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Entrevista com Edgar Morin**. Fronteira, 2015. Disponível em: <http://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-compreensao-humana>. Acesso em: 01 de julho de 2016.

NEAVE, Guy. O Estado Avaliador como política em transição: um estudo histórico anatômico. IN. COWEN, R, ET.all **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. 675-695.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORSO, P.J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In.LOMBARDI, J.C; SANFELICE, J.L.(orgs) **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas,SP. Autores Associados, HISTEDBR, 2007. p.163-184.

PACHANE, Graziela, Giusti. **Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano VII n. 12 p. 25-42 2009. Disponível em periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4259/pdf_230. Acesso em: 01 de julho de 2016.

_____. **Teoria e prática na formação dos professores universitários: elementos para a discussão**. In . Ristoff, Dilvo; Sevegnani, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção. Educação superior em debate, v.5).

PADERES, Adriana Marques; Rodrigues Regina de Brito; GIUSTI, Sonia Regina. **Teoria da complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação**. Revista de Educação.Disponível em: www.funadesp.org.br/banco-de-revistas. Acesso em: 01 de julho de 2016.

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação: tendências e tendenciosidades**. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação. Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p-5-12, jan/amr.1994. Impresso.

_____. **Mitos na avaliação: diz-se que.... Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.1-10, jan./abr. 2009. Disponível em: revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

PARENTE, Joseni. **A construção da ordem liberal**: Hobbes nasce uma teoria do Estado Moderno. Disponível em: www.ceap.r/artigos. Acesso em: 02 de maio de 2014.

PERIM, Gianna Lepre. **Avaliação da educação superior: uma realidade na educação médica**. 2007. 266 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As relações entre público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/. Acesso em: em 02 de março de 2015.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. IN. ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio. (orgs). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Portugal. Porto Editora. 1993- p. 171-191

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas**. Porto Alegre: artes médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou. Lea das Graças Camargo. **Docência da Educação superior**. São Paulo: Cortez. 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIRATELLI, Cláudio Luis. **Medidas de avaliação de desempenho de uma instituição de ensino superior**: uma abordagem de pesquisa operacional. 2010. 300 p. Tese (Doutorado em Engenharia Aeronáutica e Mecânica), Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos.

PUNTES, R.V; FAQUIM, J.P. S; FRANCO, Z.L.V. Las investigaciones sobre formación de profesores en américa latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.4, n. 12, p. 1-21 ,set/dez. 2005. Disponível em: www.revistas.uniube.br/index.php/rpd. Acesso em 11 de setembro de 2013.

REZENDE, L. C.; PARAISO, M. A. **Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo**. *Revista e-curriculum*. v. 11, n. 01 (2013). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8121>. Acesso em: 02 de maio de 2014.

RIBEIRO, M.E.S; CHAVES, V.L.J. Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da UFPA. Disponível em: [http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) >Gt 11. Política de Educação Superior. 31ª Reunião. Acesso em: 01 de agosto 2013.

RIBEIRO, Eliza A. **O processo de auto avaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas**. 2010. 320 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RISTOFF, Dilvo. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999

_____. Avaliação institucional: pensando princípios. IN, IN. Balzan, N.C; Dias Sobrinho. J. **Avaliação Institucional: teorias e experiências.** Cortez. São Paulo. 2011.p 37-52.

_____; GIOLO J. **O SINAES como sistema.** R.B.P.G. Brasília v. 3.n,6 p. 193-213. Dez.2006. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br/portal/rbep.inep.gov.br/
Acesso em: 01 de agosto de 2013.

RODRIGUES, Maria Socorro Sousa. **Auto avaliação e planejamento participativo no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC):** em busca de saberes e da mudança de cultura institucional. 2007. 298 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

RODRIGUES, Francisco de Paula Marques; BARBOSA, Clara Irene Veiga; BLOIS, Maria Dias. **O processo de avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente** – 1ª parte. Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. v.11. n.2 jun.2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em 01 de fevereiro de 2013.

ROMANOWSKI, J. ENS, R. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** Dialogo Educacional, Curitiba, v. 6, n 19. P 37-50. Set/dez. 2006. Disponível em: www.pucpr.br/dialogo. Acesso em: 02 de maio de 2013.

ROTHEN, J. C. **Pontos e Contrapontos na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES,** Disponível em :<<http://www.anped.org.br>> Gt 04. Didática 29ª Reunião. Acesso em: 02 de maio de 2013.

_____, BARREYRO. G.B. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira:** Análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES E PAIUB. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: www.scielo.br/revistas/aval . Acesso em: 24 de agosto de 2012.

_____. **“SINAES” contraditórios:** considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: www.scielo.br/revistas/aval . Acesso em: 24 de agosto de 2012.

SACRISTAN, Gimeno. J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. São Paulo: Artmed, 2000.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação:** cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação. V,13. N 37 jan/abr. 2008. p.71-83. Disponível em: . www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07. Acesso em 01 de julho de 2016.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo.** São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Record. 2003.

SANTOS, Boaventura Souza de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Univerdidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004 – (Coleção questões da nossa época; v.120).

_____. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, Out. 2002: p. 237-280. Disponível em: <https://rccs.revues.org/>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Entrevista com o professor Almerindo Janela Afonso**. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 37, n.2, p. 185-190, jul/dez 2012.

SEVERINO, A.J. **Questões epistemológicas da pesquisa educacional**. UFMT: Cuiabá. Revista de Educação Pública. V. 19, n. 41. Set/dez 2010. P. 479-496. Disponível em: periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica. Acesso em: 02 de maio de 2013.

_____. **Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Virtual), v. 9, p. 13-27, 2009. www.pucpr.br/dialogo Acesso em: 02 de maio de 2013.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SILVA Jr, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar. **Novas Faces da educação superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SGUISSARDI, V. (org) **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Franciso Antônio Araújo de. **Avaliação e planejamento para o desenvolvimento institucional de universidades**. 2010. 655 P. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SORDI, Mara Regina Lemes de; Menga Ludke. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php Acesso em: 01 maio de 2016.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **A avaliação como promotora da qualidade social nos cursos da área da saúde: das palavras aos atos**. Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. v.11. n.2 jun.2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em 01 de maio de 2016.

_____. **O lugar da avaliação na cena universitária: em busca de referências perdidas**. Estudos. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Políticas Públicas para o ensino superior particular. Ano 27, n.39, dez. 2010.

TORRES, C.A. OLMOS, L.E. Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalização: abordagens marxista e crítica. IN. COWEN, R, ET.all **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 97- 114.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. . In. RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P. 87-98 (Coleção Educação Superior em debate, v. 5).

VEJA. Exame Nacional de Cursos. Disponível em: www.vejaabril.com.br. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

_____. Como funcionam as escolas que tiraram as piores notas. Disponível em: www.vejaabril.com.br. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

_____. Um bom exemplo. Disponível em: www.vejaabril.com.br. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliações da docência na Educação Superior. 2007. 237 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

WEBBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo.1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; Lessard, Claude. (orgs). **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANEXOS

Anexo I - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO – UFPA

Anexo II - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOCENTE – CESUPA

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO – UFPA – ANEXO I

QUANTO AO ENSINO – DOCENTES - 2012	
A partir de sua experiência pessoal na UFPA, indique o grau da satisfação ou insatisfação que você sente em relação a cada um dos indicadores ou questões propostas a seguir:	
Escala de conceitos: TS - Totalmente Satisfatório(a); S- Satisfatório(a); NS- Não sabe ou tem dúvidas; I- Insatisfatório(a); TI- Totalmente Insatisfatório(a)	
1.	Qualidade do(s) curso(s) de graduação em que leciona;
2.	Satisfação em relação à estrutura curricular (de disciplinas) do(s) curso(s) de graduação em que atua;
3.	Conhecimento do projeto pedagógico do(s) cursos(s) em que atua;
4.	Qualidade dos Planos de Ensino apresentados pelos colegas de curso;
5.	Clareza em relação às melhores alternativas metodológicas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas suas aulas;
6.	Formas de avaliação utilizadas nas disciplinas para “medir” os níveis de aprendizagem dos alunos;
7.	Mecanismos adotados no(s) curso(s) para a definição dos conteúdos a serem tratados em cada disciplina;
8.	Alternativas oferecidas aos alunos para a complementação de sua formação global;
9.	Criatividade demonstrada no desempenho das atividades de ensino (enquanto docente);
10.	Inovação realizada a cada ano para o desenvolvimento das disciplinas em que atua;
11.	Relação entre reprovações e aprovações de alunos nas disciplinas em que atua;
12.	Seriedade acadêmica manifestada pelos docentes do(s) curso(s) em que atua;
13.	Nível de formação atingido pelos alunos que concluem o curso;
14.	Dedicação acadêmica dos alunos do(s) curso(s) em que atua;
15.	Nível de formação dos alunos quando ingressam no curso;
16.	Capacidade manifestada pelos alunos para a leitura de textos científicos durante o curso de graduação;
17.	Qualificação dos alunos para a escrita de trabalhos científicos durante o curso de graduação;
18.	Capacidade manifestada pelos alunos para a elaboração de monografia e/ou trabalho de conclusão de curso;
19.	Oportunidade de iniciação dos alunos na pesquisa no(s) curso(s) em que atua;
20.	Oportunidades de treinamento e inserção no mercado de trabalho, oferecidas pelo(s) curso(s) em que atua;
21.	Relação entre o número de alunos que ingressam e concluem o curso a cada ano;
22.	Medidas adotadas para a melhoria da qualidade do ensino no curso em que atua;
23.	Medidas adotadas para superar as dificuldades dos alunos com deficiências nas disciplinas;
24.	Medidas adotadas para aprimorar a metodologia das aulas nas disciplinas do curso;
25.	Medidas adotadas para aprimorar a avaliação dos alunos nas disciplinas do curso;
26.	Procedimentos adotados pelo curso para a qualificação dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas;
27.	Satisfação em relação ao regime de oferta dos cursos na UFPA;
28.	Adequação do projeto pedagógico do curso ao perfil do aluno a ser formado;
29.	Condições dos alunos para a dedicação ao curso de graduação;
30.	Tempo dedicado ao planejamento e avaliação constantes do andamento das disciplinas;
31.	Iniciativa dos alunos para a complementação de sua formação acadêmica;
32.	Pauta de assuntos tratados nas reuniões de colegiados de curso e sua relação com as atividades de ensino;

33.	Mudanças efetivamente realizadas no ensino a partir das decisões tomadas nas reuniões de colegiado de curso;
34.	Mecanismos de atendimento e orientação acadêmica dos alunos no cotidiano dos cursos;
35.	Comprometimento efetivo dos docentes com a qualificação dos cursos de graduação em que atua;
36.	Conhecimento da situação dos alunos que já concluíram o curso no mercado de trabalho;
37.	Satisfação em relação à implantação de novos cursos de graduação na UFPA;
38.	Implantação de cursos de graduação fora da sede dos campi da UFPA.

QUANTO AO ENSINO – ALUNOS – 2012

A partir de sua experiência pessoal na UFPA, indique o grau da satisfação ou insatisfação que você sente em relação a cada um dos indicadores ou questões propostas a seguir:

Escala de conceitos: TS - Totalmente Satisfatório(a); S- Satisfatório(a); NS- Não sabe ou tem dúvidas; I- Insatisfatório(a); TI- Totalmente Insatisfatório(a)

1.	Qualidade do(s) curso(s) de graduação realiza
2.	Estrutura curricular (de disciplinas) do curso;
3.	Conhecimento do projeto pedagógico do(s) cursos(s) que realiza;
4.	Qualidade dos Planos de Ensino apresentados pelos colegas de curso;
5.	Metodologia para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas aulas;
6.	Formas de avaliação utilizadas nas disciplinas para “medir” os níveis de aprendizagem dos alunos;
7.	Mecanismos adotados no(s) curso(s) para a definição dos conteúdos a serem tratados em cada disciplina;
8.	Alternativas oferecidas aos alunos para a complementação de sua formação global;
9.	Criatividade demonstrada pelos docentes no desempenho das atividades de ensino;
10.	Inovação realizada a cada ano pelos docentes nas disciplinas que cursa; ;
11.	Notas obtidas nas disciplinas em relação à aprendizagem alcançada;
12.	Seriedade acadêmica dos alunos do curso
13.	Nível de formação atingido pelos alunos que concluem o curso;
14.	Dedicação acadêmica dos alunos do(s) curso(s) em que atua;
15.	Nível de formação dos alunos;
16.	Capacidade manifestada pelos alunos para a leitura de textos científicos durante o curso de graduação;
17.	Qualificação dos alunos para a escrita de trabalhos científicos durante o curso de graduação;
18.	Qualificação manifestada pelos alunos para a elaboração de monografia e/ou trabalho de conclusão de curso;
19.	Oportunidade de iniciação dos alunos na pesquisa no curso que realiza;
20.	Oportunidade de treinamento e inserção no mercado de trabalho oferecido pelo curso;
21.	Número de alunos que concluem o curso a cada ano;
22.	Medidas adotadas para a melhoria da qualidade do ensino no curso
23.	Medidas adotadas para superar as dificuldades dos alunos com deficiências nas disciplinas;
24.	Medidas adotadas para aprimorar a metodologia das aulas nas disciplinas do curso;
25.	Medidas adotadas para aprimorar a avaliação dos alunos nas disciplinas do curso;
26.	Procedimentos adotados pelo curso para a qualificação dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas;
27.	Regime seriado anual dos cursos na UFPA

28.	Adequação do projeto pedagógico do curso ao perfil do aluno a ser formado;
29.	Condições dos alunos para a dedicação ao curso de graduação;
30.	Tempo dedicado ao estudo das disciplinas que cursa;
31.	Iniciativa dos alunos para a complementação de sua formação acadêmica;
32.	Pauta de assuntos tratados nas reuniões de colegiados de curso e sua relação com as atividades de ensino
33.	Mudanças efetivamente realizadas no ensino a partir das decisões tomadas nas reuniões;
34.	Mecanismos de atendimento e orientação acadêmica dos alunos no cotidiano dos cursos;
35.	Comprometimento efetivo dos docentes com a qualificação do curso de graduação que realiza;
36.	Conhecimento da situação dos alunos que já concluíram o curso no mercado de trabalho;
37.	Satisfação em relação ao curso que está realizando;
38.	Limpeza e estado de conservação da sala de aula;
39.	Pontualidade e assiduidade dos docentes nas aulas;
40.	Conhecimento demonstrado pelos docentes nas matérias que lecionam;
41.	Dinâmica das aulas para manter a atenção dos alunos;
42.	Organização na exposição de conteúdos pelos docentes

QUESTIONÁRIO DOCENTE – 2014

A partir de sua experiência pessoal na UFPA, indique o grau da satisfação ou insatisfação que você sente em relação a cada um dos indicadores ou questões propostas a seguir:

Escala de Conceitos – não padronizados

- Qual (is) os cursos que você leciona na UFPA?
- No seu entendimento, o seu curso concilia os conhecimentos da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, ...) com os temas gerais e situações da realidade brasileira atual?
- Como você avalia o nível de exigência do curso?
- Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral discute temas como: analfabetismo, exclusão social, desemprego, discriminação, exploração do trabalho infantil, segurança e criminalidade, entre outros assuntos?
- Como você avalia a contribuição do curso para a formação profissional do aluno?
- Você acredita que a instituição UFPA se preocupa com a colocação do aluno no mercado, oferecendo oportunidades de emprego, seleção e estágios?
- Você tem sido desafiado por seus superiores a melhorar seu desempenho?
- Você recebe orientações, treinamento, bibliografia ou material específico como suporte operacional necessário para suas aulas?
- Você se sente valorizado pelo seu Coordenador(a)?
- A comunicação e a interação entre professores, alunos e coordenação de curso são sistemáticas e contínuas?
- Você recebe subsídios da coordenação de seu curso para os seus alunos desenvolverem competências e habilidades durante as aulas?
- Você conhece as atividades desenvolvidas pela Coordenação do curso?
- Suas avaliações são diversificadas e adequadas aos objetivos de seu curso, bem como as condições dos alunos?
- O tempo disponibilizado pela UFPA para planejamento e reuniões pedagógicas é adequado?
- O horário disponibilizado por você, para tender o aluno com dificuldades pedagógicas é adequado?
- Na sua opinião, a carga horária do currículo pleno do curso é adequada?
- De modo geral, você acredita que a UFPA promove condições de trabalho suficientes para o bom andamento das atividades de ensino?
- Quais os pontos que caracterizam para você uma aula ideal? Indique até 2 principais.
- Quais são os pontos no seu modo de entender, prejudicariam muito a qualidade de uma aula? (Indique até 2 tópicos).

- Quando alguém tem dificuldade de acompanhar a matéria, você professor:
 - Quando você apresenta seu(s) plano(s) de ensino, o faz nos seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?
 - Você solicita em sua(s) disciplina(s) a realização de atividades de pesquisa?
 - No seu curso você oferece orientações e desenvolve atividades que necessitem do uso da internet e biblioteca?
 - Você indica aos alunos a Plataforma de Estudos do SIGAA como material de estudo?
 - A(s) sua(s) disciplina(s) exigem algum domínio de língua estrangeira?
 - Você tem disponibilidade para atendimento do aluno fora do período de aula?
 - Com relação o campus que você trabalha, você diria que:
 - Quais problemas de conservação de espaço físico são mais comuns:
- Quanto às instalações/serviços de apoio ao professor, você diria que estão de acordo com suas necessidades:
 - o Sala dos professores
 - o Sala de descanso
 - o Banheiros
 - o Impressão e reprografia
 - o Secretaria acadêmica
 - o Alimentação (restaurante / lanchonetes)
 - o Armários / escaninhos
 - o Estacionamento
 - o Segurança
 - As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso são adequados?
 - Como você caracteriza o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos no seu curso?
 - Quais recursos tecnológicos você acredita que poderiam ser implementados na UFPA? (até 2 tópicos)
 - Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização pelas suas necessidades?
 - O espaço físico disponibilizado para suas aulas é suficiente para o número de alunos?
 - Os equipamentos das salas de informática atendem as suas necessidades acadêmicas?
 - Os equipamentos utilizados nas aulas práticas são suficientes para o número de estudantes?
 - A infraestrutura disponibilizada para os programas de extensão, como laboratório, biblioteca estão adequados aos objetivos propostos?
 - As infraestruturas disponibilizadas para o desenvolvimento dos programas de pós- graduação estão adequadas aos objetivos propostos?
 - As infraestruturas disponibilizadas para a pesquisa na divulgação dos trabalhos dos pesquisadores estão adequadas aos objetivos propostos?
 - Você tem conhecimento sobre os resultados da avaliação institucional feita periodicamente pela CPA-UFPA (Comissão Própria de Avaliação)?
 - Você acredita que o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) apresenta coerência entre seus objetivos, metas e estrutura?
 - A UFPA mobiliza sua participação em torno de sua missão?
 - O projeto de curso está alinhado com os objetivos e as diretrizes pedagógicas institucionais?
 - Os programas de pós-graduação são coerentes com as necessidades da comunidade e com os objetivos institucionais?
 - Os grupos de pesquisa, bem como as linhas selecionadas são coerentes com os cursos oferecidos, com os objetivos institucionais e com o desenvolvimento local e regional?
 - Você é estimulado a trabalhar de forma integrada a outra(s) disciplina(a)?
 - Você encontra oportunidades de apresentar novos projetos que integrem sua ação profissional?
 - Sempre que lhe é solicitado, você consegue contribuir com melhorias e adequações no seu conteúdo programático em relação aos ajustes no PDI?
 - Você aproveita o recurso das avaliações dos alunos para melhoria e mudança em seu trabalho em sala?
 - Os critérios para apresentação de propostas de programas de pós-graduação são claros e conhecidos da comunidade acadêmica?

- Você participa na produção científica e cultural da instituição?
- Os critérios para a apresentação e financiamento de projetos de pesquisa são do conhecimento da comunidade acadêmica?
- Você desenvolve algum tipo de atividade junto a comunidade, além das suas aulas?
- Você tem conhecimento da participação dos alunos nos programas de estágios, monitorias e outras atividades da instituição?
- Há preocupação da instituição com relação aos problemas do entorno regional, bem como a inclusão social?
- Os programas de extensão (cursos, palestras, exposições, feiras, ações comunitárias) são coerentes com os cursos oferecidos, com a necessidade da comunidade e com os objetivos institucionais?
- A comunidade ao entorno da UFPA participa das atividades promovidas pela Instituição?
- Você recebe orientações sobre os critérios de enquadramento, admissão e progressão dos professores na instituição?
- As decisões do Colegiado sobre concepção e atualização curricular, plano de metas do MEC são do conhecimento dos professores?
- Você conhece a estrutura hierárquica da UFPA e os coordenadores de área?
- Você é convidado a apresentar sugestões que contribuam na gestão Institucional?
- Há uma preocupação da instituição quanto ao acompanhamento do egresso em relação ao seu desenvolvimento no mercado profissional?
- Há preocupação institucional com o acompanhamento pedagógico dos alunos e atenção com aqueles que apresentam dificuldade de acompanhamento do curso?
- Você gostaria de acrescentar uma sugestão / opinião / reclamação / elogio para que a CPA-UFPA possa encaminhar a quem de direito?

QUESTIONÁRIO DISCENTE - 2014

A partir de sua experiência pessoal na UFPA, indique o grau da satisfação ou insatisfação que você sente em relação a cada um dos indicadores ou questões propostas a seguir:

Escala de conceitos: não padronizados

- Em qual curso você está matriculado(a)?
- Em que turno você estuda?
- Em que você trabalha?
- Atualmente, você atua na sua área de formação do ensino superior?
- Quanto tempo por dia, aproximadamente, você fica na faculdade incluindo todas as atividades?
- Qual a principal forma utilizada por você nos seus estudos?
- Quando terminar o ensino superior você pretende:
- No caso de você pensar em abandonar os estudos, você acha que a culpa é da faculdade?
- Cite um professor da UFPA que tenha sido referência positiva para você (digite apenas o nome)
- Qual o ponto principal que caracteriza para você uma aula ideal?
- No seu modo de entender, qual o ponto que prejudicaria muito a qualidade de uma aula?
- Quanto à exposição da aula, na explicação dos professores, sua avaliação é:
- Quando você tem dificuldades de acompanhar a matéria, de forma geral, como você avalia o apoio dos professores e/ou dos mecanismos de apoio?
- Nas disciplinas que você frequenta ou frequentou, sobre os conteúdos e temas tratados em aula, você daria nota:
- Como os professores apresentam os seus Planos de Ensino, com os critérios de avaliação, objetivos da disciplina e formas de avaliação, nas primeiras aulas do semestre letivo?
- Como se apresenta a solicitação nas disciplinas da realização de atividades de pesquisa?
- Como você avalia o Ambiente Virtual do SIGAA para suas necessidades acadêmicas?
- Como é avaliada a disponibilidade dos professores fora do período de aula?
- Avalie a abordagem feita no seu curso sobre a Temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

- Avalie a abordagem feita no seu curso sobre a Disciplina de Libras (opcional ou curricular)
- Avalie a abordagem feita no seu curso sobre as Políticas de Educação Ambiental:
- Avalie a abordagem feita no seu curso sobre as práticas pedagógicas e/ou visitas temáticas:
- Avalie como seu curso associa os conhecimentos da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações da realidade brasileira atual:
- No seu ponto de vista, como você vê as condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida aos alunos da UFPA?
- Seu curso oferece atividades complementares?
- Como você avalia o nível de exigência do curso?
- Como você avalia a contribuição do curso na sua formação profissional?
- Qual a sua avaliação sobre a preocupação da UFPA com sua colocação no mercado, oferecendo oportunidades de emprego, seleção e estágios?
- Como você avalia a conservação do campus em que você estuda?
- Qual o principal e mais comum problema de conservação do espaço físico?
- Avalie a disponibilidade dos recursos que você utiliza para cada item:
 - o Biblioteca
 - o Quadra esportiva
 - o Locais para estudo
 - o Diretório Acadêmico (DCE)
 - o Coordenação do seu curso
 - o Computadores com internet
 - o Lanchonetes / restaurantes
 - o Reprografia (Xerox)
- Qual novo negócio você gostaria de ter na UFPA?
- Avalie as salas de aula sobre a quantidade de estudantes:
- Quando seu curso utiliza equipamentos ou materiais nas aulas práticas, estes são em quantidade e qualidade adequadas ao número de estudantes?
- Como você caracteriza o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos no seu curso:
- Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização pelas suas necessidades e conseguiu ter acesso ao material:
- Como você avalia a forma de comunicação da UFPA com você, sobre os avisos, informações do curso, prazos a cumprir etc.:
- Você conhece a missão, os objetivos, as finalidades, os compromissos e as metas da Instituição?
- Você conhece o PPC (Projeto Pedagógico do Curso)?
- Você tem conhecimento do Manual do Aluno?
- Você sabe a quem se dirigir quando tem um problema no âmbito pedagógico?
- Você sabe a quem se dirigir quando tem um problema no âmbito administrativo?
- Como você avalia o atendimento às suas necessidades, de forma geral:
- Você tem conhecimento sobre os resultados da avaliação institucional feita periodicamente pela CPA-UFPA (Comissão Própria de Avaliação)?
- Qual é seu grau de satisfação geral com a UFPA:
- Deixe aqui um comentário, dúvida, sugestão ou reclamação que gostaria que pudessemos atender.

Escala de Conceitos – (a) RUIM (b) REGULAR (c) BOM (d) ÓTIMO (f) NSR

DIMENSÃO 2 POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO ENSINO (GRADUAÇÃO)

1. Quanto à exposição da aula, na explicação dos professores, sua avaliação é:
2. Como os professores apresentam suas Planos de Ensino, com os critérios de avaliação, objetivos da disciplina e formas de avaliação, nas primeiras aulas do semestre letivo?
3. Nas disciplinas que você frequenta ou frequentou, sobre os conteúdos e temas tratados em aula, você considera:
4. Como é avaliada a disponibilidade dos professores fora do período de aula?
5. Avalie a abordagem feita no seu curso sobre a temática "História e Cultura Afrobrasileira e Indígena"
6. Avalie a abordagem feita no seu curso sobre as "Políticas de Educação Ambiental":
7. Avalie como seu curso associa os conhecimentos da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais da realidade brasileira atual:
8. Qual a sua avaliação sobre a preocupação da UFPA com sua colocação no mercado, oferecendo oportunidades de emprego, seleção e estágios?

QUESTIONÁRIO DO ALUNO - AVALIAÇÃO DO DOCENTE – CESUPA – 2011

Escala de conceitos: não padronizados

1. Seu professor apresenta o plano de ensino da disciplina destacando Objetivos, Estratégias, Avaliação e Bibliografia?
2. Qual a sua avaliação da assiduidade do (a) professor (a) às aulas?
3. Qual a sua avaliação da pontualidade do (a) seu (sua) professor (a) no início e término das aulas?
4. Como você considera o aproveitamento do tempo de aula pelo (a) professor (a)?
5. Seu/sua professor (a) demonstra domínio dos conteúdos da disciplina?
6. Explica os conteúdos com clareza?
7. Como você avalia as estratégias ensino (metodologias) utilizadas pelo (a) professor (a)?
8. Como você considera a integração teoria e prática na disciplina?
9. Estímulo a leitura e utilização da bibliografia.
10. Deixa claro os Instrumentos avaliativos e critérios de avaliação?
11. O(a) professor(a) tem um bom relacionamento interpessoal (diálogo e respeito) com a turma.

QUESTIONÁRIO DO ALUNO - AVALIAÇÃO DO DOCENTE – CESUPA – 2012

Escala de conceitos: não padronizados

1. Seu professor apresenta o plano de ensino da disciplina destacando Objetivos, Estratégias, Avaliação e Bibliografia?
2. Qual a sua avaliação da assiduidade do (a) professor (a) às aulas?
3. Qual a sua avaliação da pontualidade do (a) seu (sua) professor (a) no início e término das aulas?
4. Como você considera o aproveitamento do tempo de aula pelo (a) professor (a)?
5. Seu/sua professor (a) demonstra domínio dos conteúdos da disciplina?
6. Explica os conteúdos com clareza?
7. Como você avalia as estratégias ensino (metodologias) utilizadas pelo (a) professor (a)?
8. Como você considera a integração teoria e prática na disciplina?
9. Estímulo a leitura e utilização da bibliografia.
10. Deixa claro os Instrumentos avaliativos e critérios de avaliação?
11. O(a) professor(a) tem um bom relacionamento interpessoal (diálogo e respeito) com a turma.

QUESTIONÁRIO DO ALUNO - AVALIAÇÃO DO DOCENTE – CESUPA – 2012

Escala de conceitos: não padronizados

1. Seu professor apresenta o plano de ensino da disciplina destacando objetivos, estratégias, avaliação e bibliografia?
2. Qual a sua avaliação da pontualidade do (a) seu (sua) professor (a) no início e término das aulas?
3. O tempo que o professor utiliza para transmitir os conhecimentos em cada aula foi suficiente para sua aprendizagem?
4. O professor (a) demonstra domínio dos conteúdos da disciplina?
5. Explica os conteúdos com clareza?
6. O professor utiliza estratégias de Ensino que promovam a participação e contribuição dos alunos?
7. O professor realiza a integração teoria e prática considerando as áreas de trabalho da profissão de seu curso?

QUESTIONÁRIO DO ALUNO - AVALIAÇÃO DO DOCENTE – CESUPA – 2014

Escala de conceitos: 1 (discordo totalmente) 2 (discordo) (3) discordo parcialmente (4) concordo (5) concordo parcialmente (6) concordo totalmente () Não sei responder

1. O plano de ensino apresentado pelo (a) professor (a) contribui para seu estudo (aprendizagem)?
2. O (a) professor (a) demonstra domínio dos conteúdos?
3. O (a) professor (a) explica com clareza?
4. As metodologias de ensino utilizadas pelo (a) professor (a) facilitam o processo de aprendizagem?
5. O professor esclarece em tempo hábil os resultados das atividades avaliativas realizadas? (Ex: testes, provas, exercícios, trabalhos em grupo, seminários, relatórios, resenhas, etc.)
6. O(a) professor(a) tem um bom relacionamento interpessoal (diálogo e respeito) com a turma.

QUESTIONÁRIO DO ALUNO - AVALIAÇÃO DO DOCENTE – CESUPA – 2015

Escala de conceitos: Escala de conceitos: 1 (discordo totalmente) 2 (discordo) (3) discordo parcialmente (4) concordo (5) concordo parcialmente (6) concordo totalmente () Não sei responder

1. O plano de ensino apresentado pelo (a) professor (a) contribui para seu estudo (aprendizagem)?
2. O (a) professor (a) demonstra domínio dos conteúdos?
3. As metodologias de ensino utilizadas pelo (a) professor (a) facilitam o processo de aprendizagem?
4. O(a) professor(a) discute os resultados da avaliação de modo a fortalecer o aprendizado dos alunos
5. O(a) professor(a) tem um bom relacionamento interpessoal (diálogo e respeito) com a turma.

APÊNDICE

APÊNDICE A - LISTA DE DISSERTAÇÕES E TESES QUE EMBASARAM OS CAPÍTULOS II, III, IV E V

ABREU, I. R. **Avaliação Institucional**: Um estudo sobre o projeto da UFSC. 1996. 108 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1996.

AGUIAR, P. A. **Modelo de auto avaliação a partir do levantamento dos fatores de êxito e fracasso percebidos na pequena e média empresa industrial no município de Porto Velho RO**. 1999. 78 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ALMEIDA, V. L. S. **Um estudo das concepções e das decisões avaliativas e sua coerência com o projeto político pedagógico**: curso de pedagogia da associação educacional Dom Bosco. 2004. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

ALVES, C. M. B. M. **A avaliação institucional como política pública no campo da educação e o curso de direito do CEULJI – ULBRA – Ji-Paraná/RO**. 2008. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

AMARAL, E. A. **Avaliação institucional da gestão de desempenho escolar e empresarial e feedback em rede um estudo de casos múltiplos**. 2007. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

AMORIM, I. **Avaliação Institucional da Universidade**: Um estudo Crítico. 1990. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

ARAÚJO, D. C. R. **Influências da avaliação institucional na prática pedagógica dos docentes de ensino superior**. 2007. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

ARGOLLO, R. S. N. **Auto avaliação institucional na rede federal de educação tecnológica**: análise da implementação do SINAES. 2010. 100 P. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ASSIS, L. M. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior**: tensões, mediações e impactos. 2008. 249 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

BAGGI, C. A. S. **Evasão e avaliação institucional**: uma discussão bibliográfica. 2010. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

BARBOSA, A. M. C. **Avaliação do desempenho da Universidade no Brasil**: um instrumento de auto avaliação focando no ensino e na gestão. 2001. 265 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

BARBOSA, G. C. Análise da associação entre os indicadores de gestão das Universidades Federais e o desempenho discente no ENADE. 2011. 117 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BASTOS, J. S. **Proposta para processo contínuo de avaliação multidimensional**: a visão discente ante o currículo de engenheiro industrial no CEFET – RJ. 2003. 156 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2003.

BERTELLI, E. M. **Avaliação institucional**: a trajetória da Faculdade de Pato Branco – FADEP. 2004. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 2009. 377 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BOCLIN, R. G. **O uso de indicadores de desempenho na avaliação institucional**: quem acredita? 2002. 149 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BORGES, R. M. **Avaliação na educação básica**: um estudo da produção científica divulgada na revista ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (1999-2008). 2011. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação), 2011.

BRAGA, A. A. Q. **Autonomia e avaliação institucional na Universidade do Amazonas**. 2002. 86 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BRANDALISE, M. A. T. **Auto avaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007. 213 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASILEIRO, S. T. **Avaliação institucional e formação docente**: filmagem educacional – uma revelação pela prática. 2001. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2001.

CAMPOS, A. S. **Fatores institucionais associados à eficácia educacional dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC)**: a opinião dos coordenadores. 2009. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

CARON, S. C. **Políticas de planejamento e avaliação institucional como subsídios para ação docente**. 2008. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

- CARVALHO, E. S. **Comissões Próprias de Avaliação: controle ou emancipação?**. 2009. 123 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CATRIB, A. M. F. **Análise crítica das avaliações internas de cinco cursos de mestrado na UNIFLOR: Des Velando possibilidades**. 2002. 168 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- CENEVIVA, R. **Democracia, accountability e avaliação: a avaliação de políticas públicas com instrumento de controle democrático**. 2006. 151 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo), Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.
- COPETI, S. M. B. **Políticas de avaliação institucional: contribuições da gestão do projeto pedagógico do curso de fisioterapia da FADEP**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.
- CORTE, M. B. **Avaliação institucional de Organizações Educacionais: método de auto avaliação para gestores de organizações públicas do ensino fundamental**. 2006. 368 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Paulista, São Paulo, 2006.
- COSTA, E. R. R. **Influências da avaliação institucional na prática pedagógica dos docentes de ensino superior**. 2006. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.
- COSTA, J. L. **E agora? Quem me avalia é o aluno um estudo sobre a avaliação do desempenho docente**. 2007. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- COSTAS, M. F. G. **Avaliação institucional nos cursos de direito das IES Goiana: evolução e configuração**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- CREPALDI, M. L. S. **Avaliação e reorganização curricular: uma experiência no curso de odontologia**. 2007. 164 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DA CRUZ, M. L. I. G. **A auto avaliação institucional como instrumento sistemático de melhorias da qualidade do ensino: Riscos e oportunidades para educação superior**. 2004. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.
- DA CUNHA, D. A. **Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da auto avaliação nos cursos de graduação da UFPA**. 2010. 356 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- DALBEN, A. **Avaliação institucional participativa na ed. Básica: possibilidades, limitações e potencialidades**. 2008. 243 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DAVOK, D. F. **Mudanças e resistências**: a contribuição do PA/UFSC na construção da cultura da avaliação institucional. 2000. 231 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

DE ARAÚJO, C. B. Z. M. **SINAES em Mato Grosso do Sul e a regulação do estado brasileiro**: os limites do estado-nação. 2009. 309 p. Tese (Doutorado em Educação), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

DE BLASI, J. **Auto-avaliação institucional: os limites de uma concepção**: um estudo de caso numa instituição de ensino tecnológico. 1999. 178 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DE DEUS, M. A. P. **Reforma da Educação Superior e gestão das Universidades Federais**: planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa/MG. 2008. 246 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

DE OLIVEIRA, K. R. B. **A consciência do siffo**: trajetórias da avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC). 2007. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DE PAULA, A. M. C. **O professor necessário para a educação superior**. 2005. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

DE PAULA, B. X. **O PAIUB e o Provão no contexto das políticas institucionais de avaliação do ensino superior no Brasil**. 2005. 299 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DOTTA, A. G. **Política pública da Educação Superior no Brasil**: a efetividade da avaliação institucional no âmbito do SINAES segundo o posicionamento dos integrantes da CPA. 2009. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

ESCOTT, C. M. **Currículo, pedagogia e avaliação em cursos de Enfermagem e de Direito**: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador. 2008. 244 p. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2008.

FÉLIX, G. T. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação**: efeitos no Brasil e Portugal. 2008. 280 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERNÁNDEZ, C. M. R. **Avaliação institucional**: a experiência da UNOESC campus Videira. 2001. 132 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FINGER, S. R. S. **Avaliação institucional, conteúdo e processo estratégico em escolas técnicas do Estado do Paraná**. 2011. 156 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FONSECA, A. A. **A avaliação institucional e os sentidos da auto avaliação para os professores** do Centro Universitário SENAC. 2006. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006.

FONSECA, A. C. F. **A avaliação para a melhoria da qualidade na Estratégia Saúde da Família: um estudo de caso com foco na utilização dos resultado**. 2009. 86 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FOSTER, M. M. S. **Avaliação Institucional: ato político e educativo**. 1997. 236 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997.

GESSER, V. **Avaliação institucional da universidade: qual seu significado para os membros de uma instituição**. 1996. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

GONÇALVES, M. C. M. **A auto avaliação institucional: questões e desafios**. 2005. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GROCHOSKA, M. A. **As contribuições da auto avaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática**. 2007. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

GUMBOWSKI, A. **Impactos e mudanças da avaliação institucional nas condições de produção do ensino de graduação**. 2003. 359 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HAYMUSSI, H. M. **Percepções ideológicas das Universidades Catarinenses em Relação à Qualidade e Avaliação Institucional**. 1996. 169 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1996.

HENNEBERG, R. **Os indicadores de qualidade estabelecidos para as Universidades Brasileiras: o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2002. 79 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

JACOBSEN, A. L. **Fatores intervenientes no processo de avaliação institucional da UFSC, segundo a visão de seus docentes**. 1995. 190 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1995.

JUNIOR, A. S. M. **Políticas de avaliação institucional: regulamentação e/ou emancipação na auto avaliação institucional**. 2008. 1 p. Dissertação (mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

KRÄMER, L. E. **O ensino de graduação na UNISC: contexto, referências e relatório de uma avaliação institucional interna.** 2002. 241 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2002.

KRUGER, E. R. **A avaliação institucional como subsídio para a formação continuada do professor.** 2006. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

LARA, M. R. **Avaliação institucional: em busca de um currículo crítico-emancipatório em construção.** 2007. 234 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, C. I. **Auto avaliação nas instituições de ensino superior (IES) do Ceará sob a égide do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** 2010. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LIMA, E. G. S. **Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade.** 2008. 261 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LIMA, L. M. **O processo de auto avaliação da UFMA (2004 - 2006) no contexto regulatório da educação superior.** 2011. 283 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2011.

LIMA, M. A. M. **Auto avaliação estrutural-sistêmica: um projeto epistemológico, teórico e aplicação às instituições de ensino superior do setor privado.** 2004. 560 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LOPES, F. D. **Elementos para um modelo integrado de planejamento e avaliação institucional na universidade.** 1994. 178 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1994.

MACEDO, M. E. C. M. **Auto avaliação institucional na educação básica: uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas.** 2009. 126 P. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

MANFIO, A. **Qualidade de ensino e avaliação da educação: concepções de autores e atores da educação.** 2011. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

MARTINATO, F. J. **Avaliação institucional da Universidade: estudo de critérios e experiências em um âmbito internacional e no Brasil.** 1997. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1997.

MARTINS, F. M. **Auto avaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste.** 2010. 302 P. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

- MATTOS, F. R. A. **A organização do estágio supervisionado do curso de Engenharia de Produção do CEFET-RJ: uma contribuição à auto avaliação institucional.** 2008. 96 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Centro Federal de Educação Tecnologia Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2008.
- MENDES, A. M. C. P. **Avaliação acadêmica institucional na universidade: conhecendo e transformando o ensino superior.** 2003. 272 p. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MENEZES, A. M. **Auto avaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG.** 2012. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MORAES, S. R. C. **Auto avaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo.** 2008. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.
- MÜLLER, A. **Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório.** 1999. 179 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 1999.
- NASCIMENTO FILHO, F. B. **Diálogo com os egressos do curso de turismo da UNOESTE: um percurso de auto avaliação.** 2011. 89 P. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- NASCIMENTO, M. T. **A institucionalização da auto avaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG): avanços e desafios.** 2008. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- NOGUEIRA, C. V. **A avaliação institucional em Universidades de MS: as experiências da UCDB e da UFMS (1996 a 2002).** 2006. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.
- NUNES, O. C. **Política e diretrizes para a avaliação escolar no contexto de mudanças e reformas educacionais no Paraná nos anos 80.** 2009. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- OLIVEIRA, A. R. M. **Avaliação Institucional: um processo de construção coletiva.** 1998. 83 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1998.
- OLIVEIRA, A. S. **Avaliação institucional e formação docente: conexões, rupturas e desafios.** 2009. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.
- ORTIGARA, A. A. **Processo de avaliação institucional das instituições de ensino superior do Sistema Fundacional de Santa Catarina.** 2000. 160 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PERALTA, S. S. **A terceira dimensão da avaliação institucional:** um estudo de diferentes avaliações. 2000. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.

PERESZHULA, C. M. **Avaliação das disciplinas e do desenvolvimento do corpo docente nos cursos de graduação Aplicado a uma Universidade do Estado do Paraná.** 2000. 98 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PERIM, G. L. **Avaliação da educação superior: uma realidade na educação médica.** 2007. 266 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PIRATELLI, C. L. **Medidas de avaliação de desempenho de uma instituição de ensino superior:** uma abordagem de pesquisa operacional. 2010. 300 p. Tese (Doutorado em Engenharia aeronáutica e Mecânica), Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos, 2010.

PIRES, C. H. S. **Concepção do docente da UEMA sobre avaliação institucional.** 2001. 91 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós auto avaliamos?** A experiência da UEG-UNUCSEH com a auto avaliação proposta pelo SINAES. 2008. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RANGEL, M. L. N. **O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UNB:** avanços, limites e desafios. 2010. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RECKTENVALD, M. **A auto avaliação das instituições de ensino superior catarinense diante da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** 2005. 280 p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

RETZ, R. G. **Participação, reflexão crítica e movimento no processo avaliativo do SINAES.** Entrevista com membros de Comissões Próprias de Avaliação sobre a auto avaliação. 2007. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, E. A. **O processo de auto avaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas.** 2010. 320 P. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

ROCHA, R.C.R. **Função ativa da avaliação institucional:** um estudo sobre o processo de auto avaliação na UNIR. 2008. 101 P. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

RODRIGUES, A. M. R. **Avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza - CE: avanços e desafios.** 2010. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

RODRIGUES, G. M. S. **Avaliação Institucional – Processo de reconstrução da identidade das Instituições de Educação Superior:** um estudo do processo identitário da Universidade da região de Campanha – URCAMP. 2001. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RODRIGUES, I. L. **Auto avaliação da Universidade Federal do Ceará.** 2007. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

RODRIGUES, M. S. S. **Auto avaliação e planejamento participativo no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC):** em busca de saberes e da mudança de cultura institucional. 2007. 298 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ROSENBERG, G. **Desempenho Global da Fundação Oswaldo Cruz: um instrumento de auto avaliação.** 2002. 240 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

RUIZ, A. B. **O exame nacional de cursos:** a realidade de uma escola de engenharia civil de uma universidade particular de São Paulo. 2002. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

SANTANA, M. C. C. **Avaliação Institucional, as relações de saber e poder na Universidade:** regulação e auto avaliação. 2007. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

SCHEFFER, C. E. V. **Avaliação de cursos na Universidade de Santa Cruz do Sul e a qualificação da graduação:** contribuições e influências do “olhar externo” da avaliação. 2007. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCORSOLINE, A. B. **Avaliação institucional de docentes de uma IES privada:** emancipação ou controle da eficiência?. 2006. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

SCREMIM, G. **As funções docentes e o perfil institucional de professores das universidades privadas brasileiras:** em busca de indicadores de qualidade. 2009. 110 P. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SENNE, A. A. **O curso de graduação em enfermagem do Centro Universitário São Camilo:** avaliação sob a ótica de ex-alunos. 2000. 100 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2000.

SERRANO, R. H. C. **A construção de uma cultura de avaliação**: desafios de múltiplos processos. 2002. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

SILVA, A. L. “**Avaliação do ensino superior**: a dinâmica de implementação do SINAES nas Universidades Federais no tocante ao instrumento de avaliação interna - CPA”. 2009. 160 P. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, C. M. **Panorama comunicacional da avaliação institucional nas IES do ABC paulista**. 2010. 110 P. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2010.

SILVA, E. C. O. **Relatório de auto avaliação institucional e políticas internas na Universidade Federal De Roraima**. 2009. 125 P. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

SILVA, J. S. **Avaliação institucional**: implicações administrativas na gestão da Universidade Federal da Bahia. 2008. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOMERA, E. A. S. **A avaliação institucional: os desafios de uma faculdade particular de pequeno porte para cumprir as exigências do decreto nº 3860/2001**. 2004. 190 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2004.

SORGATTO, N. S. **Avaliação institucional e universidade**: entre a identidade e a representação. 2008. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

SOUZA, C. M. N. **Avaliação institucional como instrumento de regulação superior**. 2009. 120 P. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, F. A. A. **Avaliação e planejamento para o desenvolvimento institucional de universidades**. 2010. 655 P. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOUZA, F. L. **As Estruturas Essenciais de Avaliação de Programas de Residência Multiprofissional em Saúde da Família no Ceará**: Uma proposta de auto avaliação a partir dos casos de Sobral e Fortaleza. 2012. 129 p. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUZA, M. P. **Avaliação da Educação Superior na interseção de políticas sistêmicas e institucional**. 2012. 128 P. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

STEIN, M. G. D. F. **Avaliação institucional**: um estudo realizado em três instituições mineiras de ensino superior. 2001. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

TORRES, Patrícia Lupion; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Complexidade, transdisciplinaridade e produção do conhecimento**. p. 11-25 www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_00_Complexidade.pdf. Acesso em 01 de julho de 2016.

ULBRICHT, G. **Utilização de metodologias multicritério na avaliação de desempenho docente na Universidade do Contestado – SC. 2009**. 105 p. Dissertação (Mestrado em Métodos numéricos em Engenharia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VARGAS, M. C. **Estudo de estratégias metodológicas e avaliativas para superar dificuldades de matemática em nível médio identificadas por meio do SAEB**. 2006. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliações da docência na Educação Superior. 2007. 237 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

VILLA BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.