

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
LABORATÓRIO DE ESTUDO DAS CIÊNCIAS

MARCIA DOS SANTOS GIRALDEZ EVALD

**DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE:
ENTRE O TEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE DAS PRÁTICAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro

2021

MARCIA DOS SANTOS GIRALDEZ EVALD

**DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE:
ENTRE O TEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE DAS PRÁTICAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo
Coorientadora: Dra. Avany Fernandes Pereira

Rio de Janeiro

2021

Ficha catalográfica elaborada por Priscila Almeida Cruz, CRB- 7/6242.

E92 Evald, Márcia dos Santos Giraldez

Desafios da avaliação na educação superior em saúde: entre o texto das políticas públicas e a realidade das práticas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. / Márcia dos Santos Giraldez Evald. – Rio de Janeiro: UFRJ/ NUTES, 2021. 142 f.; 30 cm.

Orientador: Gustavo de Oliveira Figueiredo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Rio de Janeiro, 2021.

Referências bibliográficas f. 134-139.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino superior. 3. Educação em Ciências e Saúde – Tese. Figueiredo, Gustavo de Oliveira. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde. III. Título.

MARCIA DOS SANTOS GIRALDEZ EVALD

**DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE:
ENTRE O TEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE DAS PRÁTICAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

BANCA DE AVALIAÇÃO

Membros Titulares:

Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo (Orientador)

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Roberto Leher

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Paula Ramos

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Membros Suplentes:

Prof.^a Dra. Silvia Regina Magalhães Couto Garcia

Programa de Pós-Graduação em Nutrição

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Eliane Brígida Moraes Falcão

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde

Universidade Federal do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos meus pais, que sempre foram a minha base, me cobrindo de um amor incondicional;

À minha filha, que me ensina a cada dia a ser melhor;

Ao meu marido, que sempre esteve ao meu lado.

Não posso me esquecer dos meus dois filhos caninos, que me transmitem um amor verdadeiro.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, que tanto me ajudaram durante essa trajetória.

Assim como aos meus amigos de trabalho no Instituto de Nutrição Josué de Castro (INJC), por todo incentivo.

Ao meu orientador por todo apoio e parceria.

À minha coorientadora pelo incentivo e ajuda.

Amo todos vocês!

RESUMO

EVALD, Marcia dos Santos Giraldez. **Desafios da avaliação na educação superior em saúde: entre o texto das políticas públicas e a realidade das práticas na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Orientador: Gustavo de Oliveira Figueiredo. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado de Educação em Ciências e Saúde) — Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este estudo faz uma análise textual das políticas públicas de avaliação para o ensino superior no Brasil e discute o modo como elas são recontextualizadas na prática por cursos de graduação da área de saúde na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foram realizadas entrevistas não diretivas com os diretores das faculdades de Medicina, Odontologia, Enfermagem e Nutrição, com a intenção de explorar os seus conhecimentos sobre o tema da avaliação na educação superior em saúde e as suas percepções sobre as práticas institucionais de avaliação na UFRJ. Também foram realizadas entrevistas com membros de dois setores da UFRJ que têm a avaliação como seu objeto de trabalho, a saber: o Núcleo de Pesquisa Institucional (NPI) e a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Para fundamentar o debate, a pesquisa foi contextualizada no cenário mundial contemporâneo de globalização e mercantilização da educação com um forte ataque das políticas neoliberais às universidades públicas. A discussão está embasada no marco conceitual das teorias críticas com articulação das ideias dos autores Stephen Ball, Boaventura de Souza Santos, Dalila Oliveira, Pedro Demo e Ana Maria Saul. A reflexão proposta neste estudo buscou desenvolver a hipótese de que as reformas neoliberais têm interferido diretamente na formulação e operacionalização das políticas públicas, apropriando-se de ferramentas provenientes do campo do planejamento e da avaliação educacional para implementar tecnologias de regulação, controle e desempenho. Com isso, as políticas públicas de avaliação perdem sua função de monitoramento para a melhoria da qualidade do ensino e transformam-se em instrumentos de ranqueamento de cursos e universidades, naturalizando a lógica da competitividade e da produtividade em detrimento da rede de colaboração necessária à formação de seres humanos sensíveis, cidadãos críticos e trabalhadores comprometidos com a coletividade; à diminuição da desigualdade e à construção do bem-estar social. Embora percebam a importância da avaliação para a qualidade do trabalho desenvolvido pela UFRJ, os diretores das principais faculdades da área da saúde ignoram as políticas públicas oficiais e revelam práticas institucionais muito mais preocupadas com o cotidiano dos cursos de graduação do que com a produção de indicadores para alimentar os sistemas nacionais e internacionais. Até mesmo os setores responsáveis pela produção de relatórios e consolidação de dados que alimentam o Sistema Nacional da Avaliação Superior (SINAES) reconhecem que há um distanciamento entre a prática e a teoria, pois o tema é sempre atravessado por disputas políticas e ideológicas e pela forte tensão entre as instituições públicas e privadas. Ainda assim, não se nega a importância de avaliação do trabalho desenvolvido pela UFRJ. A crítica geralmente se concentra na forma arbitrária como as políticas são implementadas e no modo como priorizam muito mais os dados quantitativos relacionados à produtividade do que a qualidade da formação dos estudantes. É unânime entre os entrevistados a identificação da necessidade de construir estratégias descentralizadas, articulações locais e experiências mais participativas no âmbito da avaliação educacional. Todos apoiam a ideia de criação de um espaço que reúna os Técnicos de Assuntos Educacionais (TAE) das unidades que compõem o Centro de Ciências da Saúde (CSS) em torno de um núcleo de suporte pedagógico que possa mobilizar os sujeitos envolvidos no processo educacional para se tornarem partes corresponsáveis pelo processo ensino-aprendizagem na UFRJ e, dessa forma, transformar o caráter punitivo e regulador dos processos avaliativos, tornando mais participativas e dinâmicas as estratégias para melhorar a qualidade das avaliações.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Superior. Políticas Educacionais. Universidade Pública. Formação em Saúde.

ABSTRACT

EVALD, Márcia dos Santos Giraldez. **Desafios da avaliação na educação superior em saúde: entre o texto das políticas públicas e a realidade das práticas na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Orientador: Gustavo de Oliveira Figueiredo. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado de Educação em Ciências e Saúde) — Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This study analyzes the text of public evaluation policies for higher education in Brazil and discusses how they are recontextualized in practice by Undergraduate Courses in the health field at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). Non-directive interviews were conducted with the deans of the faculties of Medicine, Dentistry, Nursing and Nutrition with the intention of exploring their knowledge on the subject of evaluation in higher health education and their perceptions about institutional evaluation practices at UFRJ. Interviews were also conducted with members of two sectors of UFRJ that have evaluation as their object of work, namely, the Institutional Research Center (NPI) and the Evaluation Committee (CPA). To support the debate, the reflection was contextualized in the contemporary world scenario of globalization and commodification of education with a strong attack by neoliberal policies on public universities. The discussion is based on the conceptual framework of critical theories with articulation of the ideas of Stephen Ball, Boaventura Souza Santos, Dalila Oliveira, Pedro Demo and Ana Maria Saul. Our reflection sought to develop the hypothesis that neoliberal reforms have directly interfered in the formulation and operationalization of public policies, appropriating tools from the field of educational planning and evaluation to implement technologies of regulation, control and performance. As a result, public evaluation policies lose their monitoring function to improve the quality of teaching and become instruments for ranking courses and universities, naturalizing the logic of competitiveness and productivity, to the detriment of the collaboration network necessary for the formation of sensitive human beings, critical citizens and workers committed to the collectivity, the reduction of inequality and the construction of social welfare. Although they perceive the importance of evaluating the quality of the work developed by UFRJ, the deans of the main health faculties ignore official public policies and reveal institutional practices that are much more concerned with the daily life of Undergraduate Courses than with the production of indicators to feed national and international systems. Even the sectors responsible for the production of reports and the consolidation of data that feed the National System of Higher Assessment (SINAES) recognize that, in practice, the theory is different and that the theme is always crossed by political and ideological disputes and by the strong tension between public and private institutions. Still, no one denies the importance of evaluating the work done by UFRJ. Criticism generally focuses on the arbitrary way in which policies are implemented and the way they prioritize quantitative data related to productivity rather than the quality of student education. It is unanimous among the interviewees to identify the need to build decentralized strategies, local articulations and more participative experiences within the scope of educational assessment. All of them support the idea of creating a space that brings together the Technicians of Educational Affairs (TAE) of the units that make up the Health Sciences Center (CCS) around a nucleus of pedagogical support that can mobilize the subjects involved in the educational process to become co-responsible parties for the teaching and learning process at UFRJ and, thus, transform the punitive and regulatory character of the evaluation processes to make the strategies for improving the quality of evaluations more participative and dynamic.

Keywords: Evaluation. College education. Educational Policies. Public university. Health Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Síntese dos três processos que constituem a Crise da Universidade no Século XXI e os seus princípios norteadores.....	27
Quadro 2 — Síntese dos contextos do Ciclo de Políticas de Stephen Ball.....	33
Quadro 3 — O paradigma da avaliação emancipatória segundo Saul	56
Quadro 4 — Tipos de avaliação de cursos de graduação desenvolvidos pelo MEC.....	65
Quadro 5 — Dimensão empírica – Entrevistados.....	77
Quadro 6 — Subitens das entrevistas.....	78
Quadro 7 — Fases da Análise de Conteúdo e descrição dos procedimentos para a organização da análise.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEAES	Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ARCU-SUL	Acreditação Regional de Cursos Universitários
CCETP	<i>Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada</i>
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CNA	Comissão Nacional de Avaliação
COAA	Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico
COGITARE	Grupo de pesquisa sobre Estudos em Política, Trabalho e Formação Humana
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEAU	<i>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria</i>
CPA	Comissão Própria de Avaliação
EEAN	Escola de Enfermagem Anna Nery
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional do Curso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências
HUCFF	Hospital Universitário Clementino Fraga Filho
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INJC	Instituto de Nutrição Josué de Castro
IPPMG	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MEC	Ministério da Educação
MEXA	Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos
NPI	Núcleo de pesquisa institucional
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde

PAIDEIA	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
PAIUB	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
RANA	Rede de Agências Nacionais de Acreditação
RIACES	Rede Latino-Americana para a Acreditação da Qualidade Educação Superior
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNA	Sistema Nacional de Acreditação
TAE	Técnico em Assunto Educacional
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 INTRODUÇÃO	14
2.1 DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	14
2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO EM SAÚDE.....	16
2.3 POR QUE FALAR SOBRE AVALIAÇÃO NA UFRJ?.....	20
3 OBJETIVOS	25
3.1 GERAL.....	25
3.2 ESPECÍFICOS.....	25
4 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL	26
4.1 NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	26
4.2 REFORMAS NEOLIBERAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	37
4.3 MÚLTIPLAS ABORDAGENS SOBRE AVALIAÇÃO.....	51
4.4 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES).....	59
5 MÉTODO	68
5.1 REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO.....	68
5.2 TIPO DE PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA.....	70
5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
5.3.1 Fase exploratória	71
5.3.2 Coleta de Dados	77
5.3.2.1 Perfil dos entrevistados e critérios de inclusão e exclusão dos cursos	78
5.3.3 Análise dos dados.....	81
6 RESULTADOS	83
6.1 NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	83
6.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR, REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	86
6.3 MÚLTIPLAS ABORDAGENS SOBRE AVALIAÇÃO.....	90
6.4 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	93
6.5 NÚCLEO PEDAGÓGICO.....	103
6.6 AVALIAÇÃO NA UFRJ.....	108
6.7 AVALIAÇÃO NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE.....	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
9 APÊNDICES	140

1 APRESENTAÇÃO

Há onze anos, em 2009, fui aprovada no concurso público para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tomei posse em 2010, quando comecei a trabalhar no Centro de Ciências da Saúde, mais especificamente no Instituto de Nutrição Josué de Castro (INJC). Em maio do mesmo ano, comecei a desenvolver, com a equipe do INJC, um projeto para fazer a avaliação de todas as disciplinas do curso de Nutrição. Elaboramos questionários on-line não só para verificar a qualidade das disciplinas ofertadas, mas também para traçarmos um perfil dos alunos ingressantes e dos alunos egressos.

Durante o período do projeto, pude desenvolver um material didático com descrição e aplicação de metodologias pedagógicas voltadas aos docentes do curso, pois foi possível identificar, nas avaliações, que as principais críticas não faziam referência ao conteúdo técnico especificamente, mas ao modo de abordagem dos temas e ao uso excessivo de metodologias unidirecionais e transmissivas para tratá-los. Era frequente, nos questionários, a crítica ao modo como os professores ensinavam e às aulas pouco instigantes para os estudantes.

Esse trabalho foi desenvolvido até 2012. Porém, devido às resistências encontradas e à desmotivação dos alunos que não tiveram o *feedback* esperado, o número de respostas decresceu rapidamente, e, assim, a iniciativa foi inviabilizada. Depois dessa experiência, percebi que o tema da avaliação não era algo tão simples quanto eu havia imaginado, mas que, na verdade, envolvia complexas questões de natureza política e disputas internas de poder, além de exigir uma maior mobilização e compreensão sobre o verdadeiro sentido da avaliação, para os sujeitos envolvidos no processo.

Com o fim do projeto, fui convidada a participar da Comissão de Orientação Acadêmica (COAA) dos Cursos de Nutrição e Gastronomia do Instituto de Nutrição Josué de Castro. A COAA tem o objetivo de orientar e acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos. A orientação ocorre uma vez por mês, por solicitação (quando eles vêm até nós) ou por convocação (quando nós detectamos problemas dos alunos). Entretanto, devido à grande demanda do serviço administrativo de secretaria acadêmica,

fui desviada de função e orientada a mudar de atividade, passando, dessa forma, a exercer os trabalhos nesse setor, onde desde então trabalho e atualmente exerço a função de chefe de secretaria de graduação do curso de Nutrição, diretamente ligada à coordenação de graduação do mesmo curso.

A oportunidade de começar a exercer a minha função como pedagoga novamente se deu no ano de 2014, com a parceria estabelecida entre o Instituto de Nutrição Josué de Castro e o Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde para desenvolver a reforma curricular do curso de Nutrição. Foi então que, em 2015, foi criado um projeto de pesquisa interinstitucional denominado Avaliação Participativa da Qualidade de Cursos de Graduação e da Formação Superior em Saúde, coordenado pelo meu orientador, o Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo, coordenador do Laboratório de Estudo das Ciências, no Instituto NUTES.

Esta dissertação foi desenvolvida a partir da minha participação no Grupo de Pesquisa COGITARE — Estudos em Política, Trabalho e Formação Humana, em que pude explorar a inquietação gerada pela experiência de avaliação das disciplinas do curso de Nutrição. Assim, surgiu um grande interesse em pesquisar mais sobre o referido tema, buscando compreender a dificuldade em debatê-lo, não só no INJC, mas em diversas outras instituições.

No ano de 2016, ainda como integrante do grupo de pesquisa, participei de disciplinas eletivas do Programa de Pós-Graduação do NUTES e me preparei para o processo seletivo do mestrado acadêmico, no qual fui aprovada, e iniciei em 2017. Como mestranda, apresentei resultados parciais da pesquisa que desenvolvia no grupo no Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC).

Além disso, também apresentei outro trabalho, desenvolvido em parceria com meu orientador, no evento *UFRJ faz 100 anos*, com dados de entrevistas realizadas com professores do CCS e de uma extensa revisão de literatura sobre o tema da avaliação no ensino superior, com ênfase na área da saúde. Importa mencionar que a vivência coletiva no grupo de pesquisa COGITARE e os resultados do projeto de pesquisa mencionado anteriormente favoreceram a elaboração das apresentações.

Ao longo de 2018, além da revisão da literatura, fizemos diversos ajustes no anteprojeto de pesquisa apresentado durante o processo seletivo para o

mestrado, visando responder às minhas inquietações teóricas, que se somaram às experiências práticas de anos anteriores. Aprimoramos o conhecimento acadêmico a respeito do tema *avaliação*, buscando mapear e conhecer melhor as políticas específicas para o nível da educação superior, investigando o modo como a própria UFRJ desenvolve suas ações de avaliação e tentando conhecer o modo como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior funciona na prática cotidiana dos cursos de graduação da UFRJ.

Para isso, partimos da realidade de quatro cursos de graduação na área da saúde: Nutrição, Enfermagem, Odontologia e Medicina. Também buscamos entender como ocorre o trabalho de avaliação no Núcleo de Pesquisa Institucional (NPI) da UFRJ. Além disso, tivemos acesso ao modo como a avaliação é tratada no Centro de Ciências da Saúde a partir da visão de um membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A definição do nosso objeto foi um processo lento, que envolveu o estudo das teorias e também a busca curiosa pela maneira como a UFRJ desenvolve, na prática, o tema da avaliação. Assim, fizemos os recortes necessários, desenhando nossos procedimentos metodológicos durante o percurso e tomando decisões sobre o escopo da pesquisa à medida que descobríamos o modo como as políticas públicas de avaliação são recontextualizadas na prática institucional de uma das mais importantes universidades públicas do Brasil.

Surpreendentemente, descobrimos que essa prática ainda não se encontra totalmente estruturada. Existem inúmeros desafios que se revelaram na execução das atividades de avaliação, de modo que foi possível perceber que o tema possui uma grande complexidade sendo cercado de muitas controvérsias. Este estudo é, portanto, também um processo: o meu, individual; o nosso, enquanto grupo de pesquisa; o de todos que se preocupam com o ensino na UFRJ e com a qualidade da formação nos cursos de graduação na área da saúde.

2 INTRODUÇÃO

2.1 DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No início do século XXI, vivencia-se um momento de grandes transformações no cenário mundial em relação à ciência e à tecnologia. Essas mudanças fazem com que as sociedades atuais passem por grandes desafios, que demandam novos modelos de educação e currículos capazes de formar profissionais que sejam capazes de atuar diante de fatos complexos, de uma crescente competição, da incerteza quanto ao futuro e da velocidade acelerada das mudanças (GESSER; RANGHETTI, 2011).

Nas últimas décadas, houve um grande movimento internacional para tentar superar esses desafios, criados pela hegemonia do modelo neoliberal. Essa postura permitiu uma série de reformas educacionais que resultaram em modificações nas políticas de educação e na maior regulação do ensino por meio de modelos verticais e centralizados de avaliação, visto o aumento considerável dos cursos de nível superior, com o objetivo de atender a necessidade de força de trabalho..

No Brasil, também se observa o debate e promoção destas mudanças, tanto no campo das políticas públicas, quanto no das formas de avaliação do setor de educação. Desde 1996, como resultado da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹ e, mais recentemente, em 2004, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)², vêm sendo implantadas diversas políticas de avaliação para a regulação da educação, este último, como um mecanismo para avaliar e assim melhorar a qualidade do ensino. Que dialogava com o Programa de avaliação das universidades Brasileiras (PAIUB), que foi a última grande iniciativa que contou com a participação das universidades.

O PAIUB tinha suas bases na proposta de avaliação institucional, com princípios elaborados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). O Programa deu ênfase aos cursos de graduação a partir da

¹Lei n. 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Vale ressaltar que esse projeto foi aprovado em confronto com o projeto de lei da câmara dos deputados que havia consensuado com o fórum nacional de defesa da escola pública.

²Lei n. 10.861 de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências.

autoavaliação e da avaliação externa, combinando enfoques qualitativos e quantitativos [...] (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2016, p. 482)

Apesar de o discurso das políticas se basear na justificativa da necessidade de avaliação para melhorar a qualidade do ensino, na prática surgem questionamentos importantes, como: **será que o objetivo das políticas de avaliação é, de fato, melhorar a qualidade do ensino? Como se dá, na realidade concreta das Instituições de Ensino Superior, a relação entre o discurso e a prática?**

A dificuldade em unir a teoria e a prática em uma práxis consistente é algo que atravessa o sistema educacional brasileiro e desafia os educadores há muitos anos. Vários estudos científicos são feitos sobre o tema, mas nem sempre as Leis aprovadas se fundamentam nesses conhecimentos, e o resultado das políticas educacionais propostas não é necessariamente aquele que se esperava. Assim, surgem outras questões: **será que as políticas de avaliação ficam somente no texto, no papel? Como essas políticas são recontextualizadas pelos sujeitos e desenvolvidas na prática? O Sistema Nacional de Avaliação contribui para a melhora da qualidade da educação superior no país ou é usado apenas como um elemento burocrático de regulação institucional?**

Diante da realidade das Instituições de Ensino Superior (IES) no país, temos observado que esse diálogo entre teoria e prática é ainda precário e que os sujeitos responsáveis ainda tendem a reproduzir modelos conservadores. Isso ocorre não só por desconhecimento das leis que orientam as políticas de avaliação, mas também porque, na vivência cotidiana, as Instituições realizam as ações de avaliação de forma burocrática, quase sempre apenas para atender às demandas impostas verticalmente, sem que os procedimentos de avaliação, os indicadores e os resultados sejam compartilhados com os atores que fazem parte do processo.

Na contramão dessa lógica autoritária, procuramos compreender os processos de avaliação a partir de uma perspectiva participativa, ou seja, como um processo em que os sujeitos possam entender o significado da ação de avaliar. Buscamos problematizar a visão reguladora para pensar possibilidades de assumir uma visão mais processual, formativa e participativa. Acreditamos que, para além de mecanismos de controle, vigilância e punição, a avaliação

pode funcionar como uma maneira de (re)organizar as práticas, (re)articular relações interpessoais, (re)mediar disputas de poder e (re)afirmar a importância de que todos se sintam parte do processo, Saul (1985), traz essa visão de avaliação quando fala de uma avaliação participativa e democrática.

Dessa forma, procuramos responder a mais uma questão: **é possível visualizar o campo da educação superior em saúde no seu sentido mais amplo, passando pelo contexto econômico, político e social, assumindo uma vertente de avaliação formativa, com um processo participativo no qual os atores são integrantes ativos?**

Nesse sentido, foi necessário entender de forma mais aprofundada os contextos em que a avaliação se desenvolve na Instituição escolhida, pois somente compreendendo o local onde as práticas se desenvolvem poderemos compreender também por que e como as políticas são recontextualizadas.

2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO EM SAÚDE

Antes de iniciar a abordagem do contexto institucional, é preciso considerar a educação de uma forma mais geral, pois ela não pode ser entendida sem primeiro analisar a tensão existente entre o cenário mundial e nacional, atualmente marcados pela globalização e por um modelo neoliberal, que incluem o campo das políticas educacionais. Dessa forma, é necessário inserir o nosso tema — avaliação — nessa realidade, pois os sistemas de avaliação surgem dessas reformas e políticas.

Com essa situação exposta, nos vemos diante de um cenário educacional cada vez mais competitivo, individualista, precário e, com isso, não podemos aceitar que a avaliação não serve somente como método de diagnóstico para a melhoria da qualidade do ensino, mas ao mesmo tempo como mecanismo de regulação das instituições públicas e privadas de ensino. É nessa disputa dialética entre diagnóstico para melhoria da qualidade e a regulação institucional que surgem inúmeros conflitos. Os sujeitos envolvidos podem vivenciar isso de duas formas ou se acomodam e reproduzem, embora também os repudiem ou resistem a esses modelos impostos, apenas não aplicando ou se reinventando e construindo o seu próprio modelo, sabemos da dificuldade de resistir diante de uma vivência que envolve muito mais que só

dar aula, esse pensamento encontramos em Boaventura Souza Santos (2011), ao trazer em sua obra a questão do neoliberalismo na universidade com suas consequências, assim como em Ball() com o conceito de performatividade e o conceito de recontextualização, onde mencionada como as leis são postas em prática.

O contexto brasileiro não é diferente, como resultado dos inúmeros processos sociais acumulados ao longo do tempo sobre o tema da avaliação, foi implementado, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Por ser esse o modelo em vigor, será a base para o nosso estudo, buscamos compreender como o sistema está sendo recontextualizado na UFRJ, com ênfase nos cursos da área da saúde, além de identificar e descrever as tensões e os conflitos que permeiam a questão nessa instituição e confrontá-los com o material encontrado na revisão de literatura sobre o tema. Nosso recorte compreende cursos de graduação e dois setores da universidade que também trabalham com o SINAES, sendo possível investigarmos a avaliação dos cursos de graduação, a CPA e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) pelo Ministério da Educação (MEC). Buscamos essa delimitação por ter dados referentes a todos os três pilares do SINAES e assim ter uma visão geral do SINAES na UFRJ mesmo que não seja de uma forma tão aprofundada.

Foi dessa forma que delimitamos este estudo, agora vamos especificar, os três cenários em que se desenvolveram as práticas analisadas. Iniciamos nossa investigação no Instituto de Nutrição Josué de Castro, local onde surgiram os questionamentos; então, seguimos para um espaço de formação de outros profissionais da área da saúde, ou seja, o Centro de Ciências da Saúde, onde estão localizados todos os cursos de graduação que trabalhamos; por fim, buscamos situar a discussão no contexto mais geral da Universidade, com membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e do Núcleo de Pesquisa Institucional (NPI).

Ao decidirmos falar sobre a avaliação de cursos de graduação, observamos a necessidade de verificar como essa matéria é tratada internamente na UFRJ. Assim, buscaram-se informações nos setores da universidade que lidam com as questões relativas à avaliação institucional e verificamos que nela existe um núcleo de avaliação, denominado Núcleo de

Pesquisa Institucional, que organiza as informações necessárias para a avaliação, para o credenciamento e o recredenciamento dos cursos de graduação. Além dele, em cada centro da universidade, existe também uma Comissão Própria de Avaliação, responsável por responder ao INEP/MEC pela avaliação institucional da UFRJ e pelo desempenho da instituição no ENADE.

Ainda quanto à especificação dos cenários, a Universidade Federal do Rio de Janeiro foi “criada a partir do Decreto n. 14.343 [...], reorganizada a partir Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, sob o nome de Universidade do Brasil [...]”. Somente em 1965 recebeu o nome atual. A UFRJ “é pessoa jurídica de direito público, estruturada na forma de autarquia de natureza especial, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial” (UFRJ, 2019, p. 5). Tem a missão de

proporcionar à sociedade brasileira os meios para produzir, dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Mais especificamente, a Universidade se destina a “completar a educação integral do estudante” (UFRJ, 2019, p. 19).

, o Centro de Ciências da Saúde é atualmente composto por dez 10 unidades e 14 órgãos suplementares, abrigando 18 mil alunos, 1,2 mil professores e 5,2 mil servidores técnico-administrativos. O Centro concentra todos os cursos relacionados às áreas biológicas e da saúde, dentre os quais se destacam os quatro cursos de graduação que foram objeto de interesse da pesquisa, a saber: Nutrição, Enfermagem, Medicina e Odontologia. (WIKIPÉDIA, 2018)

Apesar de estarem todos ligados diretamente ao CCS, os cursos mencionados não têm sua a estrutura acadêmica e administrativa localizada apenas nas dependências físicas do mesmo. A Enfermagem, por exemplo, tem sua sede na Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN), no centro da cidade do Rio de Janeiro. A Odontologia, por sua vez, utiliza a estrutura do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF). Os cursos de Nutrição e Medicina operam não só no HUCFF, mas também na Maternidade-Escola (me-UFRJ), em Laranjeiras, no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG); Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB); Instituto de Doenças do Tórax (IDT); Hospital Escola São Francisco de Assis (HESFA); Instituto do Coração Edson Saad e o Instituto de Ginecologia (IG-UFRJ).

Também são articulados outros locais diretamente vinculados aos serviços públicos de saúde para inserção de alunos em atividades práticas, nos estágios e no internato.

Importa contextualizar ainda os desafios para a formação superior na área da saúde. Podemos verificar que esse segmento da educação ficou, por muito tempo, restrito a uma determinada camada social da população, e alguns cursos eram particularmente frequentados por estudantes provenientes de classes sociais privilegiadas. Hoje, embora seja possível observar uma melhora nesse contexto, a maioria dos alunos dos cursos da área da saúde continua sendo de um grupo seletivo da sociedade.

A educação superior no Brasil foi historicamente marcada pela exclusão da maior parte da população, por meio da restrição do acesso ao nível superior e também por um currículo tradicional, marcado pelo poder concentrado no professor, pelo excesso de zelo pelos conteúdos, pelo predomínio de instrumentos de controle e disciplina e pela hegemonia do conhecimento técnico-científico. A adoção de uma perspectiva dialética permite compreender como o currículo influencia na cultura organizacional e nas relações interpessoais. Para se fazer a crítica de uma relação professor-aluno caracterizada pela ausência de diálogo, é preciso compreender como a ideologia capitalista difundiu um modelo tecnicista de formação universitária, isolando arbitrariamente educação e política para controlar o valor do saber (FIGUEIREDO; ORRILLO, 2020, p. 2).

Abordar o tema da formação apenas pelo lado técnico-científico é uma forma de distanciar os cursos da área da saúde de uma proposta mais humanista e socialmente engajada, que não entende a formação apenas como algo técnico e preciso, mas busca um ponto de vista mais amplo do processo. Sem ela, o profissional que se forma e entra no mercado de trabalho reproduz uma lógica mercadológica e pode trabalhar por anos em um local sem que tenha conhecimento sobre a comunidade atendida e as suas dificuldades. Além disso, o estudante frequentemente não é estimulado a conhecer a equipe de trabalho e as pessoas com que convive no dia a dia. Desse modo, o trabalho passa a ser delimitado a um espaço e um momento específico.

Essa formação em uma abordagem mais humanista pode ser considerada uma vertente das teorias críticas, com o desafio adicional de que o processo de formação profissional possa efetivamente contribuir para a construção da política cotidiana nas faculdades e universidades, onde se efetiva a parte mais conceitual e teórica da formação dos profissionais de saúde no Brasil. Cabe lembrar, portanto, que 70% dos profissionais de saúde no país ainda são formados em faculdades isoladas, ou seja, não estão integrados em um sistema universitário que possibilite – além da formação profissional específica – uma reflexão ética do processo de trabalho

em saúde, o que significa o esforço de agir em equipe, com um coletivo de trabalho que organiza práticas de saúde contextualizadas na cultura local (FIGUEIREDO; ORRILLO, 2020, p. 19).

A partir do exposto, é possível compreender que os desafios da formação em saúde, assim como da educação como um todo, vão além do que é abordado pelos cursos, uma vez que procuramos observar um cenário mais abrangente, que envolve os lados social, político, econômico e cultural da população de estudantes. Profissionais e alunos fazem parte de um sistema neoliberal e capitalista, que entende a formação profissional a partir do molde tecnicista explicitado, cujas políticas seguem esse mesmo pensamento. Para buscarmos uma postura diferente, é necessário conhecer melhor a Universidade. Por isso, a avaliação, vista como um processo, se torna um instrumento importante. Entender como a avaliação acontece na UFRJ é, portanto, um ponto relevante no contexto político-social em que vivemos, pois, a partir dela, é possível ter dados que permitem uma ação mais direcionada e organizada por parte dos profissionais de educação.

2.3 POR QUE FALAR SOBRE AVALIAÇÃO NA UFRJ?

Este estudo se justifica a partir da necessidade de que as atuais Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior buscam processos que considerem as discussões sobre o ensino, a organização curricular e as práticas pedagógicas, tendo como foco uma análise crítica dos resultados, visando a melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, a missão, os objetivos e as políticas descritas nos Planos de Desenvolvimento Institucional da universidade deveriam ter como objetivo a melhora na qualidade dos cursos. Na prática, entretanto, as avaliações são encaradas como instrumentos para atender demandas administrativas e legais, assumindo frequentemente um papel puramente burocrático e sem retorno para melhoria da qualidade dos cursos. Para compreender mais sobre esse cenário, trazemos no nosso estudo Dalila Oliveira (2005) que nos mostra em sua obra a forma como a avaliação vem se tornando um instrumento de regulação, buscando a classificação, comparação e competição.

É importante ressaltar que a avaliação, sozinha, não tem o poder de transformar as práticas educacionais, pois, muitas vezes, restringe-se ao

diagnóstico formal pouco participativo, sem necessariamente desencadear intervenções. Por isso, considerá-la como parte do processo pedagógico pode fazer com que ela assuma um viés transformador, com propostas efetivas diante do que é visto como um ponto positivo ou negativo. Por isso, trazemos no nosso estudo a Saul(1985) com a avaliação emancipatória, que tem como objetivo transformar a realidade avaliada, pois as pessoas envolvidas vão participar de todo o processo.

Em nosso estudo, damos ênfase à avaliação sob um olhar crítico, com base em uma concepção de avaliação participativa, que tem como objetivo o acompanhamento longitudinal e o aprendizado institucional coletivo e/ou individual. Ao abordarmos a avaliação como um processo, –buscamos romper com as tendências instrumentais, operacionais e autoritárias das práticas avaliativas. Essa postura, entretanto, exige criatividade e criticidade, por parte dos pesquisadores e dos profissionais, para estimular a produção de novas práticas inovadoras. Dessa forma, avaliar passa a ser um processo formativo que visa não só a vigilância e o monitoramento, mas também uma atividade dinâmica que estimula de ações como conhecer, refletir, dialogar e agir diante do que nos é apresentado no contexto institucional.

Sob esse ponto de vista, a avaliação pode ser vista como um aspecto importante para conhecer os temas que são trabalhados durante o curso de graduação e, além disso, o perfil de profissional egresso que é formado. A partir da delimitação desses pontos, é possível discutir com os docentes como melhorar o processo de formação, informar a gestão sobre as demandas por melhora de infraestrutura, planejar os fluxos, investir na logística e melhorar as relações interpessoais entre alunos, colaboradores e professores.

Por tratarmos da avaliação como um processo complexo e dinâmico, as suas dimensões sociais, políticas, humanas e éticas também devem ser contempladas. A avaliação educacional, portanto, também pode ser percebida como uma ferramenta que possibilita mudanças em outros âmbitos da vida do aluno, distanciando-se, assim, de sua função regulatória e meritocrática e assumindo uma função emancipatória, com isso, ter o estudo de Oliveira (2005) com a questão da regulação por meio de instrumentos de avaliação, assim como, Saul (1985) com a avaliação como processo, nos ajuda nessa reflexão. .

A avaliação na educação superior envolve o processo de trabalho dos sujeitos e, por isso, revela as relações de poder, sendo, dessa forma, um tema delicado, que atravessa interesses, visões de mundo e vivências individuais. Embora seja um tema de grande relevância na educação, também é, muitas vezes, fonte de receios. Uma das possíveis dificuldades presentes no processo tem como base o medo do indivíduo de ser julgado e comprado ao despir-se de preconceitos para fazer uma autoavaliação e verificar a qualidade com que se realiza um trabalho. No caso dos professores e alunos, a avaliação está associada diretamente ao desempenho pessoal, e o resultado do processo tende geralmente a ignorar os contextos histórico, social, cultural, político e econômico em que a instituição e os sujeitos estão inseridos.

Por fim, é importante mencionar os aspectos políticos e jurídicos do processo, pois tratamos de políticas de avaliação regidas por instrumentos legais, que responsabilizam instituições e sujeitos pelos resultados obtidos. A avaliação se baseia em normas, que devem ser aplicadas e que geram consequências. Uma vez que nenhuma prática social pode ser considerada imparcial, não podemos afirmar que as políticas de avaliação estão isentas de influências de grupos com diferentes interesses, afinal os sujeitos políticos estão frequentemente recontextualizando e reinterpretando os textos legais da política posta em prática, dessa forma, se faz importante trazer o pensamento de Ball(2001) sobre ciclo de políticas e recontextualização para embasar o nosso estudo.

Os questionamentos relacionados à avaliação na UFRJ que motivaram esta pesquisa tiveram início durante o período em que foram desenvolvidas minhas primeiras atividades profissionais no INJC Foram elaborados modelos de avaliação on-line para avaliar as disciplinas do curso de Nutrição e, a partir deles, identificamos algumas dificuldades comuns a outros cursos da Universidade. Assim, surgiu a hipótese de saber como a avaliação estava, de fato, acontecendo na UFRJ, visto que percebemos que algumas questões não eram específicas do curso, pois se repetiam nas disciplinas que eram oferecidas por outras unidades do CCS. Desse modo, foram perguntas norteadoras deste trabalho, sobre a avaliação e seus instrumentos na Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Centro de Ciências da Saúde:

- Qual a visão institucional da UFRJ sobre a avaliação?

- Existe um núcleo pedagógico na UFRJ? Ele é relevante? Há ou deveria haver apoio dos Técnicos em Assuntos Educacionais neste setor?
- Existe um modelo de avaliação elaborado pela UFRJ? Ele é padronizado para todos os cursos? Esse instrumento é eficaz? Os dados são de fácil acesso?
- Qual é a percepção da Comissão Própria de Avaliação da UFRJ quanto à importância da avaliação?
- Qual é a visão das direções dos cursos de graduação em saúde mais tradicionais do CCS?
- Como ocorre a avaliação nos cursos?
- A direção dos cursos tem conhecimento sobre como a avaliação acontece na UFRJ? Conhecem o CPA?

Sobre o Sistema Nacional de Avaliação no Ensino Superior e a relação entre os órgãos educacionais e a aplicação da avaliação na Universidade:

- Como o SINAES é aplicado nas universidades públicas federais?
- Há facilidade para ter acesso aos dados obtidos nas avaliações?
- Como é desenvolvido o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes na UFRJ?
- Como o Núcleo de Pesquisa Institucional vê a avaliação na UFRJ? Como funciona esse Núcleo?

A pesquisa documental, o marco teórico utilizado e as entrevistas feitas para responder a essas perguntas visam oferecer subsídios que permitam conhecer melhor os setores da UFRJ responsáveis por trabalhar com o tema. Dessa forma, busca-se incentivar a reflexão acerca da relação do processo de avaliação com as políticas educacionais e a discussão sobre como o modelo de regulação implantado pelo neoliberalismo cria uma tensão entre o contexto das universidades e a lógica global de produção. Além disso, visamos verificar como acontece a avaliação dos cursos por meio do ENADE, pois, dessa maneira, é possível obter um panorama sobre esse processo.

Partimos da hipótese de que não existem lacunas entre o texto das políticas públicas e as práticas concretas das instituições, mas sim um

processo de recontextualização dessas políticas devido aos múltiplos interesses em disputa nesse campo. Conhecer as práticas desenvolvidas em cursos da área da saúde na Universidade Federal do Rio de Janeiro e a percepção dos sujeitos sobre elas permitirá que a nossa abordagem sobre o tema tenha uma perspectiva crítica acerca da maneira como as reformas neoliberais encontram resistência em espaços públicos. Assim, o que muitas vezes é visto, a princípio, como incapacidade de realização e desorganização, pode ser, na verdade, uma maneira de oposição à avaliação quando tratada somente como mecanismo de regulação e controle de desempenho.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Identificar o modo como ocorre a recontextualização da Avaliação para Educação Superior no Brasil, com enfoque no Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) nas práticas de avaliação de cursos de graduação na área da saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

3.2 ESPECÍFICOS

- Caracterizar como os processos de avaliação da UFRJ, sobretudo aqueles relacionados ao SINAES, ao ENADE, à CPA e à avaliação dos cursos de graduação, são desenvolvidos na prática.
- Analisar o conhecimento dos diretores de cursos da área da saúde da UFRJ sobre as políticas públicas de avaliação para a educação superior e as suas visões sobre o tema da avaliação na formação em saúde.
- Identificar como ocorre o processo de recontextualização das políticas públicas de avaliação nas práticas institucionais da UFRJ.

4 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

4.1 NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, buscamos fazer uma análise do contexto educacional, focando, sobretudo, no ambiente universitário, a partir de conceitos de neoliberalismo e globalização. Como base teórica, nos apoiamos nas ideias de Boaventura de Sousa Santos (2011) e Stephen Ball (2001), e nas reflexões propostas pelos demais autores que pesquisam sobre o tema, identificados durante a revisão de literatura.

Esses autores nos mostram como o neoliberalismo e a globalização, contextos que têm como base o mercado e a produção excessiva, estão presentes no nosso cotidiano e impõem o que deve ou não ser feito em prol do lucro e da produtividade. O interesse dessas políticas não é apenas econômico, político e social, mas há também a intenção de defender uma educação globalizada. Assim, percebe-se o foco na união dos países, visando uma melhor integração educacional e a construção de um modelo a ser seguido. Como exemplos, temos geralmente as diretrizes de organismos internacionais como a UNESCO, o Bloco Europeu e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Os autores destacam ainda outras consequências desses modelos. Uma vez que se baseiam na exploração da classe trabalhadora e na concentração de riquezas nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, o neoliberalismo e a globalização, ao contribuírem para a construção de um modelo educacional único, permitem a elaboração, por parte da elite, de um modelo de avaliação cujo objetivo principal é regular os indivíduos, e não auxiliá-los. Por meio dessa avaliação, portanto, seria possível dar continuidade ao sistema de opressão ao qual está relegada a maior parte da população (Sousa-Santos, 2011; Ball, 2001).

Para Silva (2013), o neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria de prática econômico-política, na qual o bem-estar humano pode ser promovido por liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma

estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, aos livres mercados e ao livre comércio. O papel do Estado é, dessa forma, criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas.

Barreyro e Lagoria (2009) mostram como são desafiadores, para os Estados nacionais, os processos de globalização e flexibilização da economia. Segundo as autoras, eles geram altos níveis de desemprego e precarização do trabalho, que se somam à pobreza. Há, ainda, a diminuição da intervenção estatal, com a retirada do provimento de bens e serviços à população, o que faz com que as políticas sociais adquirissem características de privatização e descentralização.

Cericato, Melo e Costa (2005) também abordam o contexto de globalização e a internacionalização do conhecimento. Em resposta ao contexto econômico, os autores determinam que esses processos geram o enorme desafio de, na educação superior, conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais. A economia globalizada e a capacidade de adaptação e de inovação “passam a ser condições fundamentais para que as organizações possam acompanhar o ritmo de mudanças com a mesma velocidade imposta e exigida por uma nova sociedade”, que, por sua vez, está “inserida em um contexto mundial altamente competitivo” (ibid., 2005, p. 1).

De acordo com Trevisan e Sarturi (2016), a partir das Políticas Neoliberais da década de 1980, reduzem-se o papel do Estado e a criação de mercados nos setores considerados preferencialmente públicos, como saúde, educação e transportes. Porém, com a virada do milênio, há uma nova mudança nessa situação, visto que há uma diminuição das teorias do neoliberalismo consideradas “mais radicais”. Dessa forma, aparecem propostas alternativas de organização social, que procuram um equilíbrio entre o Estado e o mercado. Expressões como “qualidade”, “expansão da oferta”, “estado avaliador” e “regulação” passam, então, a estar relacionadas à temática da avaliação.

Sousa-Santos (2011) aborda o conceito de “mercantilização da Universidade”, que esteve presente até meados da década de 1990, com a expansão e a consolidação do mercado nacional universitário. Surge, a partir dele, o mercado transnacional da educação superior, que, no final da década

de 1990, se une ao Banco Mundial e à Organização Mundial do Comércio, colocando, em seus dados, soluções globais para a educação. Tem início, assim, a globalização neoliberal da universidade.

Esse modelo neoliberal, contudo, não valoriza determinados elementos da sociedade, dentre eles a educação. Para o referido autor, a partir da década de 1980, o modelo neoliberal traz consigo o prejuízo de prioridades como educação, saúde e previdência, e a desvalorização de bens públicos inclui as universidades, que passam por três crises unidas. Sobre a reforma da universidade pública e seus protagonistas, decorreriam os princípios sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos três processos que constituem a Crise da Universidade no Século XXI e os seus princípios norteadores

CRISE	PRINCÍPIOS NORTEADORES
Hegemonia: Funções tradicionais da universidade desde a Idade Média X Produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de força de trabalho qualificada, exigida pelo desenvolvimento capitalista (p. 9).	Transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias (p. 63).
Legitimidade: A universidade deixou de ser uma instituição consensual. Hierarquização dos saberes X Exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para filhos das classes populares (p. 10).	A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário (p. 62).
Institucional: Contradição entre a reivindicação da autonomia (valores e objetivos da universidade) X Pressão constante para submeter à universidade a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial e de responsabilidade social (p. 10).	Lutar pela definição de universidade. Há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem quaisquer destes, há ensino superior, não há universidade. Isso significa que, em muitos países, a maioria esmagadora das universidades privadas, e mesmo parte das universidades públicas, não são uma Universidade porque lhes falta a pesquisa ou a pós-graduação (p. 65).

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Sousa-Santos (2011).

De acordo com o autor, a universidade não pode ser vista como um setor da economia que presta serviços educacionais, nem ter um viés industrial. Embora muito se estude e se fale sobre a universidade, não há

número significativo de pesquisas sobre a autoavaliação institucional. Mais do que ter dados para atender às demandas vindas de um sistema de avaliação externo, é preciso compreender os pontos fracos e fortes que foram identificados. A palavra “avaliação” traz inseguranças e, dessa forma, para se sujeitar a avaliações externas, é preciso ter como questioná-las. Afinal, elas não são autocríticas feitas por pessoas que se conhecem e, portanto, podem argumentar suas falhas (SOUSA-SANTOS, 2011).

Sob essa mesma perspectiva, Carvalho *et al.* (2014) afirmam que, atualmente, o princípio da internacionalização tem sido uma das formas de integrar e articular a universidade no mundo globalizado. A instituição que tem como objetivo estar inserida nesse contexto deve conhecer esses dois movimentos, bem como os critérios avaliativos por eles propostos. A influência dessa conjuntura econômica, política e ideológica é chamada, nos Estados Unidos, de “capitalismo acadêmico”; na Europa, de “homogeneização da Educação Superior”; na América Latina, de “mercantilização” e “comoditização” da Educação Superior Pública.

O cenário internacionalizado e as várias transformações sociais e políticas que ocorrem em consequência dele têm exigido das instituições públicas novas formas de gestão, nas quais devem estar presentes características como flexibilidade, agilidade, proatividade, inteligência emocional, eficiência, eficácia, produtividade, liderança, entre outras. Uma dessas instituições é a universidade, que passa a ser vista não apenas como um local de formação e produção de conhecimento, mas também como a responsável por atender aos princípios básicos do mercado e de gestão, tanto no que se refere às relações de trabalho, quanto na prestação de serviços à sociedade (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

Diante desse cenário, têm-se assistido à evolução dos modelos e sistemas de avaliação e de garantia da qualidade de forma globalizada. O governo de cada país tem adaptado suas regras, melhorias e órgãos de controle de forma diferenciada. Por exemplo, o uso dos processos de avaliação na Comunidade Europeia (ENQA, 2005, 2007, 2009; ROSA *et al.*, 2011), os processos de acreditação nos Estados Unidos (EATON, 2009, 2012; HARVEY, 1995, 2002; MASSY, 2005) e os sistemas de avaliação híbridos ou alternados

na América Latina e países do Leste Europeu (Brasil, 2004; Lamarra, 2006, 2007; Santos, 2011). (PEREIRA *et al.*, 2020)

O processo de internacionalização também pode ser observado no Brasil quando práticas de programas desenvolvidos em países de primeiro mundo são aplicadas no contexto brasileiro sem que sejam analisadas a fundo e sofram as devidas alterações para atender às demandas específicas. Afinal, além da nossa cultura, nos diferenciamos desses demais países também nos âmbitos social, econômico e político. Não temos como considerar que os mesmos resultados serão obtidos no Brasil, pois se tratam de cenários de ambiente acadêmico diferentes. Assim, antes de aplicar políticas externas de educação em nossas escolas, deveríamos analisar o que cabe ou não reproduzir. Posto que se essa análise não acontece, não se pode esperar que tenhamos resultados semelhantes aos de outros países. Mesmo em situações em que programas educacionais idênticos são usados, há a necessidade de observar as singularidades de cada país.

Na ausência dessas adaptações, a chance dos modelos prontos trazerem resultados positivos é se torna menores, pois, mesmo diante de uma preparação que envolva o treinamento de gestores, professores e alunos para que eles possam desenvolver políticas específicas e, assim, atingir as metas estabelecidas, a bagagem cultural que esses indivíduos carregam apresenta significativa importância no modo de executar ações e ocupar espaços.

Além disso, é importante que toda a comunidade educacional, dos gestores aos alunos, se sinta parte do processo de avaliação, em vez de apenas executar as propostas já estabelecidas e impostas. Afinal, os resultados, positivos ou negativos, recaem sobre esses indivíduos. Sob o ponto de vista de quem desenvolve os modelos internacionalizados, são dadas todas as condições para que o trabalho proposto ocorra da melhor forma possível. Assim, uma vez que os resultados não correspondem ao esperado, a tendência é que a culpa seja atribuída aos trabalhadores — muitas vezes vistos como incapazes ou incompetentes — e não à má adaptação do modelo ao contexto individual da instituição.

Ainda sobre os instrumentos de avaliação podemos dizer que muitos não condizem com a realidade das instituições em que são aplicados, nota-se que muitas vezes não há a preocupação em saber quem são as pessoas

envolvidas e quais são as condições de aplicação, pois, muitas vezes, o real objetivo daquele instrumento não é explicitado. Sobre isso, Ball (2001) questiona:

[...] até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação? (BALL, 2001, p. 99).

Não que ter cuidado ao aceitar a imposição de um modelo apenas porque ele foi efetivo em algum outro lugar. É importante compreender a que se deve o seu sucesso, mas aplicá-lo sem antes verificar o contexto vai de encontro ao nosso objetivo para a educação, visto que ela não se organiza a partir de práticas aplicadas em massa. Ball (2001) destaca:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

Assim, quando há a adaptação de um modelo que deu certo ao novo contexto, as chances deste modelo gerar resultados positivos aumentam, pois ambas as partes estarão envolvidas no processo, as atividades propostas estarão contextualizadas e haverá a criação de objetivos que farão sentido e terão significado para a comunidade. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem ocorrerá de modo eficiente, e não apenas para atender a uma demanda vinda das classes dominantes e que utilizam a escola como um local de reprodução social, sem que haja reflexão e questionamento.

É possível identificar o conceito apresentado por Ball (2001) sobre o ciclo de políticas e observá-lo na teoria e na prática educacionais. Da sua elaboração ao momento em que será imposta aos ambientes educacionais, as leis são atravessadas por diferentes instâncias, como: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Assim, uma lei é proposta dentro de um contexto político, econômico e social e chega à prática a partir da vivência e da realidade de cada grupo que ela afeta, sendo, portanto,

ressignificada. Dessa forma, conseqüentemente, gera resultados e efeitos diferentes, sejam eles de luta e resistência, sejam de aceitação e reprodução. Esses diferentes contextos são inter-relacionados sem, no entanto, estabelecerem entre si uma relação temporal, sequencial e linear.

Segundo Mainardes (2006), cada um desses contextos está relacionado a disputas e embates entre diferentes lugares e grupos de interesse. Essas relações envolvem “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (ibid., 2006, p. 50). A isso equivale dizer que o processo político baseia-se em um ciclo contínuo, constituído por três momentos que estão interligados, sem que haja, no entanto, uma questão temporal entre eles: primeiro, a política como ela é pensada ideologicamente pelos grupos e seus interesses; depois, política como a letra de lei, os documentos, os textos; por último, a política como é utilizada na prática, no dia a dia, diante das realidades vividas e no contexto de quem vai aplicá-la.

Vale trazer a síntese do ciclo de políticas, onde é possível verificar todo esse processo até chegar à prática, para ser aplicada como foi pensada ou não.

Quadro 2 – Síntese dos três contextos no Ciclo de Políticas, de Stephan Ball

<p>CONTEXTO DE INFLUÊNCIA</p>	<p>É o mais amplo, no qual os discursos políticos começam a ser construídos e as políticas públicas, iniciadas. Travam-se aí disputas entre diferentes grupos e interesses para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Participam desse contexto arenas públicas de ação e influências globais e internacionais para formar um discurso de base para a política. O interesse ideológico por traz das propostas, leis e documentos é levado em conta ao se pensar sobre as políticas a serem apresentadas, a que grupo interessam, qual é o objetivo que querem atingir.</p>
<p>CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS POLÍTICOS</p>	<p>Assume como foco a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política e se materializam em textos legais oficiais, pronunciamentos, vídeos etc. Textos e documentos elaborados seriam a letra da Lei pura, sem interpretação.</p>

CONTEXTO DA PRÁTICA

Aqui, os efeitos e as consequências desses contextos se refletem. Como esses textos são internalizados e implementados na prática, no dia a dia de cada um. Representado por escolas, salas de aula, disciplinas escolares, etc. Para o autor, a questão central é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro dessa arena (contexto da prática) através de um processo passivo e acrítico, mas estão sujeitas a interpretações e recriações, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Fonte: Adaptado de Mainardes (2006).

Cabe dizer ainda que as instâncias do contexto da prática não são apenas implementadoras de orientações previamente estabelecidas, mas participam de forma atuante na produção das políticas. Tais grupos atuam difundindo discursos que recontextualizam orientações políticas do poder central e, assim, permanecem construindo tais políticas. Sobre o contexto da prática, pode-se dizer:

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (BOWE *et al.*, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Em Ball (2012), temos a definição do conceito de interpretação no sentido de recontextualizar, uma vez que cada instituição ou grupo receberá e interpretará uma mesma ordem de modos diferentes, a partir do que eles vivenciam. Além disso, a prática também poderá ter várias interpretações: alguns grupos a aplicam na íntegra e aceitam o que ela determina, enquanto outros questionam algumas das suas partes e, dessa forma, propõem uma nova maneira de ver determinada situação. Além desses, há os grupos que não aceitam a ordem e resistem a ela, colocando em prática o que eles próprios determinam.

Há ainda outro conceito de Ball que pode ser utilizado para compreender a recontextualização: o da *performatividade*. Diante da questão da produção e da performance, alguns grupos vão interpretar uma imposição como natural e, portanto, buscarão atingir as metas estabelecidas por ela; outros, porém, resistirão à demanda. Cada grupo age a partir das suas compreensões sobre performatividade, a partir da qual se difunde que os desempenhos de sujeitos

individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de "qualidade" ou "momentos" de promoção ou inspeção. De acordo com Ball (2005), isso é a cultura da performatividade.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de "qualidade" ou "momentos" de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

A performatividade busca no desempenho, seja ele individual ou institucional, a base para a produtividade, para compor os dados para as demandas instituídas. Muitas vezes aparenta ser benéfica quando, na verdade, é uma medida burocrática que cria dados usados para punir, ranquear ou regular a atividade educacional. A palavra "qualidade" muitas vezes é vista nesse contexto, no qual se busca avaliar as características de um determinado curso ou atividade para depois ranqueá-las. Dessa forma, pode-se afirmar que

a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, nas práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais (MOREIRA, 2009, p. 33).

Dentro do contexto neoliberal, capitalista e globalizado, no qual o mercado é o foco dos processos, a educação também passa a necessitar de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho e, para obtê-la, necessita-se aumentar o número de vagas, de cursos ou até de Instituições de Ensino Superior.

Assim, há um maior interesse em verificar a qualidade do ensino que está sendo ofertado, uma vez que o aumento da oferta deve vir atrelado a ela. Daí a necessidade de programas de avaliação: eles servem para atestar, ou não, o que é entendido como uma boa qualidade de ensino.

Autores como Júnior e Catani (2009), Cericato, Costa e Melo (2005) e Barreyro e Lagoria (2009) discutem sobre esses temas na América Latina. Eles abordam o conceito de "qualidade" para verificar o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Com o aumento da demanda, a partir da década de 1990, houve o interesse de países se agruparem — um exemplo é a

criação do MERCOSUL — e, com isso, surgiram programas e redes para atender a essa necessidade.

Nos últimos anos, o ensino superior ganhou destaque na política nacional, devido à globalização e ao requerimento da integração econômica propostas nas políticas de desenvolvimento, que

levaram à formação de blocos econômicos e dos estabelecimentos de acordos comerciais [...] cujo objetivo é alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento socioeconômico e fomentar a competitividade regional e nacional, para responder à globalização neoliberal.

Nesse contexto, a educação é considerada como uma ferramenta importante para o desenvolvimento, elaborando para a educação superior políticas de liberalização econômica do setor, utilizando-se de patamares comuns para a educação profissional e oferecendo educação superior externa a partir de fornecedores privados (BARREYRO; LAGORIA, 2009).

Diante dessa nova realidade, interessa a qualidade do ensino superior, pois de acordo com o estudo de Barreyro e Lagoria (2009), muitos países da América Latina foram incluídos nos processos de integração regional. Como exemplo, podemos citar o MERCOSUL, que incorporou a educação desde a sua criação, destacando-se como medida o "Protocolo de Intenções da área educacional" (1991). Na educação superior foi criado, em 1998, O Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos (MEXA) para o reconhecimento de diplomas universitários, o que permitiu os processos de Acreditação Regional de Cursos Universitários (ARCU-SUL) e a criação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA). Também a Rede Latino-Americana para a Acreditação da Qualidade Educação Superior (RIACES), fundada em 2003, constitui um âmbito regional que inclui quase todos os países latino-americanos, com a presidência da Argentina, através da Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitárias (CONEAU), e da Espanha, que ocupa a Secretaria.

Por outro lado, Pereira *et al.* (2020) nos mostram a questão do crescimento do ensino superior na América Latina.

Foram criados diversos tipos de IES universitárias e não universitárias, em sua maioria privadas, como tentativa de atender à demanda crescente do mercado, mas que nesse cenário não foram previamente pensados critérios de qualidade e de pertinência institucional. Essa afirmativa reforça a necessidade de criação de um modelo de avaliação do ensino superior capaz de fornecer resposta às demandas emergentes, sem perder o foco na qualidade (PEREIRA *et al.*, 2020, p. 4).

Cericato, Costa e Melo (2005) também mencionam a questão a expansão do ensino superior e a preocupação com a qualidade desse ensino. Para eles,

A avaliação do ensino superior surge com maior intensidade na região do MERCOSUL a partir da década de 1990, como consequência de fatores de diversas ordens, tais como o rápido crescimento do número de estudantes, o montante e a orientação dos gastos públicos destinados à educação, o incremento do número de instituições privadas, as reclamações dos empresários e as políticas de racionalização que passaram a ser impostas aos sistemas educativos e às universidades. [...] a forte expansão do ensino superior [...] foi motivada por uma demanda crescente e com um predomínio das concepções de mercado que originou o surgimento de diversos tipos de Instituições de Educação Superior (IES), especialmente de caráter privado, gerando uma forte diversificação da educação superior e com uma grande heterogeneidade nos níveis de qualidade (CERICATO; COSTA; MELO, 2005, p. 3).

Na América Latina, segundo Júnior e Catani (2009), foi na década de 1970 que se iniciou a pesquisa com interesse no tema “qualidade”, mas o mesmo só se tornou relevante a partir dos anos 1990.

A opção de boa parte dos países em desenhar políticas, leis e decretos educacionais que favorecessem direta ou indiretamente a atuação do setor privado para responder às novas demandas da educação superior – como a criação de diversos tipos de instituições universitárias e não-universitárias – acabou por gerar, entre outras situações, questionamentos sobre a legitimidade e qualidade da oferta educacional. A avaliação, nesse contexto, ganhou espaço e visibilidade na região. Porém sempre relacionada ao caráter performático de sua aplicação do que aos aspectos formativos de sua função nas IES. Somente mais tarde, durante o início deste século, foi introduzido o tema da acreditação como uma preocupação geral de toda a região latino-americana e Caribe [...] consequência crescente da (i) importância da educação superior como componente essencial daquilo que se convencionou chamar de sociedade do conhecimento ou da era da informação [...] (JÚNIOR; CATANI, 2009, p. 568-69).

Dessa forma, pode-se verificar que, ao falar em educação, não podemos considerá-la algo estanque e, além disso, não é possível analisá-la sem levar em consideração os contextos mundial, político e social nos quais ela se enquadra. O neoliberalismo e a globalização estão relacionados a uma visão de mercado e veem a educação como uma mercadoria uniformizada, na qual padrões devem ser seguidos. Para atender a eles, há uma expansão da educação.

De tal modo, muitos cursos e instituições são criados e, com isso, surge também a necessidade de avaliar e regulamentar esses novos espaços educacionais. A visão de produtividade é outro fator que influencia esse

contexto: necessidade de produzir para atingir metas favorece o individualismo exagerado, pois o profissional passa a ver o outro como um competidor e, às vezes, como um empecilho.

O cenário político e econômico mundial visa privatizações, tendo como modelo o Estado mínimo. A educação não é vista como um serviço que deve ser oferecido gratuitamente e com qualidade pelo Estado, pois, dessa forma, o acesso a ela por todos os indivíduos é mais restrito, já que existem aqueles que não têm condições de pagar pelo ensino.

A tecnologia passa a ser um instrumento fundamental para a interação com o mundo globalizado, no qual as mudanças e informações acontecem a todo tempo, sendo necessário, portanto, estar conectado para poder concordar com o que é definido. Contudo, nem sempre a tecnologia e seus avanços são benéficos, haja vista o poder bélico e a utilização de informações para guerras. Nesse sentido, fica explícito que todo ato tem interesses e como a forma como ele é exposto pode convencer a segui-lo ou não, de acordo com o objetivo a ser atingido.

4.2 REFORMAS NEOLIBERAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Iniciamos este capítulo com a seguinte questão: a avaliação é vista como um investimento de regulação das políticas educacionais ou como um instrumento para a melhora na qualidade do ensino? Esse questionamento permitiu pensar a avaliação sob a perspectiva da regulação e do controle, isto é, como um instrumento de controle das políticas de educação.

Para embasar nossa discussão sobre o tema, apoiamos-nos em Oliveira (2005), pois a regulação é um dos pontos centrais da sua discussão. A autora determina que somos controlados e regulados a todo o momento, mas de forma tão sutil que não percebemos. O atual modelo de regulação das políticas educativas teve seu início recentemente, em decorrência das diversas reformas que ocorreram em 1990, por países desenvolvidos com interesse em impor seus sistemas educacionais aos demais países.

Barreyro e Lagoria (2009) complementam o posicionamento da autora ao mostrar como a crise do Estado de bem-estar social trouxe mudanças

importantes para a concepção do Estado que influenciaria nas políticas sociais, dentre elas a educação. Desde 1980, a concepção de “Estado mínimo” é hegemônica mundialmente, sobretudo, a partir das políticas dos governos conservadores dos Estados Unidos e da Inglaterra. Na América Latina, foi possível ver essas influências desde essa época. Contudo, foi na década de 1990, após o Consenso de Washington, que essas medidas tiveram consequências nos diversos países da região. Dessa forma, o discurso sobre a necessidade de “reformular o Estado” ganhou importância entre os governos.

Na década de 1990, os organismos internacionais de empréstimo e os bancos emitiram documentos de políticas sociais que tiveram influência na formulação de políticas nacionais na América Latina.

Na educação, o crescimento do trabalho intelectual gerado pelas novas tecnologias trouxe a necessidade de reforma para adequação à “sociedade do conhecimento” e para a formação ao longo da vida, que permitiria a empregabilidade das pessoas que iriam passar por diferentes postos de trabalho. Surgiu assim o discurso da “reforma educativa” nos diferentes países, propondo novas políticas, embora com as peculiaridades devidas a um desenvolvimento não homogêneo nos diversos sistemas da região. Um dos marcos dessas reformas, o discurso da “qualidade” para a melhoria da educação, foi um dos tópicos manifestados tanto na educação básica, quanto na educação superior (BARREYRO e LAGORIA, 2009, p. 2).

Os processos de garantia e melhoria da educação superior foram concebidos somente segundo os parâmetros dos países europeus. Júnior e Catani (2009) acentuam o fenômeno da internacionalização da educação, que não contribuiu de maneira significativa para o fortalecimento dos sistemas de educação, de ciência e de tecnologia nos países em desenvolvimento.

O processo de integração da educação superior na América Latina iniciou-se antes mesmo do pacto de Bolonha, é a partir dele que a temática tomou maior impulso [...], especialmente no que diz respeito aos mecanismos de acreditação e de avaliação.

A experiência da Europa Ocidental colocou em evidência que o processo de integração da educação superior está intimamente relacionado com o desenvolvimento de padrões e critérios objetivos comparáveis e compatíveis entre si. [...]

Assim, dificilmente discute-se na América Latina o papel da acreditação e da avaliação na configuração de políticas voltadas à integração da educação superior na região sem considerar a experiência e o processo que está se formando nos países desenvolvidos da Europa Ocidental, isto é, o processo de Bolonha.

[...] O ponto de partida é um documento que marca o início desse processo, a Declaração de Bolonha (1999). Tanto a Declaração (o documento), quanto os seus desdobramentos (o processo) estabelecem uma gama de intenções e ações cujo horizonte é a integração dos sistemas de educação superior na Europa (JÚNIOR;

No contexto de reforma da administração pública, surge a necessidade de aprimorar o sistema de avaliação, pois essas reformas trazem uma reorganização que vai além da sua estrutura organizacional, preocupando-se, inclusive, com o processo e os resultados das políticas, tomando, como matriz, os exemplos de eficiência, eficácia e produtividade. Diante disso, observam-se as redefinições para o papel do Estado e suas implicações para as políticas educacionais, passando a implementar instrumentos avaliativos que possibilitem uma visão global do sistema, visando a regulação e a implementação de medidas e ações de melhoria de qualidade (NUNES EUSSEN, 2010).

Com base no estudo de Teixeira *et al.* (2013), foi possível compreender que a educação é permeada por aspectos políticos que se fazem presentes a partir da formulação da legislação educacional, bem como de aspectos econômicos, por meio da correlação entre crescimento econômico e educacional. As políticas para o setor educacional sinalizam mudanças estruturais que garantem um processo de expansão com qualidade. Nas últimas décadas do século XX, a atenção à avaliação da qualidade dos sistemas e das instituições educacionais públicas se tornou um assunto de grande importância, não só para os governos e os gestores das instituições, mas para a sociedade de modo geral.

As autoras Tavares, Oliveira e Seifferti (2011) destacam que

[...] a avaliação da educação superior vem ganhando centralidade e força nos planos governamentais em decorrência de uma nova concepção do poder e papel do Estado frente à inexorável integração do País à economia mundial, nos moldes do modelo de globalização, como alternativa diante da crise de acumulação de capital. Essa relação configura um *Estado mínimo* com sua organização política, jurídica e ideológica no campo dos direitos sociais, como a educação (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERTI, 2011, p. 236-7, grifo das autoras).

Barreyro e Lagoria (2009) indicam que, em 1990, havia 7,35 milhões de estudantes na América Latina e, em 2005, eram aproximadamente 16 milhões. Um dado interessante dessa expansão é que, em 1960, a cobertura privada era de 16% e, em 2002, ela passou a ser de 46%. Diante dessa nova realidade da educação superior e da relação público-privado, “o Estado avaliador implementou políticas de avaliação para ‘regular’ a flexibilização dos sistemas”

(*ibid.*, *id.*, p. 3). Assim, foram criadas, ao longo da década de 1990, agências asseguradoras da qualidade.

Especialmente no Brasil, o referido estudo mostra que a formação das políticas e dos processos relacionados à qualidade na educação superior teve, quase sempre, a interferência dos órgãos e das agências governamentais. Essa formação, à luz das contradições, se dá desde a sua entrada na lista de prioridades e metas da agenda governamental, da sua construção até a sua implementação — que se iniciou pela avaliação na graduação, nas décadas de 1980 e 1990, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Hoje, vinculada à aplicação da avaliação da educação superior — que trabalha de forma integrada com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESu), responsável pela regulação do sistema — o INEP e o Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) são responsáveis pelas diretrizes da avaliação.

Na Europa, os processos de garantia e melhoria da qualidade [do ensino] foram implantados a partir dos anos 1980. Nos anos 1990, quase todos os países europeus estruturaram agências nacionais ou regionais para realizar a acreditação e avaliação de seus sistemas. Enquanto os processos de acreditação dão fé pública sobre a qualidade de um programa, curso ou instituição, os processos de avaliação os induzem constantemente à melhoria. Daí que esses processos são considerados fundamentais para o desenvolvimento da educação superior fazendo parte ativa da agenda da política educacional e da reforma institucional para formar a chamada 'Área Europeia de Educação Superior' (JÚNIOR; CATANI, 2009, p. 568).

Apresentada essa realidade, é possível observar a relação e a interligação das questões econômicas, sociais e educacionais de forma global, todas elas representações de um ato político. Quando pensamos em política, pensamos em algo relacionado ao poder, que serve ao interesse de alguns e que pode possibilitar o agir na intenção de induzir a aceitação verdades específicas. No caso desta pesquisa, essa “verdade” seria a regulação vista como qualidade e melhoria do ensino. Ou seja, as políticas são feitas para que nós creiamos que os seus objetivos são a melhora e a qualidade da educação. Entretanto, podemos observar que a avaliação é, na verdade, usada como um mecanismo para comparar e ranquear alunos e instituições.

Dessa forma, Pereira *et al.* (2020) mencionam que:

A política educacional de transformar o governo em um órgão regulador tem como desafio-chave adaptar mecanismos de controle de qualidade e eficiência a um

ensino superior dinâmico e com características mercenárias como massificação, complexidade e constante mutação (PEREIRA *et al.*, 2020, p. 20).

Trevisan e Sarturi (2016) mencionam que a avaliação externa no Brasil tem como objetivo a regulação do sistema, baseando-se em ideias de Estado neoliberal. Dessa forma, a avaliação passa a ser vista como um instrumento de controle da educação oferecida por órgãos públicos e privados, tendo como fundamento o artigo 16 da Lei n. 9.394 de 1996, conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Além de ser utilizada como forma de exercício da regulação, também serve como mecanismo para qualificar e melhorar os processos institucionais, seja de gestão ou de aprendizado, ressaltando de forma mais objetiva as finalidades das IES e a própria concepção de educação, não podendo deixar de mencionar as relações de poder existentes nas instituições, na sociedade ou entre elas.

Os dados, na maioria das vezes, não têm o objetivo de verificar o que está funcionando ou não, oferecendo, assim, um diagnóstico do que precisa ser modificado para que se atendam as demandas vindas da realidade analisada. O que se verifica é o uso das informações para classificar as instituições e os próprios alunos. Não há preocupação, portanto, com o que é melhor para os estudantes e para educação; o que importa é definir quais as instituições estão no topo dessas classificações e quais não estão, não sendo relevantes as condições de cada instituição e a dos seus alunos.

Todos os indivíduos envolvidos são avaliados a partir de um mesmo referencial, sejam eles pertencentes à classe alta, média ou baixa, a instituições públicas ou privadas. Contudo, cada um desses indivíduos e dessas instituições têm condições diferentes, de modo que não deveriam ser classificados dentro de um mesmo escopo de avaliação. Dessa forma, acreditamos que estudos mais qualitativos deveriam ser feitos, visando apresentar, em dados, essas múltiplas realidades e, com isso, permitir a elaboração de uma avaliação que busca não só atribuir uma nota e fazer um ranqueamento, mas um levantamento real do que acontece nos locais e com as pessoas que fazem parte desse processo avaliativo. Acreditamos, portanto, em uma avaliação como processo, e não como algo estanque, que acontece apenas no dia em que ela é aplicada.

Diante desses fatos, é importante que se crie uma cultura de avaliação dentro das instituições, pois, dessa forma, os dados não seriam colhidos somente quando chegam os formulários para ser preenchidos, ou quando uma prova é aplicada, ou quando uma visita *in loco* for feita. Como já dissemos, a avaliação não deve ser vista como punitivista, mas como um instrumento que identificará pontos fortes e fracos, que podem ser trabalhos junto à comunidade acadêmica para trazer retornos que, a partir da realidade de cada local analisado, permitem uma melhoria efetiva para o ensino, uma vez que as características de cada local seriam levadas em conta.

No Brasil, segundo Oliveira (2005), pouco se discute sobre o assunto. São recentes os estudos sobre o termo “regulação” em relação às políticas educacionais, o que se justifica pelo fato de as pessoas não perceberem a real intenção do discurso que é passado como verdade absoluta pelos órgãos de poder, de modo que elas o reproduziam. Só diante das vivências cotidianas e a partir dos resultados que não condizem com a realidade foi possível iniciar estudos que buscassem compreender o que de fato está acontecendo.

Outra questão levantada pela referida autora é a utilização do setor privado no ambiente público sob o argumento de que essa é uma das características do momento atual. Com base nesse pensamento, é possível propor alguns questionamentos, como: por que contar com instituições privadas para elaborar o material didático na educação pública? Há carência de profissionais qualificados para desempenhar essa atividade?

A resposta é não, não há. Contudo, não é do interesse de quem está no poder contratar profissionais que possam questionar as ordens recebidas e as atitudes tomadas. Dessa forma, ao privatizar, os professores passam a cumprir o que está sendo imposto sem que haja, antes, um debate. Pode-se verificar, portanto, que há uma desqualificação e uma desvalorização dos docentes, o que acarreta mudanças em suas posturas e atitudes diante do que acreditam. Afinal, a autonomia não é encorajada em sala de aula, já que eles têm de seguir o que é imposto para atender a determinadas demandas e metas.

O MEC realizou o seminário *Evaluation in Higher Education*, com apoio do British Council, em Brasília, no final dos anos 1980. De acordo com Magalhães e Rodrigues (2016), nessa época, já se demonstrava preocupação com recursos e vinculava-se a ideia de avaliação com ênfase nos custos das

universidades federais. Com esse debate, aliado às outras políticas do Governo Federal da época, tornou-se frequente na mídia uma crítica realizada às Instituições de Ensino Superior no Brasil, sobretudo às instituições públicas. Após essa reação, algumas universidades passaram a promover seus próprios seminários de avaliação e desencadear processos de avaliação pontuais.

Atualmente, observamos discursos que tratam temas como diversidade, trabalho coletivo, transdisciplinaridade e desenvolvimento de competências e habilidades como essenciais para uma educação de qualidade. Porém, como é possível abordar esses temas se eles são vistos apenas como conteúdos a serem trabalhados pelos professores, em vez de estarem inseridos no contexto escolar? Se eles não são vistos no dia a dia da sala de aula, da escola ou da sociedade, então como ensinar algo que está tão distante da realidade de muitos?

Assim, é possível identificar que há uma desvinculação entre a teoria e a prática. Essa afirmação é corroborada por Oliveira (2005), uma vez que a pesquisadora assume que não sabemos até que onde essas novas práticas são produtos ou produtoras de novas políticas públicas educacionais, que determinam quais diálogos devem ser abertos para discutir o papel dos docentes nesse novo contexto.

A autora reforça ainda a questão da educação como instrumento de regulação social, exercendo a gestão do trabalho e da pobreza. Mais uma vez, vemos como a ideologia e o mundo escolar se entrelaçam, pois é feito um *marketing* sobre a realidade escolar a partir de dados que não são verdadeiros, ou seja, o cotidiano ático é muito distinto daquilo que é apresentado. Quem sofre as consequências dessa diferença é população, que passa a ser, para usarmos uma expressão coloquial, “massa de manobra”, uma vez que acredita e reproduz como real algo que não o é e que não passou por uma reflexão e construção populares, retratando, então, uma realidade idealizada (OLIVEIRA, 2005).

Os autores Silva (2013), Tavares, Oliveira e Seiffert (2011) e Trevisan e Sarturi (2016) afirmam que estamos diante dessas políticas que são impostas às nações, nas quais os Estados passam de prestadores de serviços a reguladores e fiscalizadores e, dessa forma, a educação também precisa atender a esse novo perfil. Por isso, os órgãos públicos são obrigados a utilizar

os mecanismos de controle que são sugeridos — no caso da nossa pesquisa, a avaliação, que é utilizada como instrumento para atingir os objetivos desses organismos e dessas políticas que passam a ser vistas como educacionais.

A avaliação, portanto, deixa de ser algo que visa a qualidade e a melhoria do ensino e se torna uma forma de regular, ranquear e comparar. Como dito anteriormente, essa nova visão surge lentamente e é influenciada pelo neoliberalismo e pela globalização. Diante desse novo cenário, cabe imaginar: como saber de que modo regular e fiscalizar, uma vez que os órgãos mundiais ditam as regras de como cada nação tem de investir, mesmo na educação?

As políticas vinculadas à mercantilização levam o Estado a abandonar a condição de produtor de bens e serviços, gerando a criação da figura do Estado como regulador e promotor do desenvolvimento, no qual este legisla tão somente sobre os lineamentos da economia e dos serviços sociais. O mercado determina a reforma do Estado, no qual a educação passa a ser um serviço. O Estado de bem-estar social dá lugar a um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das corporações transnacionais (SILVA, 2013).

O conceito de regulação, no texto de Trevisan e Sarturi (2016), é visto como uma das funções relacionadas à avaliação externa, que, ao aferir resultados, age como um mecanismo de classificação das instituições, servindo a uma lógica de Estado neoliberal. A avaliação vem sendo usada com diferentes finalidades e consequências, como o controle por parte do Estado — ao aplicar exames em larga escala —, a promoção de *rankings* e a competição entre estabelecimentos de ensino públicos ou entre públicos e privados. Instala-se, assim, um controle que satisfaz uma lógica burocrática que se articula como um dos mecanismos do mercado educacional. No Brasil, há hoje um hibridismo maior em termos de orientações educacionais, o que permite a expansão e a criação de novas formas de privatização, isto é, do contexto neoliberal dentro da educação.

Os autores falam ainda que a regulação é um aspecto marcante da avaliação que é promovida pelo SINAES, tanto no âmbito da avaliação interna, quanto da externa, pois é um processo inerente, ou seja, é uma característica da avaliação que se desenvolve nas instituições e nos cursos. Isso fica evidente nas autorizações e nos reconhecimentos de cursos, bem como no

credenciamento de instituições de educação superior, que possuem prazos limitados que precisam ser renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

No campo de educação superior, Real (2009) escreve que estudos acadêmicos desenvolvidos acerca dessa temática

processaram a crítica à política nacional de educação superior, sobretudo àquela indutora do processo de avaliação. Esses estudos evidenciaram a constituição de um Estado avaliador no contexto brasileiro que, a partir da adoção de um “ethos competitivo”, classificava as instituições por meio da avaliação do rendimento do aluno, gerando competição, ao mesmo tempo em que pretendia induzir a melhoria na qualidade do ensino. Esses estudos, ao processarem a crítica e revelar a lógica implícita à sistemática de avaliação adotada, buscavam contribuir para a política educacional, apontando os seus vícios e uma qualidade questionável gerada pela política adotada diante dos valores anunciados constituintes da República Federativa Brasileira (REAL, 2009, p. 575).

A autora diz ainda que a política de educação superior implementada na gestão do Regime Militar e na Nova República,

embora com objetivos educacionais distintos, concebia a avaliação de cursos e de instituições como um instrumento capaz de gerar qualidade educacional na medida em que freava a expansão. No entanto, a concepção de qualidade desenhada no período de 1995 a 2002 desassociou a quantidade como condição para a qualidade, permitindo a expansão de instituições e cursos, notadamente privados, em proporções significativamente maiores do que a realizada nos períodos anteriores. Diante dessa lógica, a avaliação ganha novos contornos, tornando-se mais complexa, uma vez que propicia a classificação das instituições e dos cursos em vários graus [...] e categorias distintas, proporcionadas por critérios específicos de acordo com a organização administrativa da própria instituição, como Instituto Superior de Educação, Faculdade, Universidade, Centro Universitário, entre outras (REAL, 2009, p. 576).

De acordo com Andriola e Souza (2010),

Nos últimos anos, a reformas na educação superior tornaram-se acentuadas, principalmente a partir da década de 1980, diversificando-se os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando-se novas ofertas educativas, ampliando-se as matrículas e apresentando-se um aumento crescente das demandas e da competitividade. Com o advento do mercado educacional globalizado, os países industrializados e os latino-americanos empreenderam importantes reformas nos seus sistemas de educação superior, com o surgimento de muitos centros universitários e faculdades particulares.

[...] Nessa perspectiva, ganha centralidade o processo de avaliação e de regulação da educação superior, sustentada por diversos argumentos, como a necessidade de o Estado assegurar a qualidade educacional, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos, a expansão segundo critérios estabelecidos por políticas institucionais do sistema, até mesmo a necessidade de dar fé pública à prestação de contas dessas instituições e de produzir informações úteis para a

tomada de decisões (ANDRIOLA; SOUZA, 2010, p. 46).

Carvalho *et al.* (2014) também identificou em seu estudo que ocorreu, a partir da década de 1990, um movimento de expansão da educação superior no Brasil, evidenciando, assim, um aumento de matrículas, o que atingiu as cidades da região do sudeste do país. O mesmo ocorreu em relação às IES e o número de cursos, com uma ampliação rápida ano a ano.

Magalhães e Rodrigues (2016) mencionam que foi criada, também na década de 1990, a Comissão Nacional de Avaliação (CNA), para tentar amenizar certa tensão nas relações entre Estado e Universidade, trabalho que deu origem, em 1993, ao Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras.

Contudo, o Programa não durou muito tempo, permanecendo obrigatório por dezoito meses e, depois desse período, cada instituição teve a opção de continuar ou não com o programa, porém sem receber uma avaliação do MEC.

Após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9394/96, foi implementada uma política de expansão, no ensino superior, que permitiu um crescimento desordenado do setor, com novos formatos para as instituições. Assim, houve a flexibilização da organização acadêmica existente e dos cursos e o estímulo à privatização do ensino. Por isso, foi necessária a criação de mecanismos de avaliação para disciplinar o processo de expansão, com o objetivo de garantir a sua qualidade (NUNES EUSSEN, 2010).

O Censo da Educação Superior no Brasil, em seus estudos mais recentes, revelam, segundo Vasconcelos (2010), que o sistema brasileiro de educação superior se encontra em um processo de expansão acelerada, principalmente a partir da década de 1990. Essa expansão se reflete diretamente no crescimento do número de Instituições de Ensino Superior e de cursos oferecidos e, por conseguinte, no aumento do número de vagas e do número de servidores.

Foi possível identificar, a partir do estudo de Teixeira *et al.* (2013), que a avaliação da educação superior vem adquirindo centralidade nas reformas educacionais, em especial a partir da década de 1990, quando o Estado introduziu novas sistemáticas de avaliação que desencadearam mudanças significativas na identidade e no perfil das IES. As reformas do sistema educacional no Brasil foram constituídas mediante uma série de medidas de

ordem legal, que buscava solucionar determinados problemas e se adequar a projetos mais amplos do governo. Toda reforma no âmbito da educação corresponde a uma resposta política às situações de desequilíbrio, ou seja, as reformas educacionais se tornam imprescindíveis quando surgem problemas nas estruturas econômicas, sociais e políticas que requerem soluções urgentes. Assim, as várias reformas do sistema de educação superior no Brasil ocorreram sempre paralelamente à reforma do Estado.

A partir dessas mudanças, foram gerados a ampliação da oferta de ensino, em especial do setor privado, a flexibilização de cursos e instituições e o incentivo da privatização. No caso do setor público, aparecem modelos de organização mais flexíveis, a adoção de fontes diversificadas de financiamento e a redução de gastos com as universidades federais. Nesse contexto, um dos principais objetivos do Estado é conseguir maior controle sobre as IES e alcançar níveis de eficiência compatíveis com as demandas de mercados, pretendendo ampliar a competitividade brasileira em áreas que, até então, não possuíam indicadores satisfatórios. Sendo assim, a partir da implantação do SINAES, o Estado buscou restaurar seu efetivo papel regulatório ao estabelecer regras claras na regulação desse nível de ensino no país, tendo como base tanto o rigor da qualidade, quanto as necessidades sociais resultantes da expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, elevando-o a condição de pilar fundamental da Reforma da Educação Superior (SILVA, 2013).

De acordo com Tavares, Oliveira e Seiffert (2011), foi a partir de 1995 que ocorreu, na educação superior, uma série de reformas, sendo necessárias

alterações em sua configuração e funcionamento em decorrência da adoção de um modelo organizacional de Estado que foi capaz de imprimir novos rumos aos projetos de desenvolvimento brasileiro, a exemplo do acelerado ritmo de abertura de novas Instituições de Educação Superior (IES), seguido do processo de diferenciação, desregulamentação e privatização da oferta e financiamento do nível superior (ibid., 2011, p. 237).

Esse novo quadro reflete a “coerência com as circunstâncias históricas de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de trabalho e da reestruturação do Estado gerencial no contexto do neoliberalismo” (ibid., 2011, p. 237). Dessa forma, foram instituídas ações nas políticas governamentais, induzindo a expansão da educação superior privada por meio da diversificação

e diferenciação das instituições, bem como políticas avaliativas para controlar a qualidade produtivista.

Nos anos 1990, a hegemonia das políticas neoliberais conduziu “os agentes internacionais de suporte financeiro, notadamente o Banco Mundial, a elaborar propostas compreendendo a avaliação do ensino como parte das estratégias que seriam aplicadas para a concessão de financiamentos” (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 440), o que provocou forte impacto sobre a universidade pública no Brasil, que precisou se reorganizar para contribuir com a demanda de diminuir os custos estatais. Dessa forma, ela passou a ser mais autônoma e a

pactuar com as forças do mercado, produzindo conhecimentos úteis e rentáveis como condição de sobrevivência na competitiva sociedade global. A avaliação era vista como instrumento de medida e controle para responder às expectativas de eficiência e produtividade no ensino superior, massificado pela ampliação do número de matrículas e compelido a se tornar mais produtivo em situações de crescentes restrições orçamentais (DIAS, HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 440).

Diante disso, os instrumentos avaliativos se posicionaram estrategicamente em relação à dinâmica organizacional e estabeleceram novos padrões de funcionalidade para o sistema de ensino superior brasileiro.

A expansão do sistema, no que diz respeito ao aumento do número de cursos oferecidos, que se concentrou em grande parte nas instituições privadas, potencializou a necessidade de avaliação e definiu a estrutura dos instrumentos concebidos para isso (MARCHELLI, 2007, p. 447).

Com base na pesquisa realizada por Barreyro e Lagoria (2009), foi possível identificar que, no Brasil, desde a década de 1980, houve tentativas de implementação da avaliação da educação superior. A primeira foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que propunha uma avaliação formativa e com participação da comunidade acadêmica na sua realização. Contudo, nos anos 1990 foi implementado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), elaborado por uma comissão composta por acadêmicos criada pelo Ministério da Educação. Os princípios que orientavam o Programa eram: globalidade, comparabilidade, respeito pela identidade institucional, não punição ou recompensa, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.

Em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso tomou posse como Presidente, o PAIUB começou a perder força como um programa de avaliação institucional e, entre 1996 e 1997, o PAIUB foi desativado. A avaliação da educação superior passou a ser realizada por meio de um exame nacional, o Exame Nacional do Curso (ENC), popularmente conhecido como “Provão”, que consistia em uma prova obrigatória sobre os conteúdos mínimos de cada curso, aplicada a todos os alunos do último ano dos cursos avaliados a cada ano.

No governo Lula, em 2003, foi criada uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, composta por renomados professores universitários ligados ao PAIUB. O seu papel foi o de estudar e propor um novo sistema de avaliação do ensino superior no Brasil. Após quatro meses de trabalho, a Comissão apresentou a proposta de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que foi aprovado, em abril de 2004, pela Lei federal n. 10.891.

Barreyro e Lagoria (2009) apresentam, ainda, dados de como essa mudança ocorreu na Argentina. Antes da década de 1990, os estabelecimentos universitários eram poucos e simples, mas, aos poucos, tornou-se “um sistema de educação superior caracterizado pelo surgimento de novos estabelecimentos, o explosivo crescimento da matrícula e do número de professores, bem como a inclusão de novos diplomas” (ibid., 2009, p. 9). Essa mudança

levou o Estado a atender uma série de novas questões que surgiram: acesso, equidade, qualidade, finanças, acreditação, coordenação, avaliação e controle. Assim, [...] foi criado um órgão específico que realiza a avaliação e acreditação da educação superior em universidades privadas, nacionais e provinciais, a agência federal denominada Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU), que começou a funcionar em 1996, sendo responsável pela acreditação de cursos de graduação nas instituições (ibid., 2009, p. 9).

Cericato, Costa e Melo (2005) relatam informações sobre a avaliação nos 4 principais países do MERCOSUL, descrevendo a atual situação da avaliação institucional nesses países. Na Argentina, tem como marco legal geral a Constituição Nacional (1994), a Lei Federal de Educação n. 24.195 (1994) e a Lei de Educação Superior n. 24.521 (1995); no Brasil, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 (1996); no Paraguai,

a Constituição Nacional (1992); e no Uruguai, a Constituição da República (1967). Já o marco legal que assegura a qualidade do ensino na Argentina é a Lei de Educação Superior n. 24.521; no Brasil, a Lei Federal n. 10.861 (2004); no Paraguai, a Lei Federal n. 2072 (1993); e no Uruguai, o Decreto n. 308 (1995).

Em relação aos organismos de criação dos sistemas de avaliação e suas funções, na Argentina há o CONEAU, que tem a Avaliação Institucional, a Avaliação de Cursos de Graduação, a Avaliação de Cursos de Pós-Graduação e a Autorização de Instituições Universitárias; no Brasil, há o SINAES, que tem a Avaliação Institucional e o Credenciamento e Avaliação de Cursos de Graduação e Desempenho dos Alunos; no Paraguai, há a ANEAES, que tem a Avaliação e Credenciamento de Cursos de Graduação; e, no Uruguai, há o CCETP, que tem o Credenciamento de Instituições Privadas.

Sobre o Sistema Nacional de Acreditação (SNA) da Colômbia, Júnior e Catani (2009) determinam que ele tem como principal objetivo a garantia de qualidade, combinada com os processos de avaliação. Esse Sistema foi criado pela Lei n. 30 de 1992. Assim como nos outros países, a década de 1990 é marcada pela expansão das políticas de ensino superior. As instituições colombianas têm características bastante semelhantes às brasileiras: são estruturadas em universidades, instituições técnicas profissionais e instituições universitárias ou escolas tecnológicas.

Ao longo deste tópico, foi possível identificar as mudanças mundiais e suas consequências para a educação e o surgimento das reformas políticas, que são necessárias para que seja possível legislar sobre o que nos é imposto como modelo e que, para ser implementadas, necessitam de base legal. Nesse sentido, surgem questões, como: que políticas são propostas para atender as demandas vindas de fora? Onde se deve implantar uma nova visão de Estado de bem-estar social, com base no que é dito no contexto de globalização e neoliberalismo? Essas dúvidas acabam por gerar uma crise que atinge as políticas sociais, como a educação e a cultura, nas quais o Estado mínimo é base da nova maneira de entender a ação do Estado. A partir dessas concepções, surge a necessidade de uma reforma de Estado, pois a realidade não atende as demandas vindas do mundo globalizado. O Estado passa da função de prestador de serviço para a de regulador/fiscalizador.

O contexto mundial interfere em vários setores da sociedade, inclusive na educação. Assim, é preciso que haja reformas políticas, com o objetivo de legislar sobre a regulação e a fiscalização que, posteriormente, serão aplicadas. Dessa maneira, nos deparamos com as reformas da educação. Para enquadrar esse setor ao novo modelo, existem consequências, como o aumento no número de vagas nas universidades que já existem e a expansão de muitas instituições de nível superior para atender à demanda no mercado, que pede força de trabalho qualificada. Diante desse contexto, como controlar a qualidade do ensino superior? Uma nova visão de educação deve ser apresentada, pois o Estado passa a ser um Estado regulador e fiscalizador, e não mais um prestador de serviços.

Há a necessidade, portanto, de programas e políticas educacionais que levem em conta a avaliação desses cursos e dessas instituições. E, para isso, leis, projetos de leis e decretos são propostos, com o objetivo de legislar sobre o assunto. Os autores referidos, em seus estudos, contemplam essa nova visão da educação e as reformas que são feitas para atender a essa nova realidade.

4.3 MÚLTIPLAS ABORDAGENS SOBRE AVALIAÇÃO

Ao refletir sobre avaliação, percebemos que essa palavra pode assumir vários os sentidos. Diante dessa realidade, Teixeira *et al.* (2013) levantam a necessidade de rever o conceito, pois a avaliação não deve apenas se restringir a mensurar o desempenho dos alunos e das instituições, mas também deve levar em consideração o contexto em que está inserida, dando ênfase à sua construção social e ao seu caráter formativo. Assim, é importante ressaltar que os modelos para avaliar as instituições foram duramente criticados por levarem em consideração apenas dados técnicos e políticos em seu processo.

Teixeira *et al.* (2013) destacam também que as avaliações, as quais enfatizam as funções regulatórias, se baseiam em padrões de qualidade, como aqueles impostos pelo MEC/INEP, e não têm como objetivo o aumento da qualidade do sistema, mas sim manter um nível aceitável entre as IES, objetivando apenas atender às demandas solicitadas. Sendo assim, as IES

atendem aos critérios preestabelecidos na avaliação, levando a uma padronização, deixando de lado suas próprias características específicas, o que não resulta em uma elevação da qualidade. Dessa forma, todo processo avaliativo precisa ser transparente não só com os resultados, tal como em relação às escolhas do que se busca conhecer, pois nenhum ato está isento de julgamento.

Por fim, Teixeira *et al.* (2013) salientam ainda que toda ação que envolve avaliação requer a participação de todos os indivíduos que estejam envolvidos, ou seja, a comunidade acadêmica, bem como a realidade da comunidade na qual a instituição está inserida. Desse modo, é de grande relevância o debate em torno de uma avaliação participativa e representativa, em que se leve em consideração a comunidade interna e externa. Quanto maior a participação e o envolvimento, maiores serão as chances de esse processo avaliativo atingir os objetivos e obter resultados significativos. Para isso, é necessário que os atores participem de forma efetiva, sejam atuantes no processo avaliativo e não apenas transmissores de informações ou espectadores.

Garcia, Espindola e Sordi (2011) trazem a compreensão de avaliação não é neutra, mas sim um campo de luta, marcado por disputas e poder. O texto apresenta ainda as tensões e os significados da categoria de contrarregulação como possibilidade de resistência propositiva, no que diz respeito à padronização da qualidade da educação superior brasileira.

Uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação se refere à possibilidade de classificar e comparar o desempenho em virtude de normas externas, que muitas vezes estão distante e fora da realidade daquele grupo ou instituição. Dessa forma, a avaliação passa a ser algo burocrático, apenas para atender às demandas e não cumpre o seu intuito maior que é a transformação.

Segundo Perrenoud (1999), a *avaliação* dita como classificatória se relaciona ao produto demonstrado. Nessa lógica, predomina o viés burocrático que empobrece o sentido real desse conceito. Tal definição pode ser verificada nas políticas educacionais que buscam legitimar o Estado enquanto órgão fiscalizador de uma educação dita de qualidade, a qual possui conteúdos e objetivos predefinidos e universalizados, visando uma competição entre as instituições de ensino, tanto do setor público, quanto do setor privado, promovendo uma mercantilização da educação.

Real (2009) relata que, a partir de 1995, a *avaliação* passa a ser um mecanismo para a elevação de cursos e instituições de nível superior, tendo como embasamento as diversas concepções de qualidade. Assim, surgiram vários nomes para expressar uma universidade, como: centro universitário, faculdade, entre outros. Apesar da percepção de pontos positivos para a avaliação, aquilo que institucionalmente é entendido por melhoria da qualidade do ensino se transformou em padrões para atender às demandas provenientes do MEC em seus aspectos formais, contudo não houve mudança na qualidade da educação que é oferecida pelas IES.

Percebe-se que as instituições buscam oferecer serviços de excelência, o que pode ser atestado pelos instrumentos de avaliação, trazendo o que se chama de uma qualidade “formal” ao invés de uma avaliação real. Dessa maneira, utilizam-se dados para cumprir as exigências impostas pelos instrumentos avaliativos, porém não há um diagnóstico e um progresso do que realmente precisa ser melhorado, a fim de modificar o que, de fato, fará efeito nas IES. Logo, seria importante considerar a avaliação como um processo de interferência e de busca da qualidade, e não apenas de verificação.

Vasconcelos (2010) discute a lei do SINAES como foi pensada, idealizada, em articulação com a avaliação formativa, com o objetivo de atribuir juízos de valor e mérito. Assim, tenta aumentar a qualidade do ensino e das capacidades de emancipação, juntamente com a regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, reconhecimento, descredenciamento e transformação institucional, que são atribuições próprias do Estado.

Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2010) continua a debater a necessidade de maior interligação entre a comunidade, as instâncias institucionais e a avaliação interna e externa, ele menciona que o sistema trabalha com a concepção de solidariedade e cooperação, ao invés de competitividade, concorrência e sucesso individual. Também aborda a questão das comissões de avaliação, as quais são exigidas nas visitas *in loco*, que não possuem a finalidade de confirmar a veracidade das informações prestadas pela IES, mas sim estabelecer uma relação construtiva. Vale ressaltar que as instituições são analisadas periodicamente, passando por três tipos de avaliação: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Tavares, Oliveira e Seiffert (2011) afirmam que a avaliação de caráter “acadêmico-educacional”, com foco no âmbito qualitativo, será mais requisitada caso haja necessidade de atender ao mercado, burocratizando os mecanismos de controle. Logo, fica claro que há uma ruptura da maneira de avaliar, pois se substituiu uma concepção voltada para uma prática formativa e emancipatória das instituições, como era a visão no PAIUB, por uma visão baseada na classificação, com fins de regulação, usando o sistema de ensino por meio das avaliações de curso.

No campo da educação, Demo (1987) afirma que a definição de qualidade comporta duas dimensões: uma denominada *qualidade formal*, significando a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas e procedimentos; e outra chamada de *qualidade política*, ressaltando a competência do sujeito em termos de se fazer e de produzir história.

Nesse mesmo pensamento, Saul (1985) afirma que a marca autoritária que caracteriza a avaliação educacional nos paradigmas clássicos impulsionou a procura por um novo parâmetro que se fundamenta em três vertentes teórico-metodológicas: a avaliação democrática; a crítica institucional para criação coletiva; a pesquisa participante.

A avaliação participativa se caracteriza como um processo de descrição, análise e apreciação de uma determinada realidade, visando à sua transformação, iluminando os caminhos possíveis para a concretização das mudanças e produzindo uma reflexão crítica entre os coletivos participantes. Esse modelo tem por objetivo o estímulo à criação coletiva, por meio da interação dialética, a fim de construir uma nova proposta para o programa de formação.

Tal movimento de participação, que pode ou não ocorrer nos processos de reforma curricular nos cursos de graduação em nível superior, sempre depende da responsabilidade e do compromisso dos grupos nas tomadas de decisões e também do encaminhamento, a partir da organização de movimentos curriculares que favoreçam a participação e a educação continuada dos professores.

Quadro 3 — O paradigma da avaliação emancipatória

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
NATUREZA DA AVALIAÇÃO	Processos de análise e crítica de uma dada realidade visando à sua transformação.
ENFOQUE	Qualitativo, Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição.
INTERESSE	Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.
VERTENTE	Político-pedagógica
COMPROMISSOS	Proporcionar que pessoas atingidas direta ou indiretamente por uma ação educacional escrevam a sua própria história. O avaliador se compromete com a causa dos grupos que se propõe avaliar.
CONCEITOS BÁSICOS	Emancipação Decisão democrática Transformação Crítica educativa
OBJETIVOS	“Iluminar” o caminho da transformação. Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas.
ALVOS DA AVALIAÇÃO	Programas educacionais ou sociais
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	Antidogmatismo Autenticidade e compromisso Restituição sistemática (direito à informação) Ritmo e equilíbrio da ação reflexão
MOMENTOS DA AVALIAÇÃO	Descrição da realidade Crítica da realidade Criação coletiva

Fonte: Adaptado de Saul (1985).

Ao refletir sobre a questão da avaliação, algumas palavras são lembradas e associadas a esse conceito, como: julgar, comparar, analisar, fiscalizar, entre tantas outras. Além disso, não podemos nos esquecer de que essa escolha lexical é algo que se faz presente na rotina da sociedade, no nosso cotidiano, por meio de reflexões que orientam as frequentes escolhas diárias, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática quando das tomadas de decisões.

De acordo com Luckesi (2000), a avaliação não se dá em um vazio conceitual, uma vez que necessita de um posicionamento do que será avaliado. Portanto, uma ação pode ser julgada adequada, ser mantida e

aprofundada, ou ainda considerada inadequada, podendo ser reformulada para atender às demandas. Ademais, qualquer avaliação engloba interesses e políticas, os quais perpassam cada ação e são voláteis, estando de acordo com exigências momentâneas que se alteram com o desenrolar social, econômico e cultural. Sendo assim, avaliar é algo que deve ser dinâmico, tendo em vista que é justamente um processo de construção e reconstrução dos conhecimentos e atitudes, mas não podemos considerá-la um fim em si mesmo, mas algo em transformação, em processo.

Nas discussões sobre avaliação é importante destacar o estudo de Saul (1985), que nos oferece subsídios para construir uma trajetória avaliativa, em que é possível transformar uma determinada realidade por meio de uma descrição, ou seja, análise crítica de forma consciente, com a participação dos envolvidos, pois eles serão parte efetiva desse processo. Tal paradigma assume um compromisso com o futuro, uma vez que está preocupado com o que se pretende transformar, assim como com a conscientização dos sujeitos, na medida em que os envolve a refletir sobre a transformação, baseando-se em três pilares teórico-metodológicos:

1 - Avaliação democrática – dentro desse conceito temos a diversidade de valores, que tem por objetivo tentar atender ao maior número de interesses possíveis. A pessoa que fará a avaliação agirá como um mediador na troca de elementos entre essa gama de pessoas com pensamentos diferentes. De forma consciente, ele terá como ato chave arrolar as “concepções” e sensações acerca do que será objeto de estudo diante da realidade do grupo;

2 - Avaliação crítica institucional – as pessoas são capazes de desenvolverem de maneira crítica suas próprias ações, pois estarão imbuídas de consciência (relação consciência-mundo de forma dialógica/dialética). Acontece em três momentos: i. expressão e descrição da realidade; ii. crítica do material expresso — nesse momento, há uma reflexão sobre as práticas realizadas por esse grupo, a fim de verificar os motivos que podem ter levado às dificuldades apresentadas, assim como averiguar como as coisas aconteceram e deram certo, possibilitando a análise do modo que o trabalho está se desenvolvendo e a determinação da função e participação de cada um dos envolvidos; iii. criação coletiva — aqui são levantadas possíveis soluções e verificadas as alterações que podem ser feitas, contudo as tarefas são

divididas entre os membros que terão que se comprometer e se dedicar para que haja êxito no que está sendo proposto por todos. Nessa fase, os conceitos básicos são autonomia, criatividade e inserção social para atingir os novos rumos apresentados;

3 - Pesquisa participante – Destaca que a avaliação tem de responder às demandas advindas das classes mais carentes, levando em consideração as aspirações e suas potencialidades de conhecer e agir. Além disso, tem como finalidade desenvolver indivíduos mais autônomos e críticos.

O estudo de Trevisan e Sarturi (2016) apontam as diferenças entre a avaliação somativa e formativa, sendo a primeira utilizada para fins de controle e a segunda a fim de possibilitar o progresso do processo avaliativo. No caso da avaliação formativa, a relação é de colaboração e seu resultado vem em forma de orientações, de modo a convencer sobre as recomendações dadas. Compreendemos que, para promover essa qualidade, devem ser desenvolvidos alguns valores como disponibilidade para o diálogo, participação e autonomia. Além disso, a avaliação interna — ou autoavaliação — tem a função de identificar fragilidades e potencialidades que, relacionadas com as avaliações externas, podem gerar planos de melhora.

Também Lamarra, Aiello e Grandoli (2013) apontam as diferenças entre a avaliação somativa e a avaliação formativa. A primeira, segundo os autores, é usada para fins de controle, enquanto a segunda, para a melhora do processo avaliativo. No caso da avaliação formativa, a relação é de colaboração, e seu resultado vem em forma de orientações, de modo a convencer sobre as recomendações dadas. Compreende-se que, para promover essa melhora na qualidade, alguns valores, como disponibilidade para o diálogo, participação e autonomia, devem se desenvolver, e que a avaliação interna — ou autoavaliação — tem o potencial de identificar fragilidades e potencialidades que, relacionadas com as avaliações externas, gerariam planos de melhora.

A avaliação é propriamente uma política e que também tem seus objetivos estabelecidos em âmbito nacional, como: regular e induzir qualidade aos cursos e às instituições, utilizando-se da avaliação externa; promover a autoavaliação institucional; verificar o desempenho dos estudantes. É possível ver também que as políticas de avaliação estão voltadas para a melhoria do

processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de diagnosticar e realizar as intervenções para atingir um nível mais eficaz.

Contudo, diante do que podemos ver, a avaliação ainda está voltada para a forma burocrática, utilizando apenas preenchimentos de formulários para atender às demandas exigidas. Como diz Demo (1987), as avaliações estão mais focadas na forma, por isso denominadas pelo autor como avaliação formal, e não se importam tanto com o conteúdo. Diferentemente do que ele mesmo fala sobre a avaliação política, a qual está mais preocupada com a vivência, com o conteúdo e não apenas com a forma.

A cultura de avaliação não pôde ser identificada, pois, como já foi dito no decorrer deste trabalho, o costume compreende apenas a entrega de formulários, sem se preocupar com o que está escrito, com o *feedback* ou com o resultado. Assim, percebemos a existência de um conjunto de dados e que não há um planejamento de trabalho a ser desenvolvido com eles. Portanto, a recontextualização não acontece da forma como é pensada, a qual entendemos que possibilitaria a melhoria do processo avaliativo.

O sistema de avaliação considera todos os indivíduos de modo igual e sabemos que isso não ocorre, de fato, pois somos um país diverso, com várias realidades dentro de um mesmo território. Podemos exemplificar essa situação ao pensarmos em uma prova, que atenda, ao mesmo tempo, os alunos que têm condições socioculturais diferentes, como: uma pessoa que tem de andar 5 km a pé para chegar à escola; ou aquela que vive em locais onde não se pode sair de casa por motivos alheios à sua própria vontade, como tiroteios; ou aquela que possui péssimas condições de alimentação e dificuldades para acessar à cultura, como ir ao cinema, teatro.

Seria justo fazer como que esses indivíduos passassem pela mesma avaliação? Percebe-se que os alunos já vêm demonstrando suas insatisfações com essa situação por meio de atos de resistência, boicotando as avaliações (seja pelo não preenchimento delas ou pela própria ausência no dia das provas), devido a não aceitação desses sistemas como adequados aos diversos contextos presentes no Brasil.

4.4 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

Uma das expectativas da comunidade acadêmica, com o início do governo Lula, segundo Rothen (2006), era que fossem revistos os processos de avaliação da educação superior e que se elaborasse uma nova proposta de avaliação. Com isso, no início de 2003, foi composta a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), com prazo de 120 dias para elaborar propostas e subsídios para promover a alteração do Sistema de Avaliação. A CEA foi composta por representantes do INEP e por 11 especialistas de universidades públicas e privadas. A construção da nova proposta foi marcada por conflitos no Ministério da Educação, em relação à função prioritária da avaliação: a de formação/emancipação ou a regulação/controle das instituições. O Ministro da Educação, Cristovam Buarque, defendia a manutenção dos procedimentos da avaliação do governo anterior, mas, em contrapartida, o relatório da CEA apresentou uma proposta com a visão da avaliação formação/emancipação.

O trabalho desenvolvido por Sousa (2009) apresenta a concepção por trás do SINAES, pois para ele existia um contexto bastante contraditório quando foi proposto o “Provão”. Por um lado, esse instrumento avaliativo já estava estabilizado em 2003, mas era alvo de críticas de especialistas na área de avaliação os quais assinalavam as fragilidades desse modelo ao unificar os currículos e por ter uma perspectiva voltada à mensuração e ao controle. Por outro, existia forte apoio junto à opinião pública, na percepção vinculada pela mídia de que o exame proporcionava aos estudantes escolherem o melhor produto disponível no mercado, já que eram vistos como clientes.

Complementando essa discussão, Tavares, Oliveira, Seiffert (2011) dizem em seu estudo que a Lei que criou o SINAES apresenta tanto características da avaliação emancipatória, quanto da regulatória, o que o constitui como um sistema misto. Entretanto, existe a preocupação em diferenciar os processos de avaliação e regulação, de forma que foram introduzidos vários elementos, com o objetivo de assegurar o caráter sistêmico da avaliação, a integração dos espaços, os momentos e as distintas etapas do processo, além de sintetizar a informação em torno de uma concepção global única da instituição avaliada.

Um olhar mais acurado sobre a Lei n. 10.861/04 permite perceber essas contradições, pois incorpora duas concepções antagônicas de avaliação: uma considerada formativa e emancipatória, que se aproxima do PAIUB; a outra, de regulação e controle, que nos remete ao Exame Nacional de Curso. A presença de diferentes percepções em um mesmo documento é preocupante, pois na prática a ambiguidade permite que sujeitos distintos, de acordo com suas crenças e intencionalidades, façam uso da lei de forma progressista ou de modo mais controlador.

Segundo Garcia, Espindola e Sordi (2011), o SINAES é implantado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, após sucessivas e acaloradas discussões, as quais expressavam as tensões entre os grupos que disputavam a concepção de qualidade que o sistema de avaliação deveria ter. Os autores mostram que, já na implantação da Lei, algumas mudanças em relação à proposta original da CEA puderam ser observadas: o agente principal passou da comunidade interna para as agências do Estado; a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) da proposta original teve menos atribuições do que a previsão inicial, passando de agência executiva para consultiva; o foco da avaliação da comissão era a instituição, contudo a Lei reincorpora a avaliação de cursos e do desempenho dos estudantes como de igual relevância e independentemente da instituição; a Lei também estabelece a avaliação em uma escala de cinco níveis, o que retoma a política de resultados; o exame do Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA) funcionaria, para a Comissão, como instrumento de informação para avaliação da instituição, enquanto o ENADE voltaria o foco para o curso.

Sendo assim, a avaliação da educação superior brasileira ocorre por um sistema complexo, denominado SINAES, que possibilita a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, promovendo também a avaliação externa e desenvolvendo os processos avaliativos internos em cada instituição, por meio das Comissões Próprias de Avaliação (CPA). Essas instituições e seus cursos são regulados pelo Ministério da Educação e seus funcionamentos dependem de atos de credenciamento para as instituições e de autorização e reconhecimento para os cursos, devendo ser renovados periodicamente, conforme determina o artigo 46 da Lei n. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. Esses atos são expedidos pelo Ministério da Educação e estão condicionados aos resultados satisfatórios nas avaliações externas, de acordo com Trevisan e Sarturi (2016).

O SINAES surge com o intuito de promover a melhoria da qualidade da educação superior, na necessidade de orientação da expansão de sua oferta, para possibilitar o aumento permanente da sua eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Esse sistema tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes e é acompanhado pela CONAES. A operacionalização dessa comissão está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de acordo com Santos *et al.* (2014).

Júnior e Catani (2009) afirmam que, segundo a Lei n. 10.861/04, a avaliação da graduação acontece por meio de três etapas: a avaliação das instituições, que compreende a avaliação externa, realizada por especialistas designados pelo MEC, e a avaliação interna, de responsabilidade das instituições, conduzida pelas CPAs; a avaliação dos cursos de graduação, feita por especialistas de área, escolhidos pelo INEP; e o ENADE, aplicado por amostragem aos estudantes do primeiro e último ano do curso de graduação. Atualmente, nas universidades em que o processo de ingresso é pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), a avaliação só é aplicada aos concluintes.

De acordo com Vasconcelos (2010), os princípios e objetivos do SINAES estão vinculados aos interesses sociais da educação superior. É importante destacar que esse sistema busca reconhecer a diversidade da educação superior do país, respeitando a identidade, a missão e a história das IES, ao entender que estas devem ser avaliadas globalmente, buscando sempre a continuidade do processo avaliativo. A educação é um direito social e dever do estado, por isso é importante destacar alguns dos critérios e princípios que norteiam o SINAES: valores sociais historicamente determinados; regulação e controle; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade; continuidade.

Implantado pelo SINAES, em 2004, o sistema de avaliação externa se baseia em vários indicadores, ordenados dentro de dez categorias, denominadas dimensões, por meio das quais se procura construir uma estrutura que abranja todas as atividades e procedimentos organizativos e operacionais das instituições. Para que isso ocorra, as dimensões são agrupamentos de grandes traços sobre os quais se podem exprimir a totalidade da qualidade institucional. A essas características são atribuídos pesos relativos à sua importância, diante dos objetivos regulatórios e formativos assumidos pelo processo de avaliação, de acordo com Marchelli (2007).

Para Dias Sobrinho (2008), a avaliação da educação superior brasileira nos dias de hoje está se reduzindo aos dados e à regulação, devido às medidas que foram tomadas pelo INEP. Deixando de trazer em si uma construção de reflexões sobre o sentido e significado dos conhecimentos para uma formação social e científica, passando de educação a ensino, onde os “processos formativos se anulam ante os resultados quantificáveis”, em que é importante o desempenho na busca dos índices para classificar a qualidade dos cursos.

Nessa mesma concepção de qualidade presente nas políticas educacionais, Real (2009) diz que era concebida como o resultado do rendimento dos alunos e agora se sinaliza, pelo SINAES, para uma perspectiva que intenta aferir o valor que a instituição ou o curso agregaram ao aluno. Diante dessas modificações, parece importante estabelecer a articulação entre os resultados do ENADE e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois se acredita que assim se abriria um espaço para análise dos impactos da educação básica no perfil de chegada do aluno ao ensino superior, permitindo o acompanhamento e o levantamento de novas questões acerca da avaliação do conhecimento agregado e do perfil socioeconômico dos estudantes.

Em função do exposto, o SINAES caracteriza-se por considerar a avaliação como um instrumento de política educacional voltado à defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior. Os principais mecanismos que o compõem são: avaliação institucional, avaliação de cursos de graduação e o ENADE. Este último se trata de uma prova em larga escala, aplicada em alunos do primeiro ano e em concluintes dos cursos de graduação, com o objetivo de verificar os conhecimentos dos estudantes acerca dos

conteúdos programáticos, das competências e habilidades. Aplica-se a todos os cursos superiores do país, pois áreas específicas realizam a prova a cada triênio. É importante lembrar que as universidades públicas utilizam o SISU como forma de ingresso atualmente.

Um dos exemplos da crítica que se faz ao ENADE pode ser observado a seguir:

A proeminência dada ao ENADE – agora como instrumento estático e somativo, menos dinâmico e formativo – muda o paradigma da avaliação e traz consequências importantes. Em decorrência, o SINAES perde muito de seu sentido de sistema; a avaliação institucional se enfraquece e se burocratiza; a autonomia institucional e docente tende a desaparecer diante da necessidade de obtenção de boa posição na escala de classificação, a qual é alcançável por meio do mecanismo de ensinar para o exame, segundo o modelo da prova; o ENADE abandona a concepção dinâmica e esvazia seu sentido de feedback e a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

Para entender melhor como e desenvolvido esse sistema, pesquisamos informações sobre o ENADE e SINAES no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017)³. Encontramos dados sobre os objetivos e os resultados desse exame e sistema. O SINAES avalia o tripé, que abordaremos a seguir: **ENADE; avaliação dos cursos; avaliação institucional**. Esses itens avaliativos têm como objetivo melhorar a qualidade das instituições, das áreas, dos cursos e dos programas, no que diz respeito ao ensino, à pesquisa, à extensão, à gestão e à formação. E o resultado desses dados possibilita identificar o panorama da qualidade dos cursos e instituições em um âmbito nacional e com orientações para o resultado de pontos positivos e negativos.

O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Ele tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (POLIDORI *et al.*, 2006, p. 430).

O **ENADE** é um exame para alunos que estão em situação regular e sua primeira aplicação foi em 2004, quando a lei do SINAES foi implementada. O

³ INEP (2017). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15 set. 2017.

objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes com base nos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação, verificar o desenvolvimento de habilidades e competências para o aprofundamento da formação generalista e profissional e mensurar o nível de atualização dos estudantes diante do que está acontecendo no Brasil e no mundo.

A aplicação do ENADE, juntamente com a avaliação dos cursos de graduação e das instituições, constituem o tripé do SINAES. Os resultados do ENADE, acrescidos das respostas dos questionários dos estudantes, são utilizados para calcular os indicadores de qualidade da educação superior e com esses dados é possível desenvolver políticas públicas para a educação superior, de acordo com o INEP (2017).

Já a **avaliação dos cursos** une os dados do ENADE com as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões especializadas, que visam identificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, das instalações e da organização didático-pedagógica. Segundo informações do INEP (2017), os cursos passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

Quadro 4 – Tipos de avaliação dos cursos de graduação desenvolvidos pelo MEC

Autorização	Avaliação feita quando uma instituição solicita autorização ao MEC para a criação de um novo curso. São avaliadas três dimensões: adequação ao projeto proposto, a organização didático-pedagógica, corpo docente e técnico-administrativo e instalações físicas.
Reconhecimento	A avaliação é feita quando a primeira turma do curso novo inicia a segunda metade do curso, onde se verifica se o que foi proposto para autorização foi colocado em prática.
Renovação de reconhecimento	A avaliação é feita a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso, e os cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados <i>in loco</i> . Já os cursos que não fizeram ENADE necessitarão ter a visita <i>in loco</i> para que sejam autorizados.

Fonte: Elaborado a partir das informações disponíveis em www.inep.gov.br.

Para o INEP (2017), a **avaliação institucional** visa buscar dados para a melhoria da qualidade da educação superior quanto à orientação da expansão de sua oferta, ao aumento permanente da sua eficácia e à efetividade

acadêmica e social. Além disso, pretende promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições, através da valorização de sua missão, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, e da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Essa avaliação é dividida em duas modalidades: a autoavaliação, que é desenvolvida pela CPA de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro enviado pelo CONAES; e a avaliação externa, que é coordenada por comissões enviadas pelo INEP para atender aos instrumentos de avaliação e cumprir os relatórios das autoavaliações.

Como foi dito em entrevista no núcleo de pesquisa institucional, existe o **Censo da Educação Superior**, realizado anualmente pelo INEP. Essa coleta de dados é feita por meio de questionários por parte das instituições de nível superior e através do sistema *e-mec*, que busca oferecer informações sobre a situação das instituições e as tendências do setor. Nesse site, encontramos esclarecimentos sobre os cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, docentes, entre tantos outros itens.

Como foi visto, o SINAES surgiu como uma política de avaliação que visa à qualidade do ensino por meio de instrumentos que nos fornecem dados e que devem ser analisados para que haja uma intervenção no sentido de implementar medidas que possam solucionar algumas lacunas que foram apresentadas.

O SINAES constitui-se em avanço de um modelo de avaliação da educação superior no Brasil, que promovia o ranking e a competitividade, baseado em estratégias de visibilidade mercadológica, para um paradigma que propõe a avaliação formativa ao incluir a autoavaliação participativa nas instituições e propor sua articulação com a regulação do sistema (POLIDORI *et al.*, 2006, p. 434).

Para o método de avaliação dê certo, acreditamos que ele deve ser desenvolvido como um processo, que esteja em constante transformação. Para que isso ocorra de forma significativa, é necessário elaborar uma cultura de avaliação como algo positivo, que faça parte desse caminhar, que seja apenas uma das etapas a serem desenvolvidas no processo de construção do ensino e da aprendizagem. É importante que as pessoas façam parte dele, desde alunos, professores e todos os envolvidos no ambiente educacional, pois a

avaliação não ocorre somente dentro da sala de aula, mas deve ser considerada um ritual institucional.

O SINAES possa superar esses desafios e problemas, tendo em vista a implantação de uma lei aprovada após um processo de construção participativa que, além de ter considerado a história da avaliação da Educação Superior do país, incorporou suas principais experiências anteriores e as ressignificou (avaliação institucional, avaliação de cursos e exame aos estudantes) buscando atender aos objetivos propostos de uma avaliação ampla e participativa. Essa ação incluiu o Brasil entre os países que utilizam a avaliação institucional e confiam na participação e no compromisso de sua comunidade educativa como elemento alavancador para a melhoria da qualidade da educação superior (POLIDORI *et al.*, 2006, p. 434).

A princípio, a ideia do SINAES é interessante, pois busca obter a qualidade do ensino, porém o que se observa é o fato de as universidades apenas atendem às demandas vindas do MEC por meio de formulários. Fica perceptível a burocratização desse ato, em que a maioria dos dados são fornecidos sem critérios e sem retratar a realidade. Além disso, muitas vezes nada é feito diante de situações que necessitam de intervenções. Então, essas informações se tornam apenas números e não há nenhuma interferência que, concretamente, leve à melhoria do ensino.

Seguindo esse mesmo pensamento, Polidori *et al.* (2006) descrevem que, para superar os desafios, o SINAES depende da forma com que a proposta original é aplicada, pois se for na íntegra, como foi elaborada, será possível desenvolver os processos formativos utilizando a autoavaliação como base. Para isso acontecer é necessário buscar os dados dos três pilares com o intuito de disseminar a cultura da avaliação, onde não se tem como objetivo uma lista para classificar as instituições.

A avaliação institucional, que era central no SINAES, se torna periférica. As CPAs perdem sua função, pois, as instituições são desestimuladas a levar adiante os processos de avaliação. O ENADE e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade. Os "proprietários" e destinatários principais são os órgãos do governo. Os principais conceitos são eficiência, competitividade, performatividade. Os objetivos mais importantes são controlar, hierarquizar, comparar, *ranquear*. (...) O INEP destituiu a avaliação institucional e erigiu o ENADE - agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo - como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. É, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 821).

Podemos perceber que o SINAES tem muitos desafios a serem vencidos para tentar encontrar a sua essência, mas sabemos também que não há interesse para que esse foco retorne à sua origem de uma avaliação que objetive melhoria e qualidade do ensino, com o intuito de, com os dados obtidos, fazer uma análise para alcançar transformação.

O que vemos na prática é a questão burocrática dentro das instituições. A avaliação não é discutida, não há interesse em preencher os formulários de forma a ter dados da realidade de fato, pois se sabe que estes não retornarão. Assim, as informações são utilizadas para classificar e ranquear as instituições, levando ao descrédito da avaliação. Não podemos deixar de mencionar o caráter político da avaliação, tendo em vista que muitos casos estão vinculados às metas e à produção, possibilitando ou não ganhos e status, além de desenvolver classificações, em que é possível a disputa por poder e todas as consequências que podem advir dele. Além de ser um instrumento que pode gerar regulações e punições, a partir dos dados apurados.

Desse modo, estamos diante de um sistema que mesmo com todas as questões contraditórias de sua elaboração, a princípio, tinha tudo para dar certo, porém, ao ser posto em prática, não foi desenvolvido como deveria. Vale destacar que isso não é só um problema desse sistema em particular, pois outros que já foram implementados também não tiveram o objetivo final atingido. Hoje, no cenário de um desmonte da educação em que estamos vivendo, não haverá interesse em promover e desenvolver situações que envolvam questões de reflexão, questionamento ou pensamento crítico. Assim, a possibilidade de transformar a sociedade por meio da educação está cada dia mais distante.

5 MÉTODO

5.1 REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO

Optou-se por usar o método dialético como base epistemológica para a pesquisa. Moacir Gadotti (1983), no livro *Concepção dialética da educação*, apresenta a possibilidade de utilizar a dialética – sistema no qual se tem uma tese, cria-se a antítese e, a partir as duas, a síntese – na educação como base para construir cidadãos críticos e reflexivos. Dessa forma, o aluno será capaz de se apoiar numa filosofia para poder criticar sua realidade e, assim, se apropriar e construir seu próprio aprendizado.

De acordo com Gadotti (1983),

na Grécia Antiga, a palavra 'dialética' expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese) (GADOTTI, 1983, p.15).

Por vivermos numa sociedade em que a educação é construída de modo a impedir a hegemonia da classe trabalhadora e a fazer com que o cidadão não reflita ou questione sobre sua vida, é necessária uma postura diferente, tanto do aluno, quanto do professor. Este, ao receber o conteúdo que será trabalhado, não deve aceitá-lo de forma submissa, mas analisá-lo e criticá-lo, construindo o seu próprio entendimento sobre o tema.

Dessa forma, terá como desenvolver, com seu aluno, o conteúdo e a técnica de forma mais significativa, não deixando que a reprodução automática dos mesmos continue se perpetuando. Essa postura, aliás, não deveria acontecer só na escola, mas em todos os setores da sociedade, pois, assim, o que fosse feito em sala de aula não seria visto como algo diferente e estranho, mas como parte do cotidiano dos alunos.

A partir dessa posição, entende-se que todos os envolvidos em um ato específico devem refletir sobre ele e construir algo que os permita chegar a um denominador comum. Com isso, será possível perceber que o aprender é um comportamento ativo. Necessita ser exercitado sempre e que busca a participação e questionamento de todos. O que diferenciara os indivíduos serão as suas bagagens individuais, adquiridas por meio das vivências e experiências

pessoais, sejam econômicas, políticas ou sociais. Dessa forma, haverá a possibilidade de buscar maneiras variadas de enxergar um mesmo fato. Ao criticar ou questionar o que é determinado como verdade (ideia inicial), chegue-se ao que seria considerado antítese (nova ideia), e o que for construído a partir da união dessas duas ideias formará a síntese (novo aprendizado). Não podemos pensar que algo, por estar posto, já está pronto e acabado. As coisas são construídas e estão em constante transformação. Para Gadotti (1983), o que deu origem à questão da dialética foi a “explicação do movimento” sobre como as coisas se transformam e como estão interligadas entre si.

Acerca do materialismo dialético, Gadotti (1983) diz que matéria e pensamento não podem ser vistos separadamente. Sendo assim, o autor defende que se deve considerar a natureza (matéria) e as ideias (pensamento) dentro do mesmo padrão, lado a lado, se complementando. Gadotti menciona ainda que o materialismo dialético tem dois objetivos:

- 1) Como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la (GADOTTI, 1983, p. 22).

Gadotti (1983) faz referência também ao pensamento de Marx e Engels sobre o **princípio da totalidade**, no qual objetos e fenômenos são analisados, visando compreender a sua complexidade, o seu todo. Além desse princípio, outros três são destacados pelo autor: o **princípio do movimento**, no qual tudo se transforma, ou seja, nada está acabado ou pronto; o **princípio da mudança qualitativa**, que se dá a partir de uma bagagem de informações que levam o indivíduo a uma mudança com qualidade, isto é, que não diz respeito apenas ao quantitativo, mas permite que o indivíduo una vários sabedores sobre um determinado assunto e adquira um novo conhecimento; e o **princípio da unidade e luta dos contrários**, que determina que, para que haja a mudança/transformação, é necessário que algo faça o indivíduo pensar e reagir, ou seja, apesar da unicidade do objeto ou do fenômeno, ele sempre estará aberto ao novo, pois está imbuído de oposições que nos levam a recriá-lo.

Com base no que foi exposto, é possível perceber que a dialética está ligada ao questionamento e à crítica, pois nos leva a refletir a partir de um olhar atento às contradições, às entrelinhas e aos interesses que estão envolvidos, em vez de simplesmente aceitarmos dogmas e reproduzirmos o que uma minoria deseja.

O ambiente de aprendizado, em especial o universitário, que é o objeto deste estudo, deve ser um campo de críticas e questionamentos, pois está ligado ao mecanismo de reprodução social, perpassando por vários eixos e chegando à avaliação, um instrumento que pode ser utilizado de forma equivocada, impondo pensamentos e comportamentos como verdades. Da mesma maneira, os dados apresentados por esse instrumento podem ser utilizados de várias formas, o que reforça a necessidade de consciência e informação, uma vez que, assim, é possível questionar, criticar e resistir.

O presente estudo procurou se organizar nessa dialética, pois trabalhou com a perspectiva de que uma educação de qualidade está atrelada à melhoria das condições em que se dá o ensino.

5.2 TIPO DE PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros de setores da UFRJ e, após as transcrições das mesmas, foi feita a análise dos dados, tornando possível a discussão sobre os objetivos do estudo.

A abordagem qualitativa se baseia na importância do objeto de pesquisa a ser estudado e na sua análise de forma mais ampla, compreendendo a realidade o qual ele está inserido. Essa abordagem

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Também Flick (2004) entende que o trabalho qualitativo tem de levar em consideração a relação pesquisador-campo. Como, nesta pesquisa, falamos em pessoas, as partes envolvidas devem ser motivadas a sentirem-se parte do

processo de construção do estudo. Além disso, como o trabalho envolve também a subjetividade dessas pessoas — pois trata de questões ligadas ao profissional, ao pessoal e, muitas vezes, ao emocional de cada indivíduo — é preciso cuidar para que seus sentimentos sejam preservados e seja dado o real valor não só ao que é dito, mas também ao que está implícito e só pode ser compreendido de fato a partir de um maior conhecimento sobre o indivíduo e sobre o que ele traz ao trabalho para além de dados exatos.

Ao adotar uma abordagem de pesquisa qualitativa, não se deve assumir que exista único método teórico ou conceito. Várias tendências caracterizam as discussões e a prática desse tipo de pesquisa. Uma das formas de refletir, a partir dessa visão, é justamente o estudo que considera relevante os pontos de vista dos sujeitos, a elaboração e o curso das interações que se dão no contexto real e a reconstrução das estruturas do campo social e do significado histórico das práticas (FLICK, 2004).

É nessa maneira de analisar os dados e observar o campo da pesquisa que optamos por nos basear para desenvolver o trabalho, pois acreditamos ser essencial ao estudo considerar o que as pessoas têm a dizer sobre o assunto e como elas desenvolvem o tema na sua prática cotidiana. Assim, as interações e relações fazem parte deste estudo, que vai além dos dados documentais e lida também com as informações “vivas” provenientes das percepções dos sujeitos entrevistados.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.3.1 Fase exploratória

Durante o trabalho de campo, foi possível participar de várias reuniões da comissão de reforma curricular do curso de Nutrição, assim como na aplicação dos questionários para os discentes do mesmo curso, além de estar presente nas entrevistas realizadas com os professores. Essa presença ativa em diversos momentos da pesquisa mais ampla em que esta dissertação se insere, ofereceu maior segurança para iniciar o trabalho de campo, entrevistando os sujeitos do estudo.

Como produto dessa etapa inicial, a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer melhor as políticas de avaliação no ensino superior e analisar a percepção de professores sobre o tema. Nesse período, também foi realizado um aprofundamento teórico no tema da avaliação e uma análise mais detalhada da revisão de literatura.

A ideia, em um primeiro momento, era realizar a entrevista com os coordenadores de cursos de graduação do CCS, mas percebeu-se que a pesquisa ficaria fragilizada, pois apenas um nível do SINAES seria analisado. A partir daí, decidiu-se expandir a pesquisa para o contexto da prática institucional da UFRJ como um todo, buscando compreender o modo como a universidade se organiza para atender às demandas colocadas pelo SINAES.

Descobriu-se, então, a existência de um Núcleo de Pesquisa Institucional, vinculado ao gabinete do reitor, responsável por organizar as informações da UFRJ para o ENADE. Também nessa fase identificou-se a existência do CPA na UFRJ – órgão com o qual tentamos diversas formas de contato, mas não foi possível realizar a entrevista com o coordenador geral, somente com um membro representante do CCS.

Durante a pesquisa feita no site da UFRJ e nos documentos disponibilizados publicamente, verificou-se que não é bem publicizada a questão da avaliação. Para ter acesso aos dados sobre avaliação, a pesquisadora os buscou no site da Pró-Reitoria de Graduação (PR1 - UFRJ), no qual teve dificuldade em encontrar informações objetivas, sendo necessária a leitura cuidadosa dos *links* disponíveis até se chegar à “**Assessoria Especial de Pesquisa Institucional**”, parte responsável por consolidar e enviar as informações para o Censo do Ensino Superior/INEP solicitado anualmente pelo MEC. Essa assessoria também é responsável pelo reconhecimento (e sua renovação), credenciamento, cadastramento e renovação dos cursos de graduação presenciais e de educação a distância no INEP.

A partir dessas pesquisas exploratórias, foi possível verificar que existe uma página do Núcleo de Pesquisa Institucional, órgão de assessoria ao gabinete do reitor, na qual há vários itens sobre a avaliação e o SINAES, a partir dos quais várias informações foram colhidas. Identificou-se a existência da Comissão Própria de Avaliação e o seu funcionamento, assim como se teve acesso às informações sobre o ENADE. No entanto, uma dúvida que não foi

sanada diz respeito à avaliação de cursos, um dos três subgrupos do SINAES, pois não foi possível encontrar nada sobre isso na página de internet da UFRJ.

Após essas buscas, foi feito contato com a coordenação do NPI para marcar uma reunião e conhecer como se dava o funcionamento do núcleo, verificar se seria possível acompanhar o seu trabalho por um período e, dessa maneira, compreender como os processos são feitos. Entretanto, não foi possível realizar esse acompanhamento e o máximo que conseguimos foi uma única entrevista coletiva com os membros do NPI.

Também foi possível descobrir que cada centro da UFRJ tem representantes na CPA, sendo um docente, um técnico administrativo e um representante discente. Entramos em contato tanto com o coordenador geral, quanto com os representantes do CCS para tentar realizar entrevistas, mas somente a representante dos técnicos administrativos aceitou falar conosco.

Além disso, detectamos que não há uma padronização real entre as iniciativas de cada unidade da UFRJ. Encontramos muita dificuldade na identificação, pelos órgãos responsáveis, de um modelo articulado de avaliação na UFRJ. Dessa forma, algumas unidades têm avaliação e outras, não, sendo, inclusive, em algumas unidades específicas, coibida qualquer prática de avaliação.

Não foi identificado nenhum outro setor ou núcleo de avaliação na UFRJ fora o NPI e o CPA. Este é um colegiado que responde ao SINAES e não tem como função verificar e acompanhar a avaliação na UFRJ de forma mais ampla, incluindo o número de egressos, de evasão, entre outros aspectos pedagógicos. A comunicação e publicidade do que é feito, como foi possível perceber, não funciona de maneira adequada: muitos não conhecem o trabalho do CPA e nem do núcleo de pesquisa institucional. Dessa forma, ter acesso aos dados se torna muito difícil.

A tentativa de obter uma visão mais geral sobre como o SINAES acontece de fato na UFRJ foi, portanto, um longo processo. Além disso, o tema avaliação pareceu ser evitado tanto pelos docentes como pelos demais servidores. Neste ponto, decidimos que seria interessante entrevistar coordenadores de graduação de cursos da área da saúde, buscando construir uma visão mais completa do sistema na prática já que é responsabilidade dos

coordenadores de curso o preenchimento de dados necessários para o ENADE e INEP.

Mesmo sendo de fundamental importância, o tema avaliação é pouco discutido e difundido na UFRJ. Houve uma grande dificuldade para ter acesso aos dados da universidade e para identificar os responsáveis pelos setores que cuidam da avaliação na instituição. Não foi possível entrevistar o pró-reitor de graduação, responsável legalmente pelo SINAES na instituição, o qual preferiu não se pronunciar sobre o tema. Além disso, a coordenação geral da CPA/UFRJ também não aceitou conceder uma entrevista apesar das nossas inúmeras tentativas. Apenas uma pessoa se disponibilizou a participar da entrevista, apesar de existirem três representantes do CPA no CCS.

Houve ainda uma tentativa de acesso à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, o órgão fiscalizador do SINAES, mas a solicitação de entrevista que fizemos também foi negada pelo coordenador, sob alegação de que não poderia responder perguntas para nenhuma pesquisa por conta do risco que poderia representar para o cargo que ocupava.

Embora muito se fale acerca da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, não há muito conhecimento entre os docentes e técnicos sobre as políticas e sistemas de avaliação para o ensino superior. O SINAES, por exemplo, foi um instrumento proposto para atender a necessidade de avaliar-se a qualidade do ensino superior, construindo uma visão de avaliação como um todo, desde a universidade como instituição, passando pelos cursos, até chegar ao desempenho dos alunos.

Parece, no entanto, que a avaliação na pós-graduação ocupa todo o espaço institucional sobre avaliação, e o que mais se destaca na fala dos professores em conversas informais e nas entrevistas realizadas para o projeto guarda-chuva é a questão referente à produtividade e aos critérios exigidos para se progredir na carreira. Existe uma imensa preocupação com a produtividade, pois esta é a única forma de se manter como professor credenciado na pós-graduação. Foi possível verificar que, para muitos professores, essa é a principal meta a ser atingida, pois estar na pós-graduação significa maior status profissional. Por outro lado, tivemos acesso também a pessoas que não querem estar nessa lógica de performatividade e

preferem se envolver com questões mais administrativas relacionadas à gestão acadêmica ou dar aulas somente na graduação, mesmo sabendo que não serão tão reconhecidos como pesquisadores.

O que foi possível identificar nesta fase exploratória, portanto, é que a avaliação, na graduação, muitas vezes se resume ao ENADE e às avaliações de disciplinas realizadas isolada e, muitas vezes, burocraticamente, por um ou outro professor, com o intuito de ter documentos necessários para a progressão. Em raros momentos identificamos uma preocupação real em se fazer um diagnóstico — seja das aulas, seja dos cursos de graduação, ou mesmo da infraestrutura — com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na instituição. Diante disso, podemos verificar que o objetivo para a política de avaliação, que seria a melhoria da qualidade na formação dos discentes, passou a ser encarada de forma meramente burocrática.

O ENADE recebeu muitas críticas por ser uma política que tinha uma visão específica, mas que sofreu mudanças quando começou a utilizar os dados obtidos para ranquear e, muitas vezes, punir as instituições avaliadas. Foi mencionado que essa produção em massa deixa muitos professores doentes e que a relação entre os colegas de trabalho está cada vez mais distante, as atitudes são mais individualistas, de modo que cada um desses indivíduos se preocupa somente com a melhor forma de produzir mais para se manter dentro das metas estipuladas pela CAPES ou por órgãos que controlam e avaliam a educação superior.

Durante essa fase exploratória, não ouvimos muito as palavras “solidariedade”, “trabalho em equipe” e “cooperação”. É visível o crescimento da individualidade, a ponto de muitos professores sequer saberem o que seu colega produz na sala ao lado.

Poucas vezes os professores relacionaram a avaliação à questão da qualidade da formação dos discentes. Esse fato também foi identificado na revisão de literatura, quando diversos trabalhos apontaram uma visão utilitarista da avaliação, que serve, na maioria das vezes, apenas para atender às demandas do MEC. A falta de um *feedback* para os alunos também foi mencionada como algo negativo, pois leva ao descrédito do instrumento, além de fazer com que muitos alunos o preencham de qualquer forma, pois sabem que não vão ter um retorno.

Pode-se dizer, portanto, a partir do exposto, que a avaliação perdeu seu real sentido — verificar a qualidade do ensino diante do aumento do número de vagas nos cursos e do aumento do número de instituições — nas reformas da avaliação da educação superior. Por outro lado, como por exemplo, Magalhães e Rodrigues (2016) falam sobre a mudança na maneira de ver a avaliação na instituição, apresentando as universidades que possuem a cultura da avaliação e não veem a mesma como punição, mas como um instrumento de diagnóstico e de mudança da instituição, com o objetivo de melhorar a qualidade da mesma em sua totalidade, desde as disciplinas até o formulário do MEC, passando pela logística/infraestrutura, com o envolvimento de toda comunidade acadêmica. Por isso, a cada reforma proposta não há desespero para implementar nada, sendo necessário apenas se adequar aos novos modelos.

Diante das diversas maneiras de aplicar, na prática, os textos legais, podemos voltar ao conceito desenvolvido por Ball a respeito do ciclo de políticas, no qual o autor afirma que, a depender do seu contexto de prática, os resultados das políticas serão diferentes. E ainda bem que isso é possível, pois, assim, podemos observar maneiras diferentes de lidar com o mesmo problema, entrar em contato com outras realidades e termos a possibilidade de ressignificar e verificar o que é considerado como melhor para a nossa instituição: se é reproduzir e se acomodar, seja por qualquer motivo, ou se é lutar e resistir.

Durante a fase exploratória também foi elaborada a revisão de literatura que deu embasamento para o marco teórico. Com busca de palavras chaves como: sistema de avaliação (ou política de avaliação), avaliação de cursos, universidade pública, graduação (exclui pós-graduação), nas bases de dados: BDTD/ IBICT, Periódicos CAPES e GOOGLE Acadêmico. Logo após as análises individuais e coletivas (por mais 2 pesquisadores) chegamos ao corpus de análise: 19 textos (17 Artigos Científicos; 1 Tese Doutorado; 1 Dissertação Mestrado) que dividimos em 4 categorias temáticas.

CATEGORIA TEMÁTICA	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	TEXTOS SELECIONADOS
---------------------------	---------------------------------	----------------------------

Neoliberalismo, Globalização e Educação Superior	Entender o que ocorre com a nova maneira de ver a sociedade, baseado no contexto Neoliberal e globalizado e suas consequências na economia e na educação.	BARREYRO, LAGORIA (2011); CARVALHO, TAYLOR, SANTOS, ANDRADE (2014); CERICATO, COSTA, MELO (2005); SILVA (2013); TAVARES, OLIVEIRA, SEIFFERT (2011); TREVISAN, SARTURI (2016).
Políticas Públicas de Educação e Reformas da Educação Superior	Histórico das Reformas Políticas e educacionais, além da regulação educacional, todas essas mudanças advindas desse contexto neoliberal e globalizado, que acabou por intervir na educação e no nosso dia a dia.	BARREYRO, LAGORIA (2011); CARVALHO, TAYLOR, SANTOS, ANDRADE (2014); CERICATO, COSTA, MELO (2005); EUSSEN (2010); GARCIA et al (2012); JUNIOR, CATANI (2009); MAGALHÃES, RODRIGUES (2016); MARCHELLI (2007); REAL (2009); SANTOS, GODOI, KIMURA, SILVA (2014); SILVA (2013); SOUSA (2009); TAVARES, OLIVEIRA, SEIFFERT,(2011); TEIXEIRACOSTA, FERREIRA, FARONI(2013); TREVISAN, SARTURI (2016); VASCONCELOS (2010).
Políticas de avaliação na educação superior e Desenvolvimento do SINAES	Foco em como o SINAES foi elaborado, com todas suas características, desde a sua concepção como projeto de lei e todo processo para sua aprovação até estudos de casos da sua implementação na prática.	GARCIA et al (2012); JUNIOR, CATANI (2009); MARCHELLI (2007); REAL(2009); ROTHEN (2006); CHAVES, CECCIM (2015); EUSSEN (2010); SANTOS,GODOI,KIMURA,SILVA(2014); TAVARES,OLIVEIRA,SEIFFERT (2011); TREVISAN, SARTURI (2016); VASCONCELOS (2010); SOUSA(2009); MAGALHÃES (2016).
Múltiplas Abordagens sobre Avaliação (Participação, Regulação e Qualidade)	Conceitos, métodos e Abordagens sobre avaliação, discussões relacionadas com a qualidade da educação superior, as práticas participativas e a questão da regulação institucional.	SANTOS, GODOI, KIMURA, SILVA (2014); TAVARES,OLIVEIRA,SEIFFERT (2011); TREVISAN, SARTURI (2016); VASCONCELOS (2010); SOUSA(2009); MAGALHÃES (2016); GARCIA et al (2012); VASCONCELOS (2010); TAVARES, OLIVEIRA, SEIFFERT (2011); TREVISAN, SARTURI (2016); TEIXEIRA COSTA, FERREIRA, FARONI (2013); REAL(2009).

Fonte: Elaborada pelos autores, 2017

5.3.2 Coleta de Dados

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com informantes-chave sobre o tema avaliação na UFRJ.

Quadro 5 – Dimensão empírica — Entrevistados

-
- Equipe do Núcleo de Pesquisa Institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro;
 - Representante da Comissão Própria de Avaliação do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio Janeiro;
 - Direção de unidades do CCS da UFRJ:
 - ✓ Diretor da Faculdade de Medicina;
 - ✓ Diretora da Faculdade de Odontologia;
 - ✓ Diretora da Escola de Enfermagem Anna Nery;
 - ✓ Diretora do Instituto de Nutrição Josué de Castro.
-

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Todas as entrevistas foram semiestruturadas, com subitens dentro do tema avaliação, nos quais o foco principal estava na maneira como este se relacionava à prática dos textos-leis dentro dos setores, além de como eles respondiam às demandas vindas a partir das políticas de avaliação.

Dessa forma, foi possível perceber que os entrevistados ficaram mais à vontade para falar sobre o assunto, não se restringindo aos temas apresentados como base da entrevista.

Quadro 6 – Dimensões das entrevistas

OS CINCO SUBITENS DA ENTREVISTA

- ✓ Trajetória na UFRJ;
 - ✓ Avaliação de forma mais ampla;
 - ✓ Avaliação na UFRJ;
 - ✓ Avaliação nos cursos de graduação;
 - ✓ Núcleo pedagógico;
 - ✓ Conhecimentos sobre o SINAES.
-

5.3.2.1 Perfil dos entrevistados e critérios de inclusão e exclusão dos cursos

Os entrevistados foram, em sua maioria, professores que ocupavam o cargo de direção — fosse de unidade ou de setor responsável pela avaliação na UFRJ — e técnicos administrativos. As entrevistas foram realizadas com

peças de ambos os sexos, com idade variando de 35 a 65 anos. A maioria dos entrevistados possui doutorado, mas houve aqueles apenas com mestrado e outros, apenas com a graduação.

É importante ressaltar que escolhemos esses quatro cursos — Nutrição, Enfermagem, Odontologia e Medicina — por serem os mais antigos do CCS, visto que, pelo tempo limitado para o desenvolvimento da dissertação de mestrado, não seria possível incluir todos os cursos desse centro no universo da pesquisa. A partir deles, porém, foi possível obter uma amostra significativa da visão dos dirigentes dos cursos da área da saúde sobre o tema da avaliação na instituição.

Núcleo de Pesquisa Institucional

É importante salientar que esta foi a primeira entrevista, realizada de forma coletiva com três membros da equipe do NPI, realizada no dia 29 de novembro de 2017. O objetivo, a princípio, era entender um pouco melhor como a avaliação era desenvolvida na UFRJ, visto que tivemos dificuldade em encontrar dados no site. Diante dos dados dessa entrevista, foi possível redimensionar as entrevistas seguintes. Esse grupo nos mostrou as várias fases do ENADE e nos deu uma visão geral de como a avaliação funciona na universidade

Comissão Própria de Avaliação

A entrevista foi realizada o membro da CPA no CCS, que está diretamente ligado à decania deste centro. A entrevista foi realizada dia 6 de dezembro de 2018. O representante do CPA entrevistado nos possibilitou entender um pouco melhor o funcionamento da CPA na universidade e, principalmente, os desafios que a ela enfrenta para desenvolver seu trabalho no âmbito mais específico do Centro de Ciências da Saúde.

Direção dos quatro cursos da área da saúde selecionados para compor a amostra da pesquisa

NUTRIÇÃO

A entrevista, realizada no dia 5 de dezembro de 2018, teve como participante a diretora do Instituto de Nutrição Josué de Castro. A diretora já estava na UFRJ há 14 anos, tendo vindo de uma universidade particular, onde trabalhava na coordenação do curso de nutrição. Ocupou os cargos de chefe de departamento, representante de categoria, vice-coordenadora por quatro anos, e então coordenadora, por mais quatro anos, até chegar à direção, em julho de 2018. Mostrou-se muito solícita em responder às perguntas. Por já ter sido coordenadora, apresentou informações relativas à sua experiência na coordenação também.

ENFERMAGEM

A entrevista foi realizada no dia 23 de maio de 2019, com a diretora da Escola de Enfermagem Anna Nery, formada pela UFRJ em 1986 e efetivada no concurso de 1989. Ela já esteve na direção da escola duas vezes, no início dos anos 1990 e, depois, como vice-diretora, no início de 2000. Além disso, já foi chefe do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil. Fora da UFRJ, é avaliadora do INEP desde 2007. Mostrou-se muito preocupada com o tema avaliação na UFRJ, pois tem a experiência de já ter sido avaliadora do INEP. Dessa forma, nos forneceu dados para compreender, por exemplo, a posição do avaliador ao fazer uma visita *in loco* e a diferença entre fazer esse tipo de visita e ter o seu curso avaliado. Também explicou quais são as demandas necessárias para o processo avaliativo e como elas ocorrem na UFRJ..

ODONTOLOGIA

A entrevista, realizada no dia 4 de junho de 2019, foi feita com a diretora Faculdade de Odontologia, formada pela UFRJ em 1985. Após sua graduação, fez mestrado na mesma universidade e doutorado na Universidade de São Paulo (USP). Ingressou como servidora na UFRJ no cargo de odontóloga e, em seguida, fez concurso para docente. Foi chefe de departamento por seis anos e está no cargo de diretora desde julho de 2018. Transpareceu bastante preocupação com a questão da avaliação, não apenas da UFRJ como também dos cursos, e com o que fazer para poder avaliar e ter um retorno dos dados obtidos, pois considera que a comunicação entre os setores da universidade

poderia ser melhor. Uma questão muito levantada foi como lidar com os problemas acadêmicos e psicológicos dos alunos.

MEDICINA

Essa entrevista foi realizada no dia 19 de agosto de 2019, com o diretor da Faculdade de Medicina, cargo que ocupa há mais de sete anos. O diretor entrou na universidade em 1992, como professor substituto, e foi efetivado como professor no concurso de 1994, passando de professor auxiliar a professor titular. A entrevista foi realizada em seu gabinete.

O diretor já dirigiu outros órgãos dentro da universidade e foi chefe do Departamento de Medicina Preventiva. Demonstrou-se a par das políticas de avaliação e da necessidade de algumas interferências dentro da universidade, fazendo referência aos dados que estão nos sistemas e não temos acesso, assim como à falta de acompanhamento das avaliações não só do curso, mas da instituição em si e dos próprios servidores. Mencionou também a dificuldade de se avaliar por ser um tema que afeta muito o ego dos profissionais. Importa mencionar que esse não foi um posicionamento observado apenas nessa entrevista, mas foi recorrente a associação do sentido de punição atrelado às práticas de avaliação.

5.3.3 Análise dos dados

Para a análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004), por se tratar de um método que possibilita organizar e analisar as informações de forma sistemática, tendo como objetivo descrever atitudes e experiências de indivíduos vinculados ao contexto da enunciação, assim como as inferências sobre os dados coletados, além das percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos. Além de permitir conhecer processos sociais ainda pouco revelados de certos grupos, ainda possibilita criar novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante o desenvolvimento do trabalho.

A escolha desse método se justifica pela necessidade de ultrapassar as incertezas — consequências das hipóteses e pressupostos de enriquecimento da leitura — por meio da compreensão das significações e de desvelar as

relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (BARDIN, 2004).

A análise de conteúdos é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

Quadro 7 — Fases da Análise de Conteúdo e descrição dos procedimentos para a organização da análise

FASES	DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO
PRÉ-ANÁLISE	O material é organizado, compondo o corpus da pesquisa. Escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que norteiem a interpretação final. As hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno, ou seja, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo.
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	Realização da “leitura flutuante” e, após a mesma, escolha de um índice organizado em indicadores. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo pelo qual se dará o recorte da pesquisa.
TRATAMENTO DOS RESULTADOS	O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência. Com técnicas de análise dos textos, e categorização, ao subdividir os textos em categorias, a interpretação precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises e a informatização que a sistematização dos dados.

Fonte: Bardin (2004).

Assim, podemos concluir que a Análise de Conteúdo é uma leitura aprofundada de determinado tema, buscando relações entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores, ou seja, se dá a partir da observação da relação entre o que a fala dos entrevistados propõe com o que esta sendo pesquisado e estudado por outras pessoas, possibilitando, por meio dessa técnica, a sua compreensão, utilização e aplicação em um determinado conteúdo.

6 RESULTADOS

Apresentam-se, neste capítulo, os resultados obtidos com base nos dados empíricos provenientes das entrevistas, organizados em sete dimensões de análise: i) Neoliberalismo, globalização e educação; ii) Educação superior, reformas e políticas educacionais no Brasil; iii) Múltiplas abordagens sobre avaliação; iv) Sistema Nacional de Avaliação na Educação Superior (SINAES); v) Núcleo pedagógico; Avaliação na UFRJ; vi) Avaliação dos cursos; Avaliação nos cursos da área da saúde.

Para organização, problematização, crítica e embasamento da discussão nessas dimensões, utilizamos conceitos da revisão de literatura e as abordagens previamente apresentadas no marco teórico. Cabe ressaltar que optamos por não identificar os sujeitos das falas que selecionamos a partir das entrevistas com os diretores das unidades do CCS como forma de proteger suas identidades e garantir o anonimato.

6.1 NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Ao falarmos do contexto neoliberal e globalizado no qual a educação está inserida, não podemos deixar de ressaltar os seus reflexos. Para isso, Teixeira *et al.* (2013) dizem que as mudanças — sejam elas sociais, políticas ou econômicas — advindas das políticas de globalização exigem das instituições novos modelos de gestão, nos quais estão presentes um conjunto de características, dentre as quais citam-se a flexibilidade, a agilidade, a eficiência, a eficácia e a produtividade.

A universidade, assim, deixa de ser um núcleo de formação de saberes e produção de conhecimento e passa a ser também a instituição que atende aos princípios básicos, tanto os referentes às relações de trabalho, quanto à prestação de serviços à sociedade. Para ilustrar esse cenário, usamos a fala de um dos entrevistados, o Diretor de uma das unidades de saúde, que diz

a decania do CCS está implantando o PLANID, que é uma forma da gente dar transparência do que nós estamos fazendo pra sociedade. É também uma forma de avaliarmos o desempenho dos nossos professores.

Nota-se que estamos diante de políticas a partir das quais, cada vez mais, o Estado se afasta do que é público, por meio do sucateamento das instituições de saúde e de educação, com o objetivo de privatizá-las, sempre tendo como justificativa que há má gestão dos recursos. O entrevistado também aborda esse fato quando diz que, sem a perspectiva de novos concursos, a universidade enfrentará um problema “muito grave”. Fala ainda sobre o projeto *Future-se* e diz que o mesmo “não dialoga com o Plano Nacional de Educação, não dialoga com a LDB”, como se eles não existissem, o que também configura uma situação grave para a instituição.

Esse é o contexto no qual as políticas públicas visam o Estado mínimo. A partir dele, a privatização domina os cenários social, cultural ou educacional. Essa visão neoliberal busca desvalorizar os setores públicos, assumindo que eles estão aquém do esperado, como se apresentassem sempre resultados negativos, e, além disso, fazer com que essa imagem circule na sociedade, tendo, dessa forma, o apoio popular para alcançar seus objetivos. Por meio desse processo, acontecem situações como os cortes de verbas e proibição de concursos, que levam ao caos social e justificam a privatização das instituições.

Tais políticas atravessam todos os seguimentos sociais. Como a educação é um deles, a política de avaliação passa a ser um fator que possui um caráter **regulatório**, e, por isso, precisa ser recontextualizada. Essa mudança acontece, por exemplo, quando a avaliação é utilizada no dia a dia das instituições — no caso desta pesquisa, a universidade pública —, pois é possível verificar como se dá a inserção da mesma na UFRJ. Determina Ball (2001) que

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1994 apud BALL, 2001. p.102).

Diante desse conceito, apresentamos a fala de um entrevistado que reproduz a opinião de que a lei, teoricamente, tem como foco a melhora na qualidade do ensino, mas, na prática, o processo não se dá dessa forma, porque, muitas vezes, a burocracia atrelada a ela se torna um empecilho:

A gente tem que estar sempre pensando e avaliando as nossas instituições no sentido de melhorar. Esse é o sentimento que as políticas de avaliação pedem ao trazer seu foco para a melhora e qualidade do ensino (Diretor de unidade de saúde).

Esse é o discurso que faz com que os indivíduos acreditem que, de fato, as políticas têm a real intenção de melhorar a qualidade do ensino. Como esse é um desejo particular e uma verdade internalizada, os indivíduos acabam por reproduzi-la. No entanto, a fala seguinte do mesmo entrevistado apresenta uma visão diferente da observada até então:

No CCS nós somos um mundo, teríamos que ter uma comissão grande, ampliada e que não ficasse só preocupada com o ENADE, só com produzir relatórios para responder a avaliação do MEC. Precisaríamos de uma instância que pudesse estar discutindo o tempo inteiro a qualidade do ensino em todas as faculdades, escolas, institutos e serviços de saúde que nós temos. O próprio CEG, que é um órgão importantíssimo de articulação, acaba sendo também muito burocrático. Tem uma série de resoluções muito boas que eles fazem, mas, na maior parte das sessões, se você assistir vai ver, é processo disso, é processo daquilo, o aluno isso, o aluno aquilo, sem uma discussão mais profunda sobre os casos, sem que se estabeleçam parâmetros e diretrizes mais gerais, então fica parecendo mais um cartório. Até o CONSUNI muitas vezes vira um cartório também, só se fala sobre os processos de a, b c. Precisamos discutir melhor quem somos, o que queremos, pra onde vamos. Precisamos qualificar melhor o debate em todos esses órgãos colegiados (Diretor de unidade de saúde).

Por meio dessa fala, podemos identificar a recontextualização das políticas de avaliação, a partir da qual a avaliação e os órgãos responsáveis por ela passam a ser vistos como puramente burocráticos, feitos para atender às demandas vindas de uma política externa. Diante da falta de discussões e questionamentos sobre a realidade atual das instituições, com a falta de diagnósticos profundos que permitam uma ação efetiva, foca-se apenas em responder o que é solicitado, de forma cada vez mais rápida, não havendo, assim, uma investigação real sobre o que é considerado importante por cada indivíduo do processo.

A UFRJ é muito engessada. A gente é muito tradicionalista e conservador demais. A gente resiste muito [em] mudar as nossas ementas, a nossa forma de dar aula, nosso modo de ser professor. A gente não consegue entender por que a gente tem que ser avaliado, a gente já vai e encontra tudo errado (Diretor de unidade de saúde).

Quando os indivíduos não fazem parte do processo de avaliação, tendem a ser resistentes a ele. Essa é outra característica da recontextualização, na qual a resistência se torna uma forma de pertencimento,

pois, por falta de conhecimento ou por não acreditar no que é determinado, cria-se a tendência a não aderir às propostas e repudiar delas, evitando a mudança. A falta de mobilização e interação dos indivíduos com os assuntos tratados fazem com que o engessamento mencionado pelo entrevistado ocorra, uma vez que o medo de mudar pode paralisar as pessoas.

Diante dessas falas, é possível perceber a dificuldade encontrada ao aplicar a lei. Quando ela é teorizada, tem-se a perspectiva de que tudo ocorrerá conforme o planejado, mas, uma vez em contato com a realidade, é necessário que sejam feitas as alterações necessárias para adequá-la. Não aplicar o que é proposto sem perceber as reais intenções como os dados serão analisados ou às vezes até aplicar na íntegra para não ser punido de alguma forma com questões financeiras ou até mesmo de ranqueamento.

O propósito inicial das propostas de avaliação, muitas vezes, deixa de ser possível diante da prática, pois as interferências são várias e, se o indivíduo responsável por aplicá-las não estiver mobilizado e envolvido com as mesmas, o instrumento passa a ser visto apenas como um mero recolhedor de dados a serem tabulados sem oferecer nenhum retorno real à instituição.

Após os dados serem obtidos, o ideal seria seguir a proposta da lei e trabalhar as informações para compreender os pontos positivos e negativos, efetuando as melhorias necessárias e obtendo, como resultado, uma melhor qualidade do ensino. Contudo, o que se observa é uma necessidade de absorver os processos de garantia e melhoria da educação superior seguindo parâmetros dos países europeus, como determinam Júnior e Catani (2009), o que acentua o fenômeno da internacionalização da educação, não contribuindo de maneira significativa para o fortalecimento dos sistemas de educação, de ciência e de tecnologia nos países em desenvolvimento.

6.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR, REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Até aqui, falamos sobre globalização, neoliberalismo e educação, e, para abordar esses temas, mencionamos algumas políticas criadas pelo Estado. Neste subcapítulo, por sua vez, falaremos das reformas educacionais e demais políticas advindas destas.

A primeira delas foi apresentada por um de nossos entrevistados, que relatou mudanças no sistema de avaliações, como o *modus operandi* dos processos de renovação dos cursos:

Houve uma reformulação na Secretária de Regulação de Ensino Superior, e eles decidiram que a universidade não tem mais autonomia pra abrir seus próprios processos de renovação. Acho que foi em 2015, 2014, por aí. Ficou estabelecido que o próprio MEC ia abrir. Isso criou um descompasso danado. Então, agora eles abrem e aí aparece lá no e-MEC um quadradinho. Aí vem assim em vermelho: processo aberto de ofício. Geralmente é aberto porque o curso ficou com nota baixa no ENADE ou porque fazia muito tempo que o curso não era avaliado. Tiraram das nossas mãos. Tirou a autonomia da universidade de ficar se auto-renovando. Agora a gente não tem mais essa possibilidade de ter essa autonomia toda. Então, o que a gente faz aqui é auxiliar os coordenadores dos cursos. Eu falo com o coordenador: “olha, teu curso faz muito tempo que não é avaliado, você está com uma nota lá da década de [19]90, vamos combinar de atualizar o teu PCC, você vai arrumar determinadas coisas e se preparar” (NPI).

Esse relato nos oferece a visão política dentro dos sistemas, pois, quando há troca por motivo de eleição, há uma troca em todos os setores, e, com isso, em muitas situações, mudam-se as formas de pensar. Dessa forma, muitas vezes, um trabalho ou sistema que estava sendo desenvolvido para e outro é implementado, seja por não acreditar que o primeiro estava indo pelo caminho certo, seja pelo fato de não querer seguir com o projeto de um antecessor.

O sistema muda com a alteração de pessoal ou por reformas, sejam elas políticas ou educacionais, visto que estão diretamente ligadas aos governantes. Assim, quando há eleições, muitas alterações são realizadas, fazendo com que todos os envolvidos no processo de avaliação, por exemplo, tenham que rever os seus processos. Uma entrevistada confirmou esses pontos quando disse:

Depois da mudança de governo em 2016 houve um esvaziamento completo dos ministérios. E não só o MEC e o INEP foram completamente esvaziados. Claro que os dirigentes, como tem os diretores e diretoras, todos eles caíram, foram substituídos. Mas aquele grande contingente de funcionários, em que na maioria das vezes eram comissionados ou terceirizados, sumiu! Então a gente vê isso também por parte dos avaliadores, antes tinha um banco de avaliadores imenso, parte deles saíram inclusive por questões de corrupção, de propina em relação às universidades, não só públicas, mas principalmente as privadas. Vários deles saíram por também questão de avaliações ruins, porque a gente também avalia os avaliadores (NPI).

Além de todas as questões administrativas, que decorrem dessas mudanças, entre os nossos entrevistados muitos não têm conhecimento ou não acreditam na eficácia e efetividade das políticas de educação. Uma entrevistada nos fala, sobre a UFRJ:

Eu vejo as políticas de avaliação ainda sendo desenvolvidas de forma muito insipiente na UFRJ. Não vejo grandes chamadas pra discussões coletivas sobre processos avaliativos. Acho que isso é uma falha. O tempo inteiro vários cursos da UFRJ estão sendo avaliados pelo MEC, estão sofrendo processo de avaliação, precisam de informações relativas à sua própria avaliação interna e não dispõem disso. Então acho que faltam chamadas dentro da universidade pra essa discussão coletiva, pra elaboração de documentos de avaliação por unidades e gerais, porque tem questões gerais da universidade que precisam ser avaliadas e acho que são importantíssimas, mas precisa ter o retorno. Que esse também é um grande nó dentro da nossa estrutura. É o não retorno daquilo que se faz (Diretora de unidade de saúde).

A visão dessa entrevistada é a mesma observada em outros entrevistados, pois essa ideia realmente atravessa os servidores da UFRJ. De fato, como foi dito anteriormente, tivemos muita dificuldade em ter acesso aos dados sobre avaliação, fosse no site, fosse nos próprios setores universitários responsáveis pela mesma, o que fez com que diminuíssemos o nosso escopo de pesquisa, focando nos cursos e não na UFRJ de forma geral.

Outro posicionamento nesse sentido:

A própria avaliação dos cursos, veja, o nosso curso tem uma complexidade enorme, tem uma tensão forte entre a atenção básica de saúde e as especialidades. Mas os avaliadores do MEC vieram aqui, somente dois avaliadores, em um dia e meio para avaliar todo esse curso. É impossível! Não avaliaram, é burocrático, botou lá pontinho, pontinho e depois deu a nota. A própria avaliação feita pelo MEC precisa ser melhor feita, e não essa coisa burocrática. Não é só nós da UFRJ, o país não tem uma cultura de avaliação, e ela é fundamental (Diretor de unidade de saúde).

A avaliação, como o entrevistado fala, precisa ser revista desde os órgãos maiores, nos quais as mesmas são elaboradas, pois, mais uma vez, temos o relato da avaliação como algo burocrático e não como um diagnóstico que visa a melhoria e a qualidade do ensino.

Diante desses relatos, podemos identificar que as políticas de avaliação vêm de uma forma imposta, sem que haja participação ativa dos envolvidos, que, por sua vez, não se sentem parte do processo e, por isso, o tratam como apenas mais uma demanda a ser respondida. Em relação aos instrumentos

utilizados, muitas vezes eles não atendem de fato a realidade que estão avaliando e passam a ser apenas um mecanismo de *checklist* para responder aos dados solicitados pelos órgãos superiores, a fim de classificar e ranquear as instituições.

Mesmo que os dados não correspondam de fato à realidade, pois são produzidos sem o envolvimento dos indivíduos que os preencheram, muitos deles se justificariam se houve essa possibilidade de envolvimento ou esse interesse. Vimos, mais uma vez, que estamos diante de uma avaliação que busca regular e não atende ao que ela diz ser o seu objetivo.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) aborda a questão da predominância na lógica do viés burocrático, que empobrece o sentido real da avaliação. Isso é possível ser verificado nas políticas educacionais que buscam legitimar o Estado enquanto órgão fiscalizador de uma educação dita de qualidade, mas com conteúdos e objetivos pré-definidos e universalizados, que visam uma competição entre as instituições de educação, tanto do setor público, quanto do setor privado, promovendo uma mercantilização da educação.

Demo (1987) fala que as avaliações estão mais focadas na forma, sendo chamadas, portanto, de **avaliação formal**, e não no conteúdo. São diferentes do que ele chama de **avaliação política**, na qual a ênfase está na vivência, no conteúdo, e não apenas na forma. Essa pode ser uma das causas do sentimento negativo observado nos indivíduos, uma vez que não fazem parte do processo de avaliação e verificam que são apenas informações.

Citamos também Oliveira (2005) para reforçar a questão da educação como instrumento de regulação social. Mais uma vez, observamos que a ideologia atravessa o mundo escolar, pois é feito um *marketing* sobre a realidade escolar a partir de dados que não condizem com a realidade, ou seja, a realidade é muito distinta do que é apresentado. Quem sofre as consequências dessa diferença é população, que acredita e passa a diante, como verdade, algo que não passou pela reflexão e construção popular, se constituindo apenas como dados que serão analisados de forma objetiva, retratando uma realidade idealizada.

6.3 MÚLTIPLAS ABORDAGENS SOBRE AVALIAÇÃO

Quando falamos em avaliação, muitos são os sentimentos envolvidos e muitas são as abordagens para um mesmo conceito, uma vez que todo conceito é dinâmico e sofre alterações a partir de questões culturais, sociais, econômicas ou políticas. É esse misto de sentimentos que encontramos em nossos entrevistados também:

Quando nós falamos em avaliação, a palavra avaliação, em si, já assusta. Quando você está no papel de alguém que compõe uma comissão de avaliação, então, automaticamente, você é percebido como um avaliador externo. As pessoas acham que a comissão própria de avaliação vai vir pra apontar erros, pra dizer que está tudo errado, quando na realidade a função da CPA não é essa (CPA).

Como não há uma cultura de avaliação — impressão que se comprova na fala da maioria dos entrevistados e também na visão que temos do senso comum —, falar em ser avaliado é muito difícil, porque se relaciona com o nosso emocional e nosso status. Por isso, muitas formas de boicote acontecem, visando fazer com que não haja a avaliação e que fatos relatados nela possam interferir de maneira negativa para as pessoas envolvidas.

Em acordo com esse posicionamento, apresentamos outro relato:

As dificuldades de avaliação são enormes, desde a questão de entendimento daquele que vai ser avaliado, da importância dele colocar sua opinião, dele expressar as suas críticas e suas sugestões de uma forma que ele saiba que não vai sofrer nenhum tipo de prejuízo com aquilo. (Diretor de unidade de saúde).

A dificuldade em avaliar aumenta com a visão da avaliação como uma punição. Na maioria das vezes, temos esse receio, pois esse é um processo que afeta o nosso ego. Na graduação, é uma questão de ouvir comentários negativos sobre a sua atuação como profissional, enquanto na pós-graduação a avaliação define se o indivíduo será capaz, ou não, de continuar dando aula nesse nível. A questão do ego dificulta ainda mais esse processo.

As pessoas não estão preparadas para serem avaliadas, pois trazem consigo a ideia de que avaliar é negativo, é a caneta vermelha, é o zero. Isso é enraizado na nossa cultura, pois poucas são as pessoas que entendem, de fato, a avaliação como algo positivo e que pode ajudar a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, no seu sentido mais amplo, uma vez que ele não está restrito apenas à relação professor-aluno, mas a todas as pessoas

que fazem parte desse universo, passando pelo curso, centro e a universidade em si.

Antes de assumir a gestão eu era como a grande maioria dos professores. Avaliação mexe um pouco com nosso ego. No Brasil, a gente não está habituado a ser avaliado. A gente não gosta de ser avaliado porque a gente gosta de ser sempre bem avaliado. Mas há também o risco de ser mal avaliado (Diretor de unidade de saúde).

Ninguém gosta de ser avaliado, a avaliação é sempre intimidadora, mas a cultura de avaliação precisa ser mais desenvolvida na nossa Universidade. Também é importante ressaltar que ela não pode ter somente um caráter punitivo. “Ah vou ser avaliado, vão me criticar e, com isso, vou ter algumas sanções, algumas penalidades.” E, sim, no sentido da avaliação, procurando sempre um aprimoramento do trabalho e uma correção de rumos (Diretor de unidade de saúde).

Além da questão do ego e da punição, estamos também diante do desconhecimento acerca do que é feito com os dados obtidos pelas avaliações. Sabemos que, na maioria das vezes, os dados não voltam para que se verifiquem as falhas e os acertos e para que se possa fazer as devidas alterações. Muitas vezes, eles são usados como uma ferramenta de regulação e poder.

Por outro lado, há a responsabilidade de quem está avaliando. O que fazer com os resultados dessa avaliação? Como se colocar na relação de poder que se estabelece? (Diretor de unidade de saúde)

Além da mistura de sentimentos, temos ainda outra forma de ver a avaliação: como um processo. Quatro dos entrevistados tiveram a visão de que a avaliação passa por todos os processos e identificaram a importância dela para a eficácia dos resultados.

Avaliar é de suma importância, você só consegue evoluir quando você avalia. Então a gente está o tempo todo trabalhando em processos de reforma curricular, tentando melhorar matriz curricular, implantando novas disciplinas, discutindo novas metodologias, mas, se a gente não atrelar isso ao processo avaliativo, a gente com certeza vai ser falho (Diretor de unidade de saúde).

Na avaliação como um processo se faz necessário avaliar todas as etapas, pois quando ela não perpassa todo o desenvolvimento, pode falhar em algum ponto. Ao vermos avaliação apenas como finalização, muitas vezes perdemos o interesse em entender determinado resultado. Nesse sentido, um dos nossos entrevistados diz:

Por conta das contribuições da saúde coletiva, a gente tem uma visão diferente do que vem ser avaliação. Não com um olhar de finalização,

de conclusão, mas a avaliação como um processo. Que precisa realimentar as ações de gestão e de planejamento. A avaliação fortalece a tomada de decisões de quem está na gestão (Diretor de unidade de saúde).

A avaliação tem de estar em todos os segmentos, não só em sala de aula e ter uma visão ampliada sobre esse processo faz com que mudanças possam ser feitas para a eficácia de muitos setores:

Avaliação é uma ferramenta para buscar maior eficiência. A única forma de fazer qualquer mudança, de economizar recursos, de reforçar os pontos fortes e de crescer é trabalhar com esses dados que a avaliação produz. A gente precisa se perguntar: é assim mesmo que deve funcionar? É assim mesmo que deve ser? Então, pra mim, avaliação é parte do processo. É parte do processo, é necessário e está associado à eficiência (Diretor de unidade de saúde).

Outro relato traz a questão de reformulação, de mudança e de planejamento como ponto-chave que podemos desenvolver quando há avaliação, pois, por meio dela, é possível identificar os erros e certos e construir uma melhora:

A avaliação é um processo fundamental não apenas para mensurarmos como está o desenvolvimento de determinada aprendizagem, ou determinada aquisição de habilidades, de atitudes, tudo mais. Mas principalmente para rever e planejar reformulações futuras. A avaliação é uma crítica fundamental para o bom desempenho de qualquer organização, em especial nas áreas da educação e da saúde. Precisamos estar atentos às deficiências para oferecer o melhor que temos aos nossos alunos, pacientes e todas as demandas da gestão. E também é importante para sempre estarmos aprimorando, cometer os mínimos erros e atingir o melhor desempenho possível (Diretor de unidade de saúde).

Com base nas falas dos entrevistados, é possível perceber que a maioria deles vê a avaliação como um processo e que considera a importância de se avaliar e ter, assim, informações para atingir bons resultados e qualidade, seja no ensino, seja na instituição, ou, muitas vezes, em questões até comportamentais. Entretanto, muitos deles não sabem, na verdade, como colocar em prática e como agir com dados os apresentados.

Quando pensamos na avaliação como um processo, podemos citar Saul (1985), ao afirmar que a avaliação participativa caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma determinada realidade, visando transformá-la, iluminando os caminhos possíveis para a concretização das mudanças e produzindo uma reflexão crítica entre os coletivos participantes

com estímulo à criação coletiva por meio da interação dialética. Seu objetivo é construir uma nova proposta para o programa de formação, movimento este de participação que pode, ou não, ocorrer nos processos de reforma curricular nos cursos de graduação em nível superior, sempre dependendo da responsabilidade e compromisso dos grupos nas tomadas de decisões e encaminhamento, organizando movimentos curriculares que favoreçam a participação e a educação continuada dos professores.

Teixeira *et al.* (2013) seguem o mesmo caminho ao levantar a necessidade de rever o conceito de avaliação, pois este não deve se restringir somente a mensurar o desempenho dos alunos e das instituições, mas também deve levar em consideração o contexto em que a avaliação está inserida, dando ênfase à sua construção social e ao seu caráter formativo. Segundo o autor, os modelos para avaliar as instituições foram duramente criticados por fazer uso apenas de itens que levam em consideração dados técnicos e políticos em seu processo.

Sendo assim, é possível verificar que os entrevistados têm consciência da importância da avaliação e entendem que ela deva atravessar todo o processo, mas, na prática, isso se torna um obstáculo pelos vários motivos citados, o que reforça que ter mediador nesse processo pode ser um diferencial.

6.4 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao falar das políticas de avaliação, não podemos deixar de mencionar o SINAES, o sistema que está em vigor nos dias atuais. Foi possível identificar que a maioria dos entrevistados não o conhece ou, quando dizem o contrário, identificam apenas partes do seu processo. Houve falas mais técnicas, indicando como funciona de fato o sistema, assim como críticas a ele.

Complementando essa discussão, Tavares, Oliveira e Seiffert (2011) dizem, em seu estudo, que a Lei que criou o SINAES apresenta tanto características da avaliação emancipatória, quanto da regulatória, o que o constitui como um sistema misto. Entretanto, existe a preocupação em diferenciar os processos de avaliação e regulação, de forma que a lei introduziu

vários instrumentos objetivando assegurar o caráter sistêmico da avaliação, a integração dos espaços, os seus momentos e as distintas etapas do processo, além da informação em torno de uma concepção global única da instituição avaliada.

Em função do exposto, pode-se dizer que o SINAES se caracteriza por tomar a avaliação como um instrumento de política educacional voltado à defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior. Os principais instrumentos que o compõem são a Avaliação Institucional, a Avaliação de Cursos de Graduação e o ENADE, sendo este uma prova em larga escala com o objetivo de verificar os conhecimentos dos estudantes acerca de conteúdos programáticos, competências e habilidades. A prova é aplicada em alunos do primeiro ano e em concluintes, atendendo a todos os cursos do país, pois, a cada triênio, áreas específicas a realizam. Atualmente, nas universidades que utilizam o SISU como forma de ingresso, o ENADE é feito apenas pelos concluintes.

O desconhecimento sobre um sistema de avaliação nacional surgiu na fala de dois entrevistados, como foi o caso do diretor de unidade de saúde, quando ele diz desconhecer que há um sistema de avaliação em nível nacional. Menciona ter ouvido falar de alguns processos de avaliação isolados, dentro de algumas universidades, O diretor de unidade de saúde diz, acerca do SINAES, que já ouvira falar sobre ele, mas que conhecia muito pouco do seu funcionamento.

A falta de comunicação foi outro fator mencionado por alguns entrevistados. Essa falta de comunicação é relatada tanto com órgãos externos à UFRJ, como dentro dela também. A pesquisadora também teve essa dificuldade em acessar dados sobre a avaliação, fosse na universidade, fosse no órgão fiscalizar do próprio SINAES.

Nós da CPA temos muitas dificuldades para ter acesso às informações dos cursos. Esse ano, no início de agosto, a CPA mandou pra toda UFRJ um questionário simplificado pra coletar dados, mas, como os cursos desconhecem o que é essa comissão, os coordenadores não responderam, e isso não aconteceu. Na realidade, a CPA nem sala tem, as reuniões acontecem em vários locais distintos, na verdade onde se consegue agendar uma sala. A CPA teria que ter uma sala, ficar em algum espaço, essa falta de logística acaba atrapalhando a comunicação e a divulgação do trabalho da CPA (CPA).

A visibilidade e a importância da CPA é algo que foi mencionado, mas foi possível perceber, pelas falas dos entrevistados, como um assunto bem pouco abordado. Não há uma relação entre a CPA e os cursos e isso se torna fundamental para que o processo de avaliação não tenha um resultado eficiente. E é possível notar também que a própria CPA percebe que não tem a visibilidade necessária, justificada pela questão da sobrecarga de funções e da dificuldade de retorno dos dados.

Vimos que seria importante a CPA fazer um trabalho mais integrado com os cursos ou, pelo menos, com os centros, para motivar os envolvidos na avaliação a entregarem as informações solicitadas e terem interesse e cuidado com o preenchimento das mesmas, pois, se eles se sentirem parte desse processo, ele será apenas mais uma parte do seu trabalho, e não uma obrigação “sem sentido”.

Passamos agora pela avaliação do curso, tivemos a nota máxima. Mas todo o processo que foi colocado, para além do que foi dito da CPA geral, nós trabalhamos em cima do que nós criamos uma CPA nossa. Tentei avaliar isso junto à CPA da UFRJ, não obtive êxito. A pessoa não fala com diretor de unidade, diz que só se dirige aos deanos, então não tive nem a oportunidade de discutir com ele isso (Diretor de unidade de saúde).

No processo de avaliação do curso, tivemos dificuldades com o NPI. Não diretamente conosco, mas com os avaliadores, desde antes deles viajarem, da forma como a UFRJ se dirigiu a eles (Diretor de unidade de saúde).

Por falta de comunicação com os setores responsáveis, os cursos acabando criando seus próprios procedimentos para ter acesso às informações. Com isso, a universidade fica cada vez mais segregada, afastando também a possibilidade de uma avaliação ou um trabalho em conjunto. Além disso, a universidade em si fica sem determinados dados, que poderiam contribuir para o processo avaliativo institucional, pois nem sempre os dados que os cursos obtêm sozinhos serão os mesmos necessários para a instituição.

Alguns entrevistados relataram a falta de dados sobre as avaliações e as informações encaminhadas pelos cursos, tanto dos órgãos da universidade, como dos órgãos externos. Isso se torna um elemento constante nas suas falas, e também é possível identifica-lo no nosso dia a dia, na fala dos nossos

alunos, que também têm essa dificuldade de retorno de dados. É um discurso que vai além das salas de aula.

É realmente muito ruim. A gente realmente não tem acesso aos relatórios e depois a gente recebe uma nota do MEC, mas a gente fica sem saber a justificativa daquela nota, não fica sabendo onde a gente está falhando, e nem o que a gente pode melhorar. Desse modo, tudo ganha um caráter meramente burocrático, que a gente faz só porque é obrigado e para não sermos prejudicados recebendo uma nota baixa e passar vergonha publicamente. Mas não funciona para nada no sentido de melhorar a qualidade ou aumentar a eficiência (Diretor de unidade de saúde).

Aqui na UFRJ nós já tivemos uma proposta de avaliação que era de preenchimento obrigatório, inclusive estava atrelado à saída do aluno da universidade. O estudante só conseguia obter o certificado de conclusão se ele fizesse essa avaliação. Só que, assim, na verdade, o molde em que ela foi desenvolvida a gente não sabe. Foi de cima pra baixo, a gente recebeu ela pronta, com isso ela se desenvolveu durante um curto período de tempo e depois não tivemos mais notícias. Também nunca tivemos nenhum tipo de resultado advindo dessa avaliação. Até hoje, quando a gente solicita essas informações, a gente não tem acesso (Diretor de unidade de saúde).

Como foi citado anteriormente, o SINAES tem subgrupos de avaliação. Um deles é a CPA. Segundo Trevisan e Sarturi (2016), no Brasil, a avaliação na educação superior ocorre por um sistema complexo, que desenvolve a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, denominado SINAES, que promove a avaliação externa, além de processos avaliativos internos em cada instituição, por meio das Comissões Próprias de Avaliação. Dois entrevistados entenderam essa necessidade da CPA por meio do SINAES:

Todas as instituições são obrigadas a ter CPA. A Comissão Própria de Avaliação foi criada na política do MEC há muito tempo, mas a UFRJ efetivamente implementou a CPA no CONSUNI há pouco tempo. A CPA é ligada ao gabinete do reitor, a PR1, uma junção de pessoas representantes, inicialmente, das pró-reitorias pra pensar a comissão própria de avaliação. Antigamente, por volta de 2012, 2013, essa comissão própria entrava em contato com cada uma das pró-reitorias e buscava dados pra fazer um relatório que era entregue ao MEC como um instrumento de autoavaliação da própria instituição. E se fazia isso, aí, recentemente na gestão do reitor, em 2016, a CPA começou a ter uma outra configuração, mais descentralizada. Então ela não está mais concentrada nas mãos das pró-reitorias, mas ela está nas decanias, nos centros. Por exemplo, o CCS tem seus próprios representantes na CPA. Os docentes, discentes e técnicos podem ser representantes do seu centro na CPA da UFRJ. Qual foi o objetivo disso? Coletar informações, anualmente, pra saber se a coisa está indo bem ou não. A CPA tem reuniões esporádicas. A CPA tem uma obrigação de existir dentro de qualquer instituição de ensino superior e ela tem a função de pensar o seu próprio sistema avaliativo (NPI).

A função da CPA é, junto com os representantes dos cursos de graduação, ver o que precisa melhorar, de acordo com os critérios utilizados pelo MEC. Tem a função de apontar algumas questões por meio de relatórios e ajudar para que a instituição possa realmente cumprir o seu papel, que é oferecer um ensino de excelência (CPA).

Assim como temos a visão da necessidade de ter uma CPA, foi possível verificar algumas críticas ao funcionamento da mesma na UFRJ. Quatro entrevistados relataram as dificuldades que encontraram ao tentar ter acesso à CPA, fosse às demandas enviadas por eles, fosse aos relatórios elaborados. Essa falta de comunicação e informação, mais uma vez detectada, faz com que todo o processo de avaliação fique prejudicado, visto que as pessoas não têm confiança no trabalho desenvolvido e acabam duvidando dos dados que são apresentados ou da forma como os mesmos são trabalhados. A pesquisadora também encontrou dificuldades ao tentar entrevistar o responsável pela CPA e recorreu, em seguida, a um membro do centro onde este estudo foi desenvolvido.

A função real da CPA, na prática, acaba sendo preencher formulários pra enviar ao SINAES, é isso que a gente faz. Infelizmente, no final, acaba sendo somente isso. A gente não tem como problematizar e acaba aceitando como verdade tudo aquilo que é informado, não há uma verificação real. Espero que mude, que tenham um olhar diferenciado pra essa função. Porque ela é de suma importância já que posiciona a avaliação da UFRJ em nível nacional. (CPA).

Verifica-se, assim, que um papel tão importante como o da CPA acaba sendo visto e feito de forma apenas burocrática, atendendo às demandas vindas de fora da instituição e deixando de cumprir o seu papel essencial, de avaliar a instituição de fato.

A CPA eu já busquei porque sou diretora de unidade e tivemos uma avaliação *in loco* do curso. Só buscamos porque isso fazia parte dos critérios de avaliação do curso. Mas o modo como a CPA é trabalhada na UFRJ é de uma forma muito distorcida do que deveria ser na verdade uma Comissão Própria de Avaliação. Quando eu vejo relatórios de CPA de outras instituições, eu tenho vergonha da UFRJ. Sinto vergonha. Porque não temos nada sistematizado, é aquela coisa doida lá de juntar tudo e amontoar (Diretora de unidade de saúde).

Mesmo que a nível macro da instituição você não tenha um relatório condizente com o que vem a ser uma CPA, a gente pelo menos vai ter uma visão nossa, da nossa unidade, dos estudantes da nossa unidade. Se eu fosse avaliadora, não consideraria aquilo CPA, nem na sua composição, nem nos relatórios produzidos, forma de divulgação, nada disso (Diretor de unidade de saúde).

Para identificar que a CPA não está funcionando como deveria e para atender às demandas, é necessário que os cursos elaborem os seus instrumentos. É nítido, assim, que estamos diante de um quadro em que a universidade não presa pela avaliação e não há uma cultura para que esse trabalho se desenvolva da forma correta.

Sobre a CPA, talvez isso chegue pra coordenação de graduação. Mas, pra direção, não chegou nada, nunca, não (Diretor de unidade de saúde).

Tem uma CPA do CCS, mas eu não sei quem são, não sei quem do CCS participa. Eu acho que isso de comissão sem espaço físico não funciona. As pessoas têm que ver um local, tem que ter uma sala, um número fixo de telefone, tem que ter essa logística, se não ninguém se reúne. Não tem um comprometimento assim (Diretor de unidade de saúde).

Nós temos uma CPA na UFRJ, a Comissão Própria de Avaliação, mas ela funciona muito precariamente. A comissão pede para as unidades fazerem vários relatos e apresentar vários dados, para alimentar a comissão, mas muitos cursos simplesmente não respondem, a maioria não responde. A gente diz que é excelente, falamos que somos muito bons, mas a gente não tem uma avaliação séria das nossas ações, e isso, pra mim, é um defeito sério e grave na nossa universidade. Por outro lado, também, a CPA, quando nos manda alguma mensagem, manda quilos de informações, nos pedem centenas de informações que eu não sei nem se realmente serão processadas. Deveríamos ter um instrumento, tipo um questionário de avaliação, mais enxuto, mais bem definido, e que pudesse depois ser tabulado para fazer uma avaliação não só qualitativa, mas também quantitativa de determinados aspectos (Diretor de unidade de saúde).

A CPA, por mais que tente cumprir seu papel buscando dados, quando não se tem um envolvimento maior de todos os envolvidos nesse processo, não conseguirá fazer com que os resultados finais sejam proveitosos, visto que a mesma não se apresenta e não elabora um trabalho no qual ela demonstre sua real importância, pois é um setor relevante dentro da universidade.

Podemos confirmar essa realidade na fala de uma entrevistada, ao mencionar a dificuldade da instituição em ver a importância dessa comissão:

A gente tinha que ser mais visto, pra UFRJ entender o que é a CPA, que existe uma CPA, quem pode compor a CPA. Mas na verdade a CPA deveria ser algo mais definido, com dedicação exclusiva para isso, e não acumular funções como a gente acumula, tendo que fazer tudo de nossas atribuições cotidianas e, além disso, participar da CPA. Assim é impossível fazer um trabalho sério e fica difícil até para estabelecer parcerias. Tudo é virtual, via e-mail, não temos nem mesmo uma reunião mensal, eu não tenho contato olho no olho com ninguém. Estou sendo bem sincera, eu não conheço pessoalmente ninguém. Porque eu não posso sair daqui do meu setor pra ir nas

outras unidades e falar “Oi, gente, eu sou da CPA, vocês estão precisando do meu apoio?”. Eu não posso fazer isso (CPA).

Diante desses relatos, foi possível verificar, mais uma vez, a importância de avaliar, agora por meio da CPA. Ao mesmo tempo, porém, foram apresentadas as dificuldades encontradas ao colocar em prática a comissão.

Outro subgrupo é avaliação dos cursos. Apenas um entrevistado falou sobre ele, por ser mais técnico. As falas foram baseadas no seu funcionamento, assim como nas dificuldades em relação à logística na realização dos cursos e questões de ordem política que podem interferir.

No caso da UFRJ, a infraestrutura é um quesito que sempre dá um probleminha. Não tem muito o que questionar. Agora, quanto ao corpo docente, por exemplo, a UFRJ não pode ganhar nota baixa se tem um corpo docente formado por doutores. Vou dar um exemplo de como funciona. Já tivemos esse problema aqui. O avaliador colocou uma nota muito baixa nesse item, mas, como ele tem que justificar a nota para cada um dos itens se o curso discordar, pode fazer uma impugnação total ou não desta nota, mas você precisa também justificar porque tá fazendo isso olhando item a item. Aí vem a figura do NDE, porque o coordenador do curso não pode estar fazendo isso sozinho (NPI).

Outro aspecto ruim da UFRJ são as bibliotecas. A gente faz um acompanhamento de todas as visitas desde 2013. Não recebemos nunca a nota máxima no critério biblioteca. Os avaliadores provenientes de instituições privadas não vão te dar uma boa nota nunca. Não só porque eles não entendem ou não concordam, mas porque, uma vez fragilizando a nota das universidades públicas, eles favorecem o engrandecimento das universidades particulares (NPI).

Foi mencionada a questão do rigor dos avaliadores sobre a questão da logística e da estrutura das universidades públicas, pois muitos utilizam as instituições privadas como um referencial e não compreendem a diferença entre as realidades. De fato, não podemos comparar as estruturas entre as universidades, pois cada uma está inserida em um contexto e possui formas de funcionamento e organização específicas.

As visitas *in loco* acontecem em dois dias seguidos no curso. A universidade tem que ter toda uma infraestrutura para receber esses avaliadores. O MEC manda, previamente, um cronograma, tem uma primeira reunião com os dirigentes, depois tem uma reunião com o coordenador do curso, outra com a CPA, com o NDE, algumas vezes com os alunos. Às vezes tem visita com os técnicos administrativos, tem visita à biblioteca, aos laboratórios, às salas de aula. Buscam efetivamente falar com todos os agentes participantes. Eles verificam na prática tudo o que foi incluído nos questionários e no processo do e-MEC (NPI).

Mesmo saindo nota 5, que é a nota máxima, se existe algo que não ficou bem explicado, o MEC vai abrir uma diligência pra que a universidade responda a determinados itens, se não respondeu ou o fez de uma forma incompleta. Nesse caso, não estamos falando dos cursos mal avaliados. Curso mal avaliado vai receber um protocolo de compromisso. Tem que assinar um protocolo de compromisso a ser cumprido no prazo de um ano. Com seis meses você vai colocar um relatório parcial, e com um ano você vai inserir o relatório final. Quando a universidade afirma que o protocolo de compromisso já foi cumprido, ok, então vamos agendar uma avaliação *in loco* (NPI).

A avaliação de curso feita em *in loco* pelo MEC tem um questionário gigante, onde tem os diversos pontos e dimensões que o avaliador analisa. Tem o questionário do credenciamento, tem o questionário dos cursos, a visita técnica dos avaliadores, e a partir de todos aqueles critérios sai uma notinha final associada ao ENADE (NPI).

Quando o curso faz uma reforma curricular, então isso implica numa visita *in loco* pelos os avaliadores do MEC. Tem outros cursos que vão receber visitas porque não estão fazendo o ENADE. Tem cursos que foram avaliados via ENADE, mas que protestaram contra a nota recebida e por isso recebem uma visita de avaliação *in loco* (NPI).

É possível identificar que a visita *in loco* acontece em diversos casos, mas, mesmo assim, verificam-se falhas ao avaliar, pois, dependendo da universidade, há vários *campi* e não é possível analisar todos os detalhes de cada um deles, fazendo um retrato fiel dos dados. Dessa forma, é possível perceber que a avaliação é algo feito por amostragem e indica dados muito superficiais. Essas visitas somam pontos com o ENADE para então surgir a nota do curso.

Em relação a essas avaliações dos cursos, ainda são observadas as questões políticas, citadas por um entrevistado:

Quando o CEG decide o calendário acadêmico, a gente informa ao INEP. Porque a gente não pode ter visita nas férias. Como você vai achar aluno, professor, técnico no período de férias? Também no período de greve, informamos. Tivemos, por exemplo, uma greve geral em 2014. Estava todo mundo em greve aqui na UFRJ. Mas a Diretoria de Avaliação de Ensino Superior não entendeu o que era essa greve geral e nós tivemos duas visitas a cursos durante a greve. Um curso tirou nota 1 e o outro tirou nota 2. Justificaram a nota dizendo que a UFRJ não quis receber. Foram extremamente intransigentes. Foi uma forma de fazer pressão política sobre a universidade. Acredita que eles não impugnaram? Eles não impugnaram a nota porque era a UFRJ. Então a gente passa por esses detalhes relacionados mais à macropolítica também, dentro do circuito avaliativo. Nunca é tranquilo. Sempre tem um problema (NPI).

Assim como qualquer processo de avaliação, a avaliação de cursos, segundo o relato do entrevistado, também encontra dificuldades, tanto por

questões de infraestrutura, quanto por questões políticas ou de falta de comunicação.

Por fim, chegamos ao ENADE. Para esse subgrupo, tivemos falas mais técnicas sobre o seu funcionamento em geral e sobre como ele ocorre na UFRJ, além de questionamentos sobre os resultados e eficácia da avaliação.

Nós ficamos monitorando o e-MEC, Dando assessoria a cada um dos coordenadores de graduação da UFRJ. A gente está falando de quase duzentos cursos de graduação. Quando chega o ENADE, essa amostra diminui, por causa do ciclo avaliativo. Então a gente também faz todo monitoramento com relação aos coordenadores, em como os coordenadores devem proceder. O coordenador tem um grau de expertise alto para responder por aquele curso, caso necessário. Aqui nós somos burocratas (NPI).

A maioria dos coordenadores não entende como esse procedimento acontece; eles apenas preenchem o que é enviado, sem ter noção da responsabilidade perante o INEP.

Ainda sobre o ENADE, ele também funciona como critério para a renovação do reconhecimento do curso pelo MEC. Tem uma avaliação pelo aluno, quando ele faz a prova, preenche um questionário com questões sobre infraestrutura e sobre conteúdo pedagógico. Essas duas questões no questionário dos alunos vão compor a nota da instituição (NPI).

A gente não tem uma comunicação fluida com o MEC. Os avaliadores do ENADE e a coordenação acabam ficando muito distantes. A coordenação recebe as orientações, se organiza para que os alunos compareçam, tem um questionário de avaliação prévio que eles preenchem para o ENADE, mas, na verdade, a gente não tem nenhum retorno para o curso (Diretor de unidade de saúde).

Diante dessa fala, podemos compreender melhor como se estruturam os bastidores do ENADE, desde toda preparação até a nota. Mais uma vez, a falta de comunicação entre os órgãos apareceu como um fator que atrapalha a avaliação, assim como as relações entre os coordenadores e o responsável pelo ENADE na universidade.

Tivemos, além disso, um entrevistado que não sabia dos dados do ENADE.

Já em relação ao ENADE, eu acredito que a coordenação de graduação tenha conhecimento dessas informações, mas eu não sei qual é a profundidade desses dados, até onde vai nosso acesso aos dados que são coletados (Diretor de unidade de saúde).

Houve também um entrevistado que mencionou a dificuldade de motivar

A gente tem tido um problema grande com o ENADE. Para o aluno, basta ele estar presente e assinar a lista de presença. Muitos alunos das universidades públicas, aqui da UFRJ, eu sei e posso falar, vão lá, assinam e vão embora. Fazem a prova de qualquer jeito, muitos nem completam a prova. Em diversos cursos, o movimento estudantil orienta que seja feito desse modo, pois, como não participam do processo, da construção de critérios e não são incluídos, simplesmente fazem isso como um modo também de resistência. Nossa nota geralmente é baixa (Diretor de unidade de Saúde).

Essa forma de protestar ocorre em vários cursos, o que demonstra uma fragilidade da avaliação, pois os dados são analisados friamente, sem levar em consideração se aquilo foi uma forma de resistência ao sistema ou se realmente aqueles alunos não têm as capacidades exigidas. Muitas universidades mobilizam os alunos, oferecendo toda uma estrutura de apoio para que eles estudem além do que é feito na sala de aula e respondam à avaliação.

Dentro desse posicionamento, tivemos um relato de um entrevistado que criticou a preparação de algumas universidades para a prova:

Por outro lado, as escolas privadas preparam os alunos, fazem cursinhos preparatórios, mobilizam os estudantes, e aí isso acaba refletindo na nota final do curso, o desempenho dos alunos das escolas privadas fica considerado melhor, mesmo que na realidade prática não seja (Diretor de unidade de saúde).

Esse mesmo entrevistado trouxe uma sugestão sobre como poderia ser essa prova para um determinado curso:

Seria preciso criar um sistema diferente, mais processual, em que o aluno faria três provas: no segundo ano, no quarto ano e no último ano. Infelizmente, a ideia não foi pra frente e o ENADE acaba sendo uma coisa burocrática, que o aluno faz com raiva, obrigado, só para ganhar o seu diploma (Diretor de unidade de saúde).

Diante das falas sobre o ENADE, vimos uma variedade de posicionamentos, mas a maioria retrata a questão da credibilidade do instrumento, pois ele não retrata o que de fato ocorre nos cursos, indicando somente os dados frios obtidos após a prova, sem ter, no entanto, a visão do que acontece nas instituições e o que poderia muitas vezes justificar aqueles dados.

A questão do acesso aos dados e do retorno dos mesmos se torna uma constante na fala dos entrevistados, assim como é possível identificá-la no cotidiano, na fala dos nossos alunos, que também têm essa dificuldade. Podemos perceber que há uma reprodução de atitudes em relação a esse

assunto, indo dos professores em relação aos alunos, passando pela instituição com relação aos professores e chegando aos órgãos maiores em relação à universidade.

Diferentemente da visão que a lei pretendia estabelecer pela busca da concepção de qualidade presente nas políticas educacionais, Real (2009) diz que a avaliação era concebida como o resultado do rendimento dos alunos e, agora, se sinaliza, pelo SINAES, para uma concepção de qualidade que intenta aferir o valor que a instituição ou o curso agregaram ao aluno.

6.5 NÚCLEO PEDAGÓGICO

Verificar como pensam os entrevistados foi de suma importância para esta pesquisa, posto que um dos nossos objetivos é propor um núcleo pedagógico. Além disso, permitiu-nos saber se já há esse espaço dentro da UFRJ. Por meio das entrevistas, foi possível identificar que há interesse na implementação do mesmo, pois os servidores entrevistados percebem a importância desse núcleo para apoio, visto que a maioria deles não tem conhecimento desse tipo de setor dentro da universidade.

Em uma das reuniões da CPA que eu participei eu questionei sobre a importância de se criar núcleos de acompanhamento pedagógico nas unidades (CPA).

A própria CPA já identificou a necessidade desse apoio, pois, sozinhos, não têm como dar conta do trabalho. Contudo, a CPA sequer tem visibilidade para desenvolver seu papel da melhor forma possível, de modo que não teria como solicitar essa demanda à universidade. Ela necessita, antes, como já foi mencionado, de apoio para desenvolver suas atividades.

Eu acho que cada centro deveria ter um núcleo de apoio pedagógico pra auxiliar as unidades em todos esses processos educacionais. Até porque a maioria dos docentes tem uma formação técnica e especializada, mas não tem base pedagógica, a maioria não tem formação na área de educação. Isso acaba criando um vácuo muito grande e a gente vai fazendo as intervenções, os alunos vão atuando no dia a dia sem saber muito bem qual o retorno que aquilo realmente terá para a unidade. A implantação de Núcleos de Apoio Pedagógico resolveria de uma forma melhor não só as demandas cotidianas dos professores, mas também poderia auxiliar muito em todos os processos de avaliação (Diretor de unidade de saúde).

A proposta de haver um núcleo pedagógico por centro de fato é interessante, pois possibilitaria a verificação das demandas dos cursos e a análise daquelas consideradas mais comuns, o que se configura, hoje, como uma necessidade dos cursos.

Acho que seria importante. Nós estamos tendo vários problemas com os estudantes. Há um desalento geral, uma questão forte relacionada à ansiedade, insônia, falta de projeto futuro. Nos estudantes isso é muito forte. Fora os problemas familiares, de estrutura familiar, limitações financeiras graves. E não temos esse suporte para fazer um acompanhamento mais aprofundado desse estudante, e isso afeta na questão pedagógica. A COAA não dá conta de fazer isso. A gente faz dentro daquilo que a gente pode, mas é muito precário e quase sempre se limita mais a um acompanhamento burocrático. Eu espero que a PR7, a recém-criada Pró-Reitoria para Assistência Estudantil, efetivamente seja implantada e tudo que ela tem pra organizar (Diretor de unidade de saúde).

Um núcleo pedagógico deveria ter uma visão mais ampla, que incluísse a parte psicológica, não pode ser só aquela coisa imediata. Tem a PR7 agora, mas as pessoas que lidam com isso ainda são um pouco perdidas e como não recebem orientação, os docentes ficam perdidos (Diretor de unidade de saúde).

Apoio pedagógico eu não sei. Não sei até onde nossos problemas atuais seriam resolvidos com um apoio pedagógico. Por enquanto a nossa grande preocupação é a parte psicológica mesmo, de psiquiatria, o sofrimento psicológico dos nossos alunos. Desde que assumimos a gestão, a gente foi se deparando com situações de grandes dificuldades para eles, com questões que vão desde problemas relacionados à autoestima, até mesmo o crescimento rápido das tentativas de suicídio como um problema grave pelo qual muitas unidades estão passando (Diretor de unidade de saúde).

É possível verificar que existe uma demanda não só pedagógica, mas também psicológica — que afeta também o pedagógico. Ao ter acesso às demandas dos cursos, seria possível desenvolver um trabalho inclusive multidisciplinar. Hoje, a dificuldade de trabalhar com a questão emocional fica bem evidente e gera grande preocupação, pois os servidores não sabem como lidar com ela e os alunos não encontram onde procurar apoio, o que piora essa relação.

Eu acho que seria interessante um núcleo pedagógico a nível de todo CCS, e não dentro das unidades. Isso eu acho que seria interessante, seria possível formar uma rede através das comissões de COAAs. Acho que seria apropriado, mas teriam que ter uma central aqui no CCS que poderia coordenar as unidades. O CCS é um centro enorme, eu acho que tinha que ter um núcleo pedagógico que ajudasse com as avaliações, que ajudasse a coletar esses dados e trabalhar com eles pra gente entender melhor a nós mesmos. Muitas vezes isso pode mudar a nossa forma de enxergar o aluno e do aluno enxergar o docente. Quando o professor tem a oportunidade de ter uma aproximação maior com esses alunos, por exemplo, nas

comissões de orientação acadêmica, os relatos das histórias de vida mudam as pessoas. Fica mais fácil compreender uma realidade social que é muito distante das deles. É perceptível que a participação no COAA muda um pouco a forma do professor agir, eles passam a ter um pouco mais de paciência, de tolerância, compreendem melhor as diferenças (Diretor de unidade de saúde).

Estar mais próximo dos alunos e entender a sua realidade seria um dos pontos a ser tratado nos núcleos pedagógicos. Várias demandas, aliás, poderiam ser resolvidas nesse setor, havendo uma mediação entre o aluno e o professor e entre os professores e a universidade, facilitando o trabalho em relação à busca de dados e informações que complementem esse processo. E para que tudo isso pudesse acontecer, seria necessário ter um núcleo por centro, como foi reforçado na fala de um dos entrevistados, o que ajudaria a entender o centro como um todo, mesmo diante de especificidades de cada curso.

A maioria dos entrevistados mencionou não ter conhecimento de núcleos pedagógicos ou de setores de apoio pedagógico na universidade, o que corrobora com a nossa visão, pois não conseguimos achar um local onde os cursos poderiam ter acesso a dados ou ao apoio pedagógico. O único espaço citado foi o NUTES, que oferece apoio por meio de projetos.

Na UFRJ não há núcleos de apoio pedagógico. Se existem, estão muito longe do cotidiano dos centros. No CCS, por exemplo, eu desconheço a existência de algum apoio pedagógico aos gestores e muito menos aos professores. Tem o NUTES, que nos presta uma assessoria pedagógica, ofereceu uma assessoria pedagógica durante todo o processo de reforma curricular, mas é uma parceria informal, depende muito mais da vontade das pessoas (Diretor de unidade de saúde).

Não existe um núcleo de suporte pedagógico na universidade. Não conheço. Se tem, eu não conheço. As pessoas não têm essa noção mais pedagógica. Quando vem a coisa da avaliação de curso é que os professores se dão conta, mas não tem a menor noção do que seja. Não tem! (Diretor de unidade de saúde).

Não conheço uma instância, nem núcleo pedagógico. Nada. Para as questões pedagógicas, especificamente para apoio, acompanhamento e orientação não tem (Diretor de unidade de saúde).

A avaliação não é vista como parte do processo de ensino. Ela é vista apenas em determinados momentos, que, na maioria das vezes, estão ligados a demandas vindas da universidade ou de órgãos externos.

Outra fala abordou a questão da necessidade de haver um mediador entre os cursos e entre os professores, servidores e alunos; alguém que tenha uma visão externa e que possa ajudar com outro ponto de vista. Concordamos com esse posicionamento, pois, muitas vezes, por relações de amizade, as questões não são tratadas.

Eu acho que falta um intermediário, um moderador, isso que a gente não está conseguindo. A gente não está conseguindo se entender porque falta alguém pra olhar de fora e entender as especificidades do curso, entender as necessidades dos professores e ajudar para que as pessoas consigam se enxergar (Diretor de unidade de saúde).

Diferente da realidade que identificamos na UFRJ, há universidades que já fazem esse levantamento de dados das unidades utilizando a nomenclatura de Núcleos de Avaliação. Este é um dos nossos objetivos: desenvolver um núcleo que possa dar apoio pedagógico, a principio, e que, a longo prazo, também possa se tornar um núcleo multidisciplinar, atendendo às demandas advindas das unidades.

Quanto aos Núcleos de Avaliação - NAUs, no início da gestão encontravam-se novamente num limiar de necessidade de revitalização, e passaram a receber dados de avaliação para análise: Então a primeira decisão foi no sentido de fortalecer os Núcleos de Avaliação o fortalecimento se deu com a formação dos Fóruns dos Núcleos de Avaliação na nossa gestão. Em segundo lugar eles recebem dados de avaliação do ano anterior, todos os dados de avaliação relativamente à sua unidade e fazem um trabalho semelhante ao da CPA, ou seja, tirar conclusões a partir dos dados qualitativos e quantitativos, tirar conclusões a respeito das fragilidades e potencialidades de suas unidades, e isso também deve ser levado aos gestores da unidade, num trabalho semelhante que a CPA faz na universidade. Então nós temos anualmente duas grandes avaliações: a da CPA que olha a universidade como um todo e o Núcleo de Avaliação que olha cada unidade em particular. (MAGALHÃES e RODRIGUES, 2016, p.13)

Dessa forma, eles têm a visão geral da universidade, podendo integrar dados e fazer diagnósticos para realmente atender às necessidades da mesma e atuar de maneira a melhorar e trazer qualidade de fato ao ensino. Colocando em prática, assim, o que era previsto na lei, pois hoje vemos que o sistema tem uma visão mais regulatória e classificatória.

[...] examina os acertos e erros burocráticos e administrativos, verifica a vitalidade e o exercício democrático das instâncias institucionais, questiona os delineamentos políticos, as propostas pedagógicas e os compromissos sociais, tematiza as relações de trabalho e a qualidade de vida, enfim, tenta compreender para transformar toda a instituição. É, portanto, uma empreitada que a todos concerne e que produz

efeitos em toda a estrutura social da universidade (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 71- 72).

Os entrevistados mencionaram também a questão do desvio de função dos servidores que poderiam ajudar no apoio pedagógico dos cursos da universidade e que acabam desenvolvendo funções burocráticas de secretarias.

Em vários Institutos e Centros existe a figura do técnico em assuntos educacionais. A gente poderia fazer parcerias, trabalhar em rede na CPA com esses técnicos, que poderiam auxiliar os coordenadores, mas, na prática esses técnicos estão desviados de função, acabam assumindo funções administrativas e burocráticas em detrimento de uma função realmente pedagógica (CPA).

Eu fiquei muito feliz quando a universidade resolveu contratar técnicos em assuntos educacionais de nível superior. Mas eu confesso que fiquei muito decepcionado porque não aproveitamos o potencial que eles têm para dar o apoio pedagógico que precisamos. Muitos hoje estão sendo secretários, assumindo funções administrativas diferenciadas porque têm nível superior, como a posição de secretaria dos programas de Pós-Graduação. Mas sempre desempenhando funções burocráticas. A marca burocrática da universidade absorveu esses técnicos para que eles reproduzissem o sistema e não para que eles entrassem e atuassem de forma mais incisiva em nos apoiar pedagogicamente (Diretor de unidade de saúde).

A formação dos professores, em relação à questão didático-pedagógica, também foi uma questão apontada por um entrevistado, quando disse que o professor não tem formação didática. Em concordância com essa fala, vimos que muitos docentes não têm essa formação e se tornam professores por serem especialistas em determinado assunto, aprendendo, realmente, com os acertos e os erros. Muitos têm essa consciência, mas, ao serem avaliados e verificarem que teriam que fazer algumas modificações, talvez não estejam dispostos ou aceitem receber a crítica, ainda que ela seja feita de uma forma positiva. Daí a necessidade de modificar a visão da avaliação e fazer com que ela passe a ser uma etapa do processo educacional.

Como é que um professor vira professor aqui na UFRJ? Ele vira professor porque ele é um técnico especializado que quer atuar na formação. Ele sabe que tem que dar uma aula, prepara aquela aula fazendo igual ele aprendeu, repetindo, repetindo, repetindo, repetindo. No mestrado também não é dado como conteúdo a questão da pedagogia, a questão do ensino, não é dado isso no mestrado. Então o professor vira docente é no tranco mesmo. No erro e acerto. Se nós tivéssemos uma formação pedagógica dos docentes, as coisas poderiam ser muito diferentes. O NUTES já teve

um curso de formação desse tipo que vários docentes da faculdade fizeram e acharam fantástico. Mas já faz muito tempo e eu nunca mais ouvi falar desse curso (Diretor de unidade de saúde).

Eu acho que deveria ser obrigatório o professor discutir as questões de ordem pedagógica, as questões de ordem curricular, questões de ordem do ensino e aprendizagem. Precisamos procurar motivá-lo para procurar fazer uma coisa mais ativa e não essa coisa totalmente passiva (Diretor de unidade de saúde).

Foi possível identificar, nas falas dos entrevistados, a necessidade e a importância de apoio pedagógico, assim como psicológico, para ajudar nas demandas vindas das relações de ensino, sejam elas referente aos alunos, professores, servidores da administração, parte didática, ou avaliação, pois os mesmos não têm essa formação e têm dificuldade em encontrar tal apoio na universidade.

Temos que concordar com esses relatos, visto que não há dados e nem apoio para as unidades referentes aos assuntos por eles destacados. E isso mais uma vez reforça a nossa iniciativa em buscar um setor que possa dar esse suporte.

6.6 AVALIAÇÃO NA UFRJ

Falamos, até aqui, da avaliação de modo mais geral, mais amplo, mas não poderíamos deixar de verificar como os entrevistados percebem a avaliação na UFRJ. Segundo eles, há várias universidades dentro de uma só, e são muitas variáveis, muitos campi, entre outros fatores, que a torna múltipla. As falas abaixo retratam tal realidade possível de ser comprovada, uma vez que cada campus tem a sua autonomia e, com isso, várias faces da UFRJ podem surgir.

Os cursos possuem currículos e diretores diferentes, o que torna mais difícil produzir uma avaliação única se essas unidades não conversam entre si, como muitas vezes acontece. Dessa forma, há a tendência de cada um desses cursos olhar apenas para si mesmo, adotando metodologias e procedimentos diferentes uns dos outros.

Para todas as visitas do MEC, a gente tem uma primeira etapa, que é a reunião com os dirigentes da unidade que oferece o curso. Essa reunião é interessante porque a gente mostra que a UFRJ na verdade não é uma instituição uniforme. Na prática, existem várias "UFRJs". E cada uma delas já veio com sua autonomia. Quando a UFRJ foi criada, virando uma instituição que foi a junção de várias escolas que

já existiam, todas elas [vieram] com soberania e autonomia. Dentro do CONSUNI, percebemos claramente que são forças históricas agindo sobre a sua responsabilidade, sobre a sua autonomia. E aí é preciso entrar num denominador comum pra que as coisas saiam em prol de uma única instituição. Se nós olharmos cada centro, ou cada unidade, no caso CSS, vamos ver que o CCS é um gigante frente à UFRJ e, obviamente, ele preserva uma grande autonomia (NPI).

A UFRJ é uma diversidade. Eu fico preocupada, por exemplo, quanto a um modelo de avaliação a ser desenvolvido. Será que a gente um dia vai conseguir desenvolver um modelo de avaliação único? Acho praticamente impossível alguma coisa que seja única para todos os centros, porque os centros são autônomos e a universidade é muito diversa. O processo de avaliação já é um desafio, na UFRJ o desafio é ainda maior justamente por essa diversidade e pela dificuldade de se estabelecer o que exatamente precisa ser avaliado em cada centro, em cada unidade. Mas, sinceramente, acho isso muito positivo, não acho mesmo que devemos adotar soluções únicas de forma arbitrária (Diretor de unidade de saúde).

Essa questão da diversidade e da multiplicidade da UFRJ leva à luta de poder dentro dos vários campi e setores, indo ao encontro do que dizem Garcia, Espindola e Sordi (2011) ao determinarem que a compreensão de avaliação não é neutra e sim um campo de luta, marcado por disputas e poder.

É possível verificar essas múltiplas universidades, pois temos vários campi, e, dentro do próprio campus Fundão, que é o central, vemos que cada centro tem sua autonomia. Dessa forma, não há um procedimento único em relação à avaliação e em relação à administração. Alguns centros têm apoio privado, outros não, por exemplo, e, dessa forma, fica difícil ter uma visão geral da universidade.

Essa é outra razão que nos leva a acreditar que formar núcleos de apoio por centros seja uma melhor estratégia, ainda que seja necessário haver um núcleo maior, na reitoria, que possa, depois, juntar todas as informações obtidas. O importante é que esse centro não esteja ali apenas para atender as demandas do SINAES, como é o caso da CPA, mas sim para ser um setor de apoio às unidades e aos demais centros da UFRJ.

Outro ponto abordado pelos entrevistados sobre a questão da avaliação na UFRJ foi que a maioria a considera frágil, chegando a falar na sua inexistência. Essas falas se repercutem nos corredores, mas também em conversas mais formais, como nas reuniões oficiais, por exemplo, a do CONSUNI. Quando trabalhava nas secretarias de graduação, tive uma experiência ao apresentar um trabalho no evento “UFRJ faz 100 Anos”, quando

ouvi de professores que não havia avaliação na UFRJ e que não havia sequer discussão sobre o assunto. Tal reação assustou, mas, por outro lado, houve alunos que falaram da importância de avaliar e da necessidade de se discutir aquele tema.

A avaliação institucionalizada na UFRJ, como um todo, eu acho que é muito frágil. Se você pensa até mesmo na própria avaliação discente, nos processos de avaliação das disciplinas, tudo é muito pautado no docente que está coordenando a atividade. Não existe um processo, um instrumento formal de avaliação. Então fica muito complicado você sistematizar esses relatórios, você não tem uma padronização, nem mesmo as dimensões do que você quer saber nesse processo de avaliação são pactuados. Então, tanto a nível dos discentes em relação as próprias disciplinas, quanto a avaliação dos docentes e do curso todo como um todo, a UFRJ é muito frágil nesse aspecto (Diretor de unidade de saúde).

A falta desse padrão de um instrumento dificulta a sistematização das informações e, dessa forma, os dados recolhidos “morrem” com os professores sem que nenhum retorno seja dado aos alunos, gerando o descrédito das avaliações. Seja no âmbito dos cursos, seja no âmbito institucional, foi essa a informação que pudemos perceber nas falas dos entrevistados.

Com relação à avaliação institucional, então, aí não existe, ao meu ver, na UFRJ, aqui a gente não tem essa avaliação institucional pensando no aspecto tanto estrutural, quanto no aspecto pedagógico. Então eu vejo que, nesse aspecto, a UFRJ, talvez pelo seu tamanho, sua diversidade, nós temos uma grande fragilidade na questão da avaliação institucional. E isso fragiliza também algumas tomadas de decisão. Até mesmo na questão financeira, se você não tem um diagnóstico dos problemas, como que você vai tomar uma decisão do que é prioridade? Precisamos melhorar muito nesse aspecto da avaliação (Diretor de unidade de saúde).

É possível perceber que não há uma discussão sobre avaliação na universidade, pois essa prática não é reconhecida nos cursos e nem de uma forma mais geral, ou seja, pela avaliação institucional. Seria interessante ver esse discurso sendo revisto, pois todos os entrevistados mencionaram essa necessidade e a sua importância.

Avaliação da UFRJ como instituição, é ineficiente, ela não existe. Tiveram algumas iniciativas no CPA, mas não foram pra frente, a gente não recebeu o resultado daquele monte de dados que tivemos que passar. Eu me lembro que, numa época, chegou a haver uma avaliação dos docentes, mas isso acabou. Porque também as pessoas começaram a ficar muito ofendidas. Porque a avaliação também tem um lado mais político. Tem muita crítica dos docentes em relação a isso e aquilo, mas o aluno não é avaliado para além dos conteúdos das disciplinas. Não pode ser avaliado? Os técnicos não podem ser avaliados? Eu acho que nessa parte fica tudo muito solto pela UFRJ (Diretor de unidade de saúde).

A avaliação, assim como todo ato, é política, e, se não é vista como algo positivo, tem a sua imagem deturpada e acaba sendo um ponto negativo. Por isso, discursos de comparação acabam sendo feitos e servem como justificativa para que a avaliação não ocorra, em vez do contrário. Se fosse um instrumento visto como parte do processo educacional, tais colocações não existiriam, pois todos seriam avaliados e todos estariam dispostos a ajudar na melhoria da educação e do ensino.

A avaliação institucional na UFRJ não existe praticamente. A gente deveria trabalhar melhor no sentido de integrar os dados. Os sistemas de computação da universidade, que seriam os sistemas de informação da universidade, fundamentais para essa questão da avaliação, eles não se falam. Esses sistemas precisariam ser intercambiáveis, a gente deveria ter mais acesso a determinados aspectos da própria Universidade para que pudéssemos fazer uma avaliação. Eu acho que nós ainda precisamos avançar muito (Diretor de unidade de saúde).

Nesse sentido, usamos as ideias de Dias Sobrinho (1996) ao determinar que a avaliação institucional deve ter como base a sua essência pedagógica, buscar que as relações, sejam elas inter ou intrapessoais, aconteçam da melhor forma possível, olhar a universidade como uma rede ao integrar ações desde o micro até o macro, além de ter dados que possibilitem a interação entre a universidade e o sistema.

A outra dimensão da avaliação que é muito falha é quanto aos técnicos. Ela é absolutamente burocrática. Não há uma discussão entre a chefia e os servidores. Não há uma avaliação bilateral em que o servidor fale da chefia, às vezes ele não está satisfeito com a chefia, outras vezes ele não está comprometido e a chefia tem que estar lá conversando com ele no sentido de estimulá-lo a trabalhar (Diretor de unidade de saúde).

É interessante observar que uma pessoa identificou que avaliação vai além da sala de aula e que é necessário que ela perpassasse todos os segmentos, afinal, como saber se um servidor está contente ou não como o que faz, se ele pode ir para outro setor, etc., se não for por meio da avaliação? Uma que não esteja presa a um papel e sim ligada ao cuidado com outro, ao olhar para o próximo e para si mesmo e à verificação do que podemos fazer para melhorar o que está a nossa volta. A avaliação é um ato diário e dinâmico.

Tem que ter também uma avaliação externa. As nossas avaliações precisariam ter uma visão maior da sociedade. A gente até tem a CGU, o TCU, a AGU, enfim, todo sistema jurídico, mas é também aquela avaliação extremamente burocrática, punitiva, onde somos culpados até que se prove ao contrário. Isso gera uma resistência enorme em todos nós. Acaba não resultando no efeito prático

esperado, que é o de melhorar a qualidade da instituição. A lógica ainda é a de vigiar e punir, como diz Foucault. Acho que esse não é o modelo mais adequado (Diretor de unidade de saúde).

É interessante observar que um entrevistado conseguiu entender e descrever o que ocorre com as avaliações, ao mesmo tempo em que observou a recontextualização da mesma de uma forma bem prática. Infelizmente essa é a realidade observada nos cursos de nível superior em uma universidade federal.

A avaliação discente é tradicional, também precisaria melhorar muito. São aquelas provas teóricas. Embora, especificamente na saúde, nós tenhamos também muita prova prática. Mas ainda assim eu penso que muitas das avaliações são feitas naquele modelo antigo, tradicional, que precisava ser reavaliado. Além disso, deveríamos incluir um aspecto que eu vejo como muito importante nas próprias avaliações dos alunos: é que cada disciplina pudesse perguntar ao aluno qual avaliação que ele tem dele mesmo em relação àquela disciplina. Eu acho isso uma coisa interessante porque desperta o protagonismo do aluno e não apenas uma forma passiva dele sentar e receber uma prova e escrever, ou marcar cruzinha e devolver pro professor. Acho também que deveríamos ter como critério discutir todas as provas, ou seja, ao fim de uma avaliação, sentarmos com a turma e discutimos aquelas questões. Então é uma forma de você aprender. Então é importante para o professor também discuta com seus alunos essas avaliações (Diretor de unidade).

A dificuldade em avaliar e a manutenção dessa avaliação tradicional é um sinal da resistência de uma mudança, que existe justamente porque a avaliação tem uma conotação negativa. Muitos sabem que é necessário mudar a forma de avaliação, mas, quando vamos para a prática, vemos que esse discurso não se mantém.

Trazemos o pensamento de Teixeira *et al.* (2013) ao levantar a necessidade de rever o conceito de avaliação, pois este não deve se restringir somente a mensurar o desempenho dos alunos e das instituições, mas, também, a levar em consideração o contexto em que a avaliação está inserida, dando ênfase à sua construção social e ao seu caráter formativo. Os modelos para avaliar as instituições foram duramente criticados por fazer uso apenas de itens que levam em consideração dados técnicos e políticos em seu processo.

Sobre essas questões, Saul (1985) afirma que a marca autoritária que caracteriza a avaliação educacional nos paradigmas clássicos impulsionou a procura de um novo paradigma que se fundamenta em três vertentes teórico-

metodológicas: a avaliação democrática, a crítica institucional para criação coletiva e a pesquisa participante.

Outra questão apresentada pelos entrevistados foi em relação às críticas da avaliação na universidade, que se dão pela falta de discussão sobre o assunto, passando inclusive pela falta de cultura de avaliação.

Isso é resultado de uma falta de discussão sobre esse tema, que acaba virando um tabu, mas também uma enorme falha na sistematização desses processos avaliativos que já existem (Diretor de unidade de saúde).

Mas também é aquilo... Como não há uma cultura de avaliação... (Diretor de unidade de saúde).

Mais uma vez, a falta de comunicação e retorno dos dados foi um fator apresentado na fala de entrevistados. Esse ponto é um dos temas centrais e que interfere muito no avaliar dentro e fora da universidade.

Toda vez que a gente precisa desses dados pra elaborar um documento da unidade, se a gente não tem esses dados na unidade e a gente vai às instâncias que deveriam ter esses dados, a gente não consegue. Então assim, a gente faz a requisição, eu tive essa experiência quando estávamos fazendo o PDI da unidade. A gente precisava de alguns dados, relativos à nota do ponto de corte, entrada pelo SISU, e a gente não conseguiu obtê-los. É importantíssimo conhecer desde o perfil do aluno até identificar quais são as possíveis causas de evasão pra que você possa desenvolver estratégias, ferramentas, auxílios pra que essa a evasão diminua. Universidade Pública mudou também, mas isso nós sabemos da forma empírica, nós sabemos do lidar no dia a dia, nós sabemos das nossas reuniões de comissão, orientação, acompanhamento acadêmico, quando a gente tem o retorno dos alunos, mas isso é pouco ainda (Diretor de unidade de saúde).

Um outro exemplo: quando os estudantes fazem a entrada na universidade, tem um questionário que eles preenchem. Não só de dados pessoais, mas também de dados sociais, econômicos, e diversos outros dados que, pra cada unidade, seria essencial. Isso é tudo informatizado, poderia ser sistematizado, divulgado, discutido. Hoje a gente não dispõe desse retorno, quer dizer, nem na entrada que seria esse do SISU, nem no decorrer, porque esses alunos, principalmente os alunos que recebem algum tipo de auxílio, são acompanhados, mas a gente não recebe nada na unidade. E também não acontece no final, quando eles fazem o ENADE pra saída (Diretor de unidade de saúde).

A avaliação poderia ser feita de uma forma mais eficiente se o próprio sistema da universidade conversasse com os cursos ou com o centro, onde os dados poderiam estar disponíveis. Com isso, a falta de comunicação e de acesso aos dados seria reduzida, facilitando o trabalho dos servidores responsáveis, caso haja um setor que viabilize essas informações.

Os cursos, como podemos observar, precisam desses dados e não têm acesso a eles, ou fazem os seus instrumentos próprios instrumentos, ou ainda, muitas vezes, utilizam dados que são arredondados ou por dedução, prejudicando, assim, a avaliação final.

A gente não sabe nem quais são os dados produzidos, nem quais as informações que a gente pode ter acesso, muito menos como é que a gente pode fazer para ter esse acesso. A obtenção desses dados é muito dificultada. Muitas vezes a gente não sabe nem onde procurar. Quando a gente entra em cargos de gestão, a gente não tem esse aprendizado de como avaliar. A gente desconhece o que a gente teria acesso efetivamente, e muito menos a que informações a gente tem o direito a ter acesso. A gente vai no SEG, na PR7 recém-criada, na Intranet pra ver se tem alguma coisa, a gente mexe aquilo tudo de cima a baixo, mas a gente não sabe os caminhos, nem todas as informações que a gente pode ter acesso. Eu sei que tem um lado de organização da unidade, porque também a reitoria da UFRJ também não pode resolver tudo, a gente também tem que ir atrás. Não pode ficar esperando que tudo chegue. Mas, ao mesmo tempo, eu não sei nem se eu tenho esses dados, quais os dados que são coletados específicos da minha unidade, para a minha unidade, isso eu não sei realmente se tem, me parece que é tudo mais genérico mesmo (Diretor de unidade de saúde).

A falta de retorno dos dados que são solicitados ou dos dados relativos à percepção do aluno sobre o seu aprendizado faz com que as informações adquiridas tornam-se burocráticas. Perrenoud (1999) aborda esse problema quando diz que uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação refere-se à possibilidade de classificar e comparar o desempenho em virtude de normas externas que, muitas vezes, estão distantes e fora da realidade daquele grupo ou instituição, e, dessa forma, a avaliação passa a ser algo apenas burocrático, para atender a demandas e não realizar o seu intuito maior — a transformação. A avaliação dita como classificatória se relaciona ao produto demonstrado.

Muitas são as falas sobre a dificuldade de se avaliar na UFRJ, seja por falta de comunicação, seja por falta de retorno dos dados, ou mesmo porque o processo de avaliação afeta o ego de alguns profissionais. Também se admite a dificuldade de mudanças nas pessoas que estão há muito tempo diante de uma realidade específica, afinal alterá-la causa estranheza e recusa. Mesmo as pessoas mais novas na instituição também trazem em si uma visão negativa da avaliação e não encontram na universidade uma discussão ou um envolvimento maior sobre o tema.

6.7 AVALIAÇÃO NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE

Após relatar sobre a avaliação na UFRJ, analisamos como esta é compreendida nos cursos e qual é a visão dos entrevistados em relação ao que está sendo desenvolvido sobre o tema nos cursos de graduação da área da saúde.

A maioria afirmou não existir uma avaliação formal nos cursos. Cada um deles tem um modelo e muitos estão num processo de formulação dos seus questionários. Dessa forma, é possível verificar que cada um está construindo suas ferramentas de avaliação à sua maneira, pois não há um setor que dê suporte à questão pedagógica e, conseqüentemente, à avaliação.

No CCS eu sei que, em algumas unidades, essa avaliação dos cursos é feita, mas na maioria ela não é feita. Em algumas unidades ela é conduzida pelos próprios docentes, de maneiras diversificadas, cada um aplicando o seu próprio questionário de avaliação para sua disciplina (NPI).

Atualmente, nós estamos desenvolvendo um questionário de avaliação das disciplinas que foi discutido junto com os docentes e com alguns discentes. Temos a intenção de implantar isso, mas, inicialmente, faremos somente como um piloto (Diretor de unidade de saúde).

Nós desenvolvemos um instrumento de avaliação das disciplinas no Núcleo Docente Estruturante e tivemos uma grande dificuldade. Fizemos primeiro um mapeamento de todas as avaliações que os docentes já faziam, chegamos à conclusão que muitos faziam avaliações muito similares (Diretor de unidade de saúde).

É possível verificar que as comissões e/ou o núcleo docente estruturante das unidades é que estão desenvolvendo esses instrumentos, não porque não há um apoio pedagógico ou força de trabalho qualificada na universidade para desenvolver e auxiliar as unidades em relação a esses temas, pois temos muitos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais na instituição, mas porque esses profissionais especializados estão desviados das suas funções.

Dessa forma, os cursos estão optando por fazer seus instrumentos de avaliação para coletar seus dados e depois saber como trabalhar com os mesmos, afinal, até para resistir ao sistema temos que ter como mostrar, com dados, o que ocorre de fato dentro das universidades. Se tivermos um sistema de avaliação que funcione na universidade, podemos contra-argumentar os dados vindos de uma avaliação externa.

Não temos em nossa unidade uma avaliação dos professores. O que eles fazem é uma avaliação mais formal da disciplina, uma avaliação de conteúdo, dos campos de prática. A única avaliação que tem é aquela geral do SIGA, que ninguém preenche. Agora a gente está nesse processo na unidade, já com a portaria de criação da nossa própria comissão de avaliação, que está discutindo como a gente vai fazer esse processo. Eu acredito que ano que vem a gente consiga implementar algum piloto (Diretor de unidade de saúde).

Em relação à avaliação, vemos que os cursos estão criando comissões para desenvolver seus processos individuais, pois há um descrédito na avaliação institucional. Em outras palavras, como precisam dos dados e não sabem onde ter acesso, buscam maneiras de suprir essas demandas.

Temos, sim, uma avaliação ao final das disciplinas pelos alunos, mas não sei se todos [os] professores fazem. É uma avaliação muito simples, ela é mais utilizada para a progressão docente. Mas esses dados não são tabulados, não são verificados, não viram informação. O que a gente tem mesmo de avaliação é o que chega na coordenação de ensino, que são mais queixas pontuais, mas nada oficial. A gente tenta corrigir o problema de alguma forma, mas uma avaliação geral não tem, não. Algo oficial pra ter dados concretos, dados dentro de um formato de projeto, num questionário bem feito, bem construído, que os resultados sejam organizados e tornados públicos para gerar debate e auxiliar na tomada de decisões, isso não tem, não (Diretor de unidade de saúde).

Alguns cursos utilizam a avaliação, mas não dão retornos sobre ela, e outros sequer têm esse instrumento, pois já tentaram implementar e não conseguiram continuar com esse processo. Como já mencionamos, muitos até tentam fazer a avaliação, mas, como não existe essa cultura, ela acaba sendo mais um ato burocrático e que, na maioria das vezes, só serve para as progressões dos professores, pois muitas avaliações são feitas de forma que os alunos ficam com receio de escrever o que acontece por medo de represálias. Os instrumentos acabam sendo preenchidos de qualquer jeito, apenas para finalizar a disciplina, mas a avaliação em si não é feita.

Não temos uma avaliação institucional em nossa unidade. É uma coisa que tentamos implantar, inclusive fizemos o plano de atividades docentes. Íamos começar pelos docentes, na verdade começamos. Só que, devido a uma série de questões mais políticas, fizemos esse plano, que era uma forma de o professor colocar o que ele ia fazer naquele ano ou naquele semestre lá nas suas atividades e depois a gente avaliaria se aquilo [a] que ele se propôs, ele fez... as metas, se foram alcançadas ou não. Avaliaria no sentido de discutir com os colegas, “olha só, o que houve?”, “ah, não, eu me comprometi a fazer isso, mas não deu porque eu adoeci, minha esposa adoeceu”, “ah tá bom, beleza”. Mas estar o tempo todo discutindo não numa forma

punitiva essa questão, não conseguimos (Diretor de unidade de saúde).

A questão de começar a implementar um sistema de avaliação e não conseguir concluí-lo é uma constante. Isso pode se dar porque a questão da avaliação não tem uma visibilidade boa, não é vista como um processo do ato de ensinar ou como um diagnóstico que pode ajudar nas falhas e na verificação dos pontos positivos. Na maioria das vezes, a avaliação é vista como algo negativo, que vai punir, que vai classificar, que vai julgar e, com isso, não há interesse e a sua manutenção é dificultada.

O sistema de avaliação das disciplinas pelos discentes, nós temos. Engraçado, na verdade, tínhamos... Infelizmente, ele terminou por conta da dificuldade, assim como o plano de atividade docente, teve um problema no sistema, porque não temos ninguém da área de informática. Quando tínhamos um suporte um pouco melhor da informática, nós fizemos uma avaliação que era obrigatória. Eu sei que não é a melhor forma, os alunos não gostavam muito, mas era a única forma de todos os alunos fazerem a avaliação das disciplinas. Era fantástica, a gente via claramente lá as disciplinas que a gente já sabia que eram disciplinas com problemas, elas eram as menores notas. As disciplinas que sabia[mos] que eram disciplinas bem estabelecidas, muito boas, eram as maiores notas. Será que a gente não poderia fazer isso para todos nossos 50 mil alunos? Ou seja, condicionar a inscrição nas disciplinas a uma avaliação das disciplinas do ano anterior. Eu acho que a gente ia se surpreender e os alunos iam mostrar, talvez, algumas coisas graves que ocorrem na nossa universidade (Diretor de unidade de saúde).

Nessa fala, podemos ver que, quando o sistema de avaliação funciona, ele possibilita acesso a dados que são relevantes para a unidade e para universidade como um todo. Contudo, como foi dito pelo entrevistado, fazer um sistema para toda a universidade e não ter uma discussão sobre a sua importância e sobre tudo o que será feito com os dados obtidos, não oferecer um *feedback* para os interessados, não trará bons resultados. É necessário que haja transparência nas informações.

Diante dessas falas, podemos perceber que, nos cursos, também não há uma avaliação de fato. Alguns cursos têm os seus próprios instrumentos, mas não há um modelo geral que abrange a UFRJ, a não ser a avaliação do SIGA. Na maioria das vezes, essas avaliações são utilizadas para vários fatores, como progressão ou fazer a avaliação ao final da disciplina, mas o objetivo de diagnosticar, conhecer e avaliar não acontece. Em oposição a essa realidade está o pensamento de diversos autores, entres eles Dias Sobrinho (1995).

Imprescindível para a produção contínua da universidade. Faz-se necessário que a universidade saiba, de forma permanente e integrada, os valores dominantes no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. O conhecimento desses valores permite que a universidade rediscuta seu projeto, suas prioridades e as relações com a comunidade interna e externa (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 33).

Observou-se dificuldade em ter o retorno dos alunos para preencher os questionários, assim como dificuldade dos docentes perante o resultado dos mesmos. Foi possível identificar que não há um retorno dos dados para os professores e alunos em relação à universidade e nem um retorno em relação às aulas, ou sobre as avaliações das disciplinas. Esse ciclo continua se reproduzindo.

Mas o processo de adesão para o preenchimento do questionário de avaliação é algo complicado, pois a forma como os docentes reagem aos resultados dessa avaliação são muito diferentes, geram inúmeros conflitos, há sempre uma exposição pública que gera desconforto e a gente percebe isso como uma enorme dificuldade. O docente precisaria entender que aquelas críticas à maneira de condução da disciplina não é uma crítica pessoal a ele, mas ao seu método pedagógico. Mas rever a própria didática é ainda um desafio para a maior parte dos docentes, exatamente por não terem uma formação pedagógica (Diretor de unidade de saúde).

Ver uma fala como a do entrevistado acima faz com que acreditemos que é possível mudar a visão sobre a avaliação, pois vemos que, por mais que sejam poucas essas pessoas, elas podem ser multiplicadoras de uma visão de avaliação como processo. Além disso, como foi dito, não há uma formação pedagógica para os professores, que acabam aprendendo pelo erro e certo, de forma que rever sua prática não é um ponto negativo, mas uma forma de melhorar o ensino. Havendo uma equipe de apoio, todo esse processo fica mais fácil, pois serão pessoas que não estão ligadas diretamente à unidade, possibilitando, assim, uma visão de fora.

A gente apresentava isso na Congregação, no Conselho Departamental, na reunião do departamento. Efeitos? Alguns ficavam envergonhados, outros muito indignados. Melhorar? Acabou não melhorando muita coisa e gerou muito conflito (Diretor de unidade de saúde).

Como sabemos, cada avaliação está ligada a interesses, políticas que perpassam cada ação e que são voláteis. Elas estão de acordo com demandas momentâneas, que se alteram com o desenrolar social, econômico e cultural, e sendo assim, avaliar é algo que precisa ser dinâmico, pois é justamente um

processo de construção e reconstrução dos conhecimentos e atitudes. Não podemos considerá-lo um fim em si mesmo, mas algo em transformação em processo (LUCKESI, 2000).

É de entristecer a percepção de que a avaliação não tem essa vertente nos cursos e na UFRJ. Mudar essa realidade é difícil, pois envolve a questão do ego de alguns profissionais e o medo que a maioria das pessoas têm de mudanças. Acreditamos que um “trabalho de formiguinha” possa mexer no coração dos envolvidos, mudando sua percepção sobre a avaliação e favorecendo a visão de que esse processo tem seu lado positivo, mostrando, inclusive, como ele é importante.

Esta não é uma tarefa fácil, pois assim é toda mudança de algo que está imbuído há tanto tempo nos indivíduos. Contudo, temos de ter certeza que estamos fazendo o melhor e, para isso, é necessário avaliar. Às vezes, uma pessoa de fora faz uma interferência em uma situação que nunca tínhamos pensado, simplesmente porque estamos “dentro” da mesma, acomodados.

Por isso, buscar uma equipe que possa mobilizar as pessoas, fazendo com que elas entendam que avaliar é para o bem, vai fazer toda a diferença nos resultados, não só dos cursos, como também da instituição como um todo. Sabemos que esse trabalho deve ser feito gradativamente, até que a importância da avaliação consiga atingir a todos que fazem parte desse dinâmico processo educativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma geral, muitos são os desafios de se avaliar os processos educativos, logo, na educação superior não é diferente. A questão da percepção da avaliação como instrumento de regulação ou punição, além do fato de que a avaliação geralmente não é construída de forma realmente participativa, são os principais desafios a se enfrentar. Outro aspecto relevante é a deficiência dos processos avaliativos em compartilhar os dados e trabalhar os resultados de forma a proporcionar retorno com melhorias concretas no ensino.

Ao serem usados para classificar os cursos, ranquear as instituições e justificar a implementação de modelos gerencialistas, na maior parte das

vezes, as avaliações na educação superior não atendem às reais demandas dos sujeitos que vivenciam o cotidiano das instituições de ensino, sejam gestores, professores ou estudantes, isso Dalila Oliveira (2005), traz quando ela fala das formas de se utilizar a avaliação como instrumento de regulação e o objetivo ser o ranqueamento, classificação, comparação e não o retorno ao envolvidos.

No âmbito deste estudo, que analisa o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro e as especificidades dos cursos de graduação na área da saúde, os desafios se materializaram, desde o início, na dificuldade em obter acesso aos setores-chave da universidade responsáveis pela avaliação institucional, principalmente à CPA, que deveria ser um espaço participativo, de acesso público, pois é a comissão responsável pela capilarização das demandas relacionadas à avaliação institucional nos diversos centros e unidades da UFRJ.

Tentamos acesso também ao pro-reitor de graduação, devido à relação entre o nível de ensino e o recorte da pesquisa, mas não obtivemos respostas dentro do tempo esperado. No entanto, não foi apenas nos setores internos à universidade que não houve sucesso para acessar informações, já que também tivemos dificuldades em acessar os dados e os sujeitos do órgão de fiscalização do sistema no contexto nacional, o CONAES.

É preciso também fazer a ressalva de que o período de realização deste estudo coincidiu com inúmeros conflitos políticos decorrentes do golpe de Estado de 2016, que interrompeu o regime de democracia no Brasil, causando grande instabilidade não só no ambiente interno da universidade, mas também no próprio Ministério da Educação e em todo o governo autoritário que sucedeu o golpe. Certamente, a dificuldade em obter informações também está relacionada às questões sociais e políticas mais amplas que levaram o país aos conflitos significativos nos múltiplos setores da sociedade, com destaque para a subvalorização das temáticas de Educação e de Saúde, situação esta que perdura até a atualidade.

É, portanto, visível que o tema da avaliação suscita receios, insegurança e outros sentimentos negativos dentre as pessoas envolvidas no processo educativo e uma razão para isso pode ser a falta de uma *cultura de participação nos processos institucionais de avaliação*. De uma forma geral,

isso faz com que a avaliação seja identificada como um instrumento negativo, no qual os dados não são analisados para buscar soluções de melhora para o ensino, mas apenas para instrumentos de gerencialismo e controle da performatividade, resultando, assim, numa grande resistência às práticas avaliativas, dessa forma, utilizar as obras de Ball com os conceitos de performatividade, ciclo de políticas e recontextualização, assim como Dalilia de Oliveira com a regulação e Boaventura Souza Santos com a visão da universidade nos dias atuais, mostra esse cenário em questão.

A análise desses desafios envolve saber como a universidade funciona, como os dados são coletados e analisados e como as informações retornam para os sujeitos envolvidos. Ao longo do percurso da pesquisa, verificou-se que os dados referentes à avaliação institucional são utilizados, na maior parte das vezes, apenas para atender demandas administrativas, foi um dos aspectos que mais se destacou no conjunto das entrevistas. De acordo com os sujeitos entrevistados, a avaliação é feita nos cursos da área da saúde quase sempre para atender burocraticamente às demandas do MEC ou para preencher os campos exigidos nos relatórios de gestão das unidades ou nos informes de progressão funcional dos professores.

Ao iniciar o estudo, havia muitos questionamentos sobre como as políticas públicas de avaliação aconteciam de fato na prática da UFRJ. Desconhecíamos se existia algum setor específico responsável por esse tema; como a avaliação era percebida pelos gestores e professores da universidade; além de indagações sobre o modo de funcionamento interno do sistema de avaliação da educação superior na instituição.

Mais uma vez, é importante destacar que todos esses questionamentos tiveram como cenário uma sociedade que vive um acirramento dos conflitos ideológicos quanto ao seu futuro e à imposição de um projeto capitalista, ultraneoliberal e globalizado que perdeu as eleições, mas que se fez impor pela força. A deterioração dos valores democráticos e a implantação de um regime autoritário, com características de um "fascismo neoliberal" (Giroux, 2018), explica muitas questões se partimos do princípio de que a educação superior, e seus métodos de avaliação, estão inseridos nesse contexto mais amplo.

Somente dentro desse contexto caracterizado por Giroux (2019) como uma máquina de destruição da imaginação e do pensamento crítico, é possível

compreender o porquê de tanto ódio às instituições públicas de ensino, de tantos cortes nas verbas destinadas à educação pública e da implantação de tantos mecanismos de controle e que apresentam caráter punitivo.

Também é verdade que as políticas públicas de avaliação do ensino superior não surgiram depois do golpe de 2016. Anteriormente, nos governos populares progressistas do Partido dos Trabalhadores, a lógica neoliberal já vinha substituindo a lógica democrática, e o mercado do capitalismo global já determinava uma agenda externa às instituições e às leis nacionais. Isso muito bem nos alertou Boaventura Sousa Santos quando revelou os desafios para as universidades no século XXI, evidenciando o avanço do neoliberalismo no setor dos serviços públicos, principalmente os de saúde pública e educação pública.

Entretanto, esses ataques nunca chegaram ao nível de capilaridade que alcançaram no atual governo, no qual o bolsonarismo, aliado ao conservadorismo, ao terraplanismo e ao criacionismo, faz vigorar um discurso que vai frontalmente contra os aspectos capazes de incentivar a mente humana a fazer questionamentos sobre o cotidiano.

O que presenciamos, mostra um retrocesso em vários âmbitos, sobretudo, na educação e na saúde pública. Como o objetivo de privatizar e tornar o Estado Mínimo se tornaram metas, esse cenário conseqüentemente impacta os direitos dos trabalhadores e evidencia o ódio pelas minorias. Nesse contexto cruel e persecutório em que vivemos atualmente, em que são produzidos ilegalmente dossiês contra os opositores políticos, não é de se admirar que cresça ainda mais a resistência institucional aos processos de avaliação.

O descompasso entre o que se faz na realidade cotidiana das instituições e o discurso formal presente nos formulários tende a crescer ainda mais. Assim, o que Ball (2011) denomina de "contexto da prática" no ciclo das políticas, tende a assumir uma relevância crescente nos estudos sobre as políticas educacionais e, mais especificamente, nos estudos sobre avaliação, porque é no contexto da prática em que os sujeitos "recontextualizam" a política e a operacionalizam na realidade.

O fosso entre o texto oficial e a práxis é exatamente o espaço mais fértil para as forças de resistência, embora nem sempre essa resistência de faça de forma intencionalmente explícita. Nosso estudo demonstra isso com muita

clareza quando evidencia, por meio da fala dos gestores dos cursos da área da saúde, o desconforto entre a responsabilidade legal e a responsabilidade ética frente aos processos de avaliação institucional.

O incômodo trazido pelas falas dos sujeitos entrevistados revela que a questão claramente extrapola o processo de ensino-aprendizagem, pois mexe com toda a estrutura social, uma vez que há crescente perda de direitos e ataques contínuos àqueles que lutaram muito pelos direitos sociais à saúde, educação e assistência social garantidos pela Constituição Federal. Os ataques não se limitam aos cortes nos recursos financeiros, mas também ao próprio processo de produção de conhecimento, quando, por exemplo, tenta censurar e não permitir que o professor tenha liberdade e autonomia na sala de aula, além da implantação de instrumentos de controle do desempenho baseado em metas e produtividade, subordinando a qualidade a critérios predominantemente quantitativos, como traz Boaventura Souza Santos(2011)

Essa lógica também é trazida por Ball (2005) ao falar sobre a performatividade onde alimenta o sentimento egoísta e a competição entre os trabalhadores da educação, sendo necessário produzir cada vez mais para manter o status social de pesquisador e o credenciamento em programas de pós-graduação. Como fazer uma pesquisa e não trazer à tona esse contexto que recai diretamente na educação, nos alunos, nos servidores e na sociedade onde a universidade está inserida?

Essa realidade não reside apenas no contexto brasileiro, mas é um problema mundial. Giroux (2018) afirma que o fascismo neoliberal estimula a lógica autoritária e trata a educação como uma mercadoria. Dessa forma, constitui-se uma questão política, econômica e social que mostra uma sociedade desigual, egoísta e muito competitiva, instala na prática das instituições de ensino superior o que Ball (2005), denomina de *cultura da performatividade*. Essa cultura altera a natureza das relações dos docentes, contribuindo para que se pautem não pela solidariedade, mas pela competição. Há uma intensa busca por uma quantidade expressiva de publicações, por convites para eventos e outras atividades acadêmicas, além dessa performance estar associada à quantidade de verbas por pesquisa, número de orientandos e bolsistas e destaque no cenário acadêmico do país — tudo isso muda a maneira de ver a educação.

Percebe-se essa lógica também ao ver o grande número de cursos de nível superior sendo ofertados para atender , a demanda de universidade como um mercado, não prezando pela qualidade do ensino e do curso, mas formar força de trabalho para o mercado. Sendo assim, a questão da performatividade, eficiência, eficácia e qualidade surge com a intenção de classificar, de dar status e lucro. O importante, nesse sentido, é ter mais alunos, mesmo que a qualidade do ensino não seja tão satisfatória, pois muitas instituições prezam por aulas de reforço para atender aos instrumentos de avaliação impostos pelo atual governo, esse pensamento vai ao encontro de Dalila de Oliveira (2005)

Diante desse cenário, por meio da pesquisa de campo, foi possível identificar que há pouca discussão sobre o tema da avaliação na UFRJ como um movimento institucional. Até existem setores que trabalham com avaliação, mas estes estão quase sempre fazendo um trabalho burocrático, uma vez que dados são solicitados e não há qualquer retorno sobre a informação produzida sobre eles. Os instrumentos de avaliação são geralmente impostos de cima para baixo e são preenchidos apenas para atender demandas externas relacionadas ao sistema nacional de avaliação da educação superior, essa realidade se confronta com a apresentada por Magalhaes, Rodrigues(2106)e Nunes Eussen (2010), ondem retratam a realidade de duas universidades que tem a cultura de avaliação e a que a avaliação passa a ser parte do processo ensino aprendizagem.Com relação aos processos de avaliação implementados internamente na universidade, foi possível observar nas falas dos entrevistados que também estabelecem um discurso vertical, de cima para baixo, não sendo visto como diz Saul (1985) como uma construção coletiva, democrática e participativa. Acreditamos que, por não se sentirem partes, os envolvidos no preenchimento dos formulários tendem a não demonstrar interesse em responder da forma adequada também por nem terem acesso aos dados a posteriori.

Em determinados cursos que estudamos, há alguns debates para tentar suprir a carência de informações necessárias para entender processo avaliativo, já que os dados solicitados não retornam da universidade e nem de órgãos externos. Isso fica explícito em algumas falas dos entrevistados, nas quais se pode perceber que não há diálogo entre a instituição e os cursos, bem

como entre os servidores e os discentes. Foi possível perceber que a avaliação, na maioria das vezes, não é percebida como um instrumento real de diagnóstico, mas com uma visão burocrática e punitiva do processo avaliativo.

Se essa visão mudar e se tornar algo que faça parte do processo, como apresenta Saul (1985), no qual os indivíduos também se sintam parte, essa busca por uma melhora para a instituição pode ocorrer de forma mais tranquila. Por isso, a necessidade de ter argumentos e dados contra o sistema, que muitas vezes apenas classifica e regula, é necessário termos modelos de autoavaliação e autogestão que sejam feitos de forma participativa.

O SINAES, principal instrumento da política de avaliação em vigor, não é conhecido na sua totalidade pelos gestores dos cursos da área da saúde, foi o que nos retratou as entrevistas. Apenas pedaços do SINAES foram mencionados pelos diretores, como o ENADE, no entanto, as falas revelam claramente as enormes dificuldades referentes à prática. Também foi possível evidenciar com nossos dados empíricos, a pouca comunicação entre a CPA e o NPI da UFRJ, demonstrando claramente os enormes obstáculos que percebemos na instituição.

Por outro lado, foi possível identificar com as falas dos entrevistados que a falta de acesso aos dados, e a não publicização das informações referentes à avaliação na universidade tornam essa discussão cada vez mais distante do cotidiano dos gestores de unidades e, principalmente, dos professores. Também, o acesso às informações e aos responsáveis pelos setores responsáveis pela avaliação institucional é muito difícil, inviabilizando acesso aos dados do ENADE pelos próprios cursos. Ficou evidente em nossos resultados que os instrumentos de avaliação não conseguem revelar o que de fato acontece nos cursos, além disso, em muitos deles também ocorre um boicote aos exames por parte dos alunos, como forma consciente de resistência.

Como é feita em apenas uma etapa de avaliação por escrito por parte dos alunos — ou quando há alguma diligência por parte do INEP — muitas vezes, há dificuldade de comparar a realidade das universidades públicas frente à estrutura física e ao *lobby* das particulares. Muitos avaliadores não conseguem compreender a dinâmica das universidades públicas, muito menos perceber que as dificuldades na relação com o INEP são, muitas vezes, uma

forma de resistência e de luta contra os interesses privados, mais um vez se apresenta a visão de avaliação como regulação de Oliveira (2005).

Essa tensão entre a função pública das universidades e a lógica de mercado das universidades privadas ficou muito explícita na entrevista realizada com o NPI e revela as enormes disputas de interesse que estão por trás dos resultados oficiais sobre os processos de avaliação na educação superior, principalmente quando esses interesses se somam à disputa que acontece na área da saúde entre a defesa do Sistema Único de Saúde e a ganância dos operadores privados do mercado de saúde suplementar.

Alguns diretores dos cursos da área da saúde que entrevistamos abordam claramente essa tensão e relacionaram explicitamente a questão da avaliação à qualidade da formação dos estudantes na área da saúde.

A falta de retorno dos resultados nos processos de avaliação institucional também foi muito mencionada pelos entrevistados como um fator negativo, pois leva ao descrédito do processo e ao desinteresse pela inclusão de dados nos instrumentos. Dessa forma, os docentes, alunos ou técnicos acabam preenchendo os formulários de avaliação sem muito empenho, pois relatam que os dados não serão analisados com objetivo de transformar a realidade concreta do ensino.

Mesmo tendo Polidori (2006) nos mostrado que o SINAES tinha uma visão de melhora da qualidade do ensino, que apresentava perspectiva de estimular os agentes participantes, identificamos com esse estudo que essa proposta foi perdendo o seu sentido original presente no discurso do texto da política e, atualmente, esse objetivo não é atingido quando verificamos que na maioria das vezes não é capaz de verificar a qualidade real da educação superior no país, embora continue a alimentar *rankings* nacionais e internacionais, a determinar a distribuição de recursos e a oferecer dados de controle de desempenho das instituições de ensino.

Com essa pesquisa foi possível perceber que o tema da avaliação está cada vez mais distante da realidade prática da universidade pública. As informações obtidas nos mostram uma prática que visa classificar e regular a educação. Em síntese, foi possível verificar nas falas dos entrevistados que o SINAES não é eficaz para a avaliação da real qualidade do ensino, embora

seja útil para organizar dados estatísticos referentes à estrutura e oferta da educação superior no Brasil.

Portanto, diante do que foi exposto pelas entrevistas ter como parâmetro o *ranking* do Enem ou do ENADE, ao contrário do que muitos pensam, não é um indicador de um ensino de qualidade, pois muitas vezes podem não traduzir a realidade. Nem todos os locais possuem a mesma infraestrutura e, muito menos, as mesmas demandas. Seria justo, então, avaliar cursos e alunos de diferentes contextos sociais, culturais, políticos e econômicos com os mesmos parâmetros? A resposta deveria ser não, mas a realidade contraria essa lógica.

A centralização dos processos de avaliação em torno de um sistema único nacional não contribui para a melhoria da qualidade de ensino, ao contrário, muitas vezes reforça estigmas, sustenta preconceitos e inviabiliza modelos participativos e locais de reflexão sobre o processo educativo no interior das universidades. Com nossa pesquisa foi possível perceber que a prática da avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro é muitas vezes inviabilizada pela burocracia muitas vezes promovida pelo sistema, dificultando a construção própria de modelos avaliativos que evidenciem os reais problemas da instituição e possam informar planejamentos futuros.

Uma avaliação mais qualitativa, fundamentada na proposta de avaliação participativa e emancipatória como na proposta de Saul (1985), poderia realmente fazer alguma diferença, se tornar viável institucionalmente e contribuir enormemente para uma transformação efetiva, incidindo realmente sobre os problemas que são identificados, priorizados e selecionados pelos atores locais que são responsáveis pela qualidade do ensino nos cursos de graduação da universidade.

Conclui-se, portanto, que o sistema de avaliação, como ele está sendo posto em prática na UFRJ, não atinge o seu objetivo de melhoria e qualidade do ensino. Atualmente, o que existe é um mecanismo que visa classificar e regular as intuições por meio de seus instrumentos de avaliação. Dessa forma, é possível identificar que o SINAES foi elaborado dentro de uma visão que prezava pela qualidade e melhora no ensino, na verdade, não está acontecendo. Ao ser imposta, a avaliação não faz com que haja um processo participativo e formativo. As partes não se sentem envolvidas nesse contexto e, em vista disso, a possibilidade de rejeição é maior.

Teixeira e Rios (2017) sinalizam o que deveria ser feito diante dos resultados de um processo de avaliação:

O produto final de todo o processo avaliativo não seria um ranqueamento, mas sim relatórios descritivos das instituições, que subsidiariam tomadas de decisão dos gestores educacionais, públicos e privados. No limite, o objetivo deveria ser fomentar uma cultura permanente de avaliação (e autoavaliação) no interior das instituições, procurando desfazer o estigma de auditoria e punição (TEIXEIRA; RIOS, 2017, p. 798).

Outro aspecto que vale a pena ser considerado de acordo com a fala dos entrevistados é a inexistência de um setor que trate especificamente de avaliação da maneira como acreditamos que tenha de ser: com diagnóstico e com o *feedback* para todas as instâncias envolvidas. Os setores que trabalham com avaliação atualmente estão voltados para atender as demandas vindas de órgãos externos, por exemplo, os formulários enviados pelo MEC aos CPAs ou os formulários de disciplinas que são preenchidos pelo sistema, mas que não têm um retorno para os cursos. Sendo assim, foi possível verificar que não há um trabalho sendo desenvolvido para atender ao que está escrito no texto da lei que implementa SINAES, cujo objetivo seria a melhoria da qualidade do ensino. O que identificamos, na prática, são pessoas respondendo a formulários cujo objetivo não está explícito e cujas informações raramente retornam para quem gera os dados, dificultando qualquer mudança mais substancial baseada num diagnóstico verdadeiro.

Nesse momento, cabe resgatar o estudo de Demo (1987) com a sua definição de qualidade na educação, quando estrategicamente destaca duas dimensões principais. A primeira é a qualidade formal, significando a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas e procedimentos. A segunda, por sua vez, é qualidade política, ressaltando a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história. Quando essas duas dimensões são evocadas, percebe-se o contraste com a realidade atual, em que a qualidade política não está sendo posta em prática, pois, se estivesse, teríamos dados da realidade de cada instituição e, assim, seria possível questionar e criticar o que seria publicado. Teríamos, então, não só informações irreais e preenchidas para atender as demandas impostas pelo texto oficial. Se a dimensão da qualidade política fosse ativamente trabalhada, conseguiríamos ter o retrato real dos desafios cotidianos.

Fica difícil ter um resultado diferente diante do que nos foi relatado sobre avaliação na instituição, a própria CPA, não tem um lugar de destaque como deveria, visto que é a comissão que responde junto ao MEC sobre o tema avaliação. Os diretores até já ouviram falar da CPA, mas poucos têm acesso, de fato, a ela e, na maioria das vezes, esse acesso só acontece quando há uma visita *in loco* pelo MEC, que é uns dos itens a ser avaliados.

O trabalho da CPA frente aos cursos, pelo que pudemos observar com os relatos, não está sendo desenvolvido como deveria. Essa visão poderia ser bem diferente, pois temos na universidade vários pedagogos e técnicos em assuntos educacionais em desvio de função. Dessa forma, estão subjulgando a capacidade desses servidores, fazendo com que muitos se sintam mal aproveitados e desmotivados. Esses profissionais poderiam ser realocados para fazerem o que de fato são pagos, como uma maneira de mudar também essa realidade e redistribuir esses servidores para atuarem nesses núcleos de apoio, podendo ajudar de fato e com qualidade a universidade de forma global.

Diante disso, tivemos como perceber que uma das ideias que tínhamos de instituir um núcleo pedagógico, a princípio, no INJC como um piloto e futuramente ampliar para o CCS, seria interessante. Verificamos, assim, que essa é uma necessidade apresentada pelos diretores de unidades entrevistados e uma demanda da CPA do CCS, pois eles, sozinhos, não teriam possibilidade de fazer todo o trabalho. Por isso, acabam fazendo apenas o papel burocrático de verificar dados para sistematizar em relatórios para enviar ao MEC, mesmo sabendo da importância da avaliação para a universidade. Além disso, foi dito pelos nossos entrevistados que os professores não nasceram professores, ele não tem formação pedagógica e, por isso, seria interessante a presença desse núcleo pedagógico para ajudar não só na questão frente aos alunos, na questão da aprendizagem e nas relações interpessoais, mas na questão da formação do docente. Isso já traz o interesse para a implementação dos núcleos de apoio pedagógico. Essa realidade já acontece em duas universidades no Brasil como trouxe o estudo de Magalhães e Rodrigues (2016) e Nunes Eussen(2010), ao mostrarem o estudo de caso da Universidade do Rio Grande do Norte e do Rio de Grande do Sul.

É um desafio que se coloca a um modelo de avaliação que se pretende participativo e democrático, mas vimos que isso já ocorre em outras

instituições. Não é fácil, mas é necessário para que tenha um efeito mais significativo. Com isso, os professores e os profissionais envolvidos se sentiriam parte do processo e não a veriam como algo punitivo ou como apenas uma demanda que tem que ser atendida, como muitos apontaram nas entrevistas. E esse é um sentimento que foi observado também em outros momentos durante este estudo.

Por isso, trazer para o nosso trabalho o estudo de Saul (1985) sobre avaliação emancipatória, democrática, crítica, em que é possível construir um processo de avaliação, em que se transforma uma realidade por meio de uma descrição, análise crítica de forma consciente com a participação de fato dos envolvidos, já que serão parte desse processo, é o diferencial para essa construção da *cultura de avaliação* na universidade como um todo, seja institucionalmente, seja nos cursos ou nas disciplinas. Por isso, ver a avaliação de outra forma, muda a maneira de agir e pensar o tema.

Mas, por outro lado, alguns textos da revisão de literatura (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2016, e NUNES EUSSEN, 2010) que abordam a mudança na maneira de encarar a avaliação em algumas instituições. Tais estudos mostraram que as instituições que buscaram a *cultura da avaliação*, não veem mais o processo como punição, e sim como um instrumento de diagnóstico e de mudança institucional. O objetivo, nesse sentido, é o de melhorar a qualidade como um todo, desde as disciplinas até o preenchimento dos formulários do MEC, passando pela logística, infraestrutura, como um envolvimento de toda comunidade acadêmica.

Por isso, em contextos desse tipo, como os autores mostram não há um desespero de implementar uma nova maneira de avaliar a cada reforma, há apenas uma questão de adequação aos novos modelos. Ainda assim, nunca podemos desconsiderar que a avaliação é sempre um processo político, que interfere nas relações de poder da instituição e que tem um enorme potencial para agudizar conflitos, principalmente em contextos políticos como o que vivenciamos atualmente, com características autoritárias e um risco eminente de mudança do regime democrático para um regime de ditadura.

O atual governo, fortemente militarizado e com um discurso de promoção do ódio e da meritocracia, dificulta a implantação de processos mais participativos e democráticos no interior das instituições de ensino superior.

Não podemos desconsiderar que em diversas instituições públicas, desde o início do governo Bolsonaro, professores estão sob permanente vigilância, inúmeros reitores eleitos pela comunidade universitária não puderam tomar posse, sendo substituídos por interventores e que, portanto, todos os dados e informações provenientes de processos de avaliação tornam-se ainda mais extremamente sensíveis — e, talvez, as instituições tenham mesmo razão de tratar do tema burocraticamente, resistindo ao preenchimento dos formulários e ao envio de informações.

São tempos críticos os que vivemos, e a recontextualização das políticas na prática das instituições está atualmente fortemente determinada pela conjuntura política e social catastrófica que assola o país. Por fim, defendendo uma dissertação nesse ano de 2020, não poderíamos deixar de mencionar o impacto da pandemia de COVID-19 no cotidiano das instituições, deflagrando inúmeros conflitos sobre os melhores encaminhamentos a seguir nesse contexto de quarentena, mas também, por outro lado, funcionando como um incidente crítico que coloca aos cursos da área da saúde novos desafios e a reorganização das suas prioridades.

Sendo assim, um sistema que foi pensado e criado para atender uma demanda de melhoria e qualidade, passa a ter outra visão, a regulação, diante do contexto capitalista, neoliberal, em que está inserido. Por isso, existe a necessidade de ter uma universidade que pense além desse modelo, que busque ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, pois só assim, segundo Sousa-Santos (2011), temos uma universidade. Como o próprio autor cita, muitas universidades em todo o mundo não podem ser consideradas universidades por não priorizarem todas essas atividades. A universidade precisa ser um local onde temos liberdade de pensamento para sermos críticos, participativos, capazes de produzir conhecimento de qualidade transformador e não sermos apenas meros reprodutores.

De acordo com Sousa-Santos (2011), é preciso buscar maior apoio da sociedade para que as universidades públicas tenham de volta a sua credibilidade, pois a elite já não tem mais interesse em formar seus filhos em universidades nacionais, eles já perceberam que há necessidade de formação dos filhos em uma lógica. De acordo com o autor, o projeto nacional não é mais interessante, dessa forma, as universidades globais, como são as que formam

para um mercado de sucesso, são as que têm mais investimentos em indivíduos completos, não só técnica, mas uma formação crítica também. As universidades nacionais são constrangidas a ser apenas local para formar força de trabalho, assim, não precisariam da qualidade política a que se refere Demo (1987). A qualidade política, e a formação de sujeitos autônomos, críticos e com pensamento livre, é substituída pela lógica do negócio, um investimento lucrativo que deve ser antes precarizado, para depois ser privatizado, insinuando que a educação pública não funciona.

É urgente começar uma revolução cultural na maneira de ver a universidade e também a maneira de ver a avaliação, que deve ser vista como algo construtivo, como diz Saul (1985) “emancipatória”, onde todos os envolvidos são parte do processo, que integram uma construção coletiva para a transformação da realidade social e dos próprios sujeitos envolvidos.

Sabemos que as grandes transformações não acontecem repentinamente, pois há a necessidade de reformar hábitos que se perpetuam na universidade por muitos anos. Dentro desse contexto, o poder e o *status*, que muitos apresentam, podem sofrer interferências. Por isso, muitas vezes, algumas pessoas preferem que a avaliação seja um assunto que não deve ser discutido e nem abordados na prática.

Por fim, cabe reconhecer as limitações de nossa pesquisa. O tema da avaliação na educação superior, e principalmente nos cursos da área da saúde, é inevitavelmente atravessado pelas questões políticas e sociais de um contexto mais amplo do que o cotidiano institucional. Infelizmente, não foi possível acessar a todos os indivíduos que faziam parte deste processo avaliativo e também não foi possível analisar de forma mais aprofundada o discurso de cada um dos sujeitos que entrevistamos. O tempo disponível para o desenvolvimento de uma temática tão complexa e inter-relacionada a muitas variáveis passíveis de serem consideradas para melhor compreender o objeto do estudo no contexto que o mesmo se apresenta, inevitavelmente nos leva a fazer opções de análise e não nos permitiu aprofundar em alguns aspectos relevantes, além de não conseguirmos incluir outros cursos da área de saúde.

Esperamos que este e outros trabalhos que tratem da avaliação na educação superior tragam novas possibilidades de discussão e, ao mesmo

tempo, possam contribuir para a melhora do processo educacional, de gestão e o contexto político-pedagógico nas universidades públicas.

É importante ressaltar que além do retorno destes resultados aos setores que participaram da pesquisa, dentro de um contexto reflexivo sobre a prática institucional de avaliação, temos a perspectiva de realizar um seminário de discussão sobre o tema no âmbito do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ e, quem sabe, em outros espaços institucionais que se mostrem abertos à discussão do tema.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIOLA, W. B.; SOUZA, L. A. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da universidade federal do ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 45-72, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a03v15n2.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2018.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BALL, S. J *et al.* **How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. New York: Routledge, 2012.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L. Avaliação e Acreditação da Educação Superior na América Latina: Os casos da Argentina e do Brasil no contexto do MERCOSUL. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 9, n. 16, p. 7-27, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.16766288.prolam.2010.82391>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CARVALHO, A. M. *et al.* A gestão da educação superior no Brasil frente aos instrumentos de avaliação e regulação: burocracia ou eficácia?. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: INPEAU, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132045>. Acesso em: 26 jul. 2017.

Centro de Ciências da Saúde. In: Wikipédia:a enciclopédialivre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_Ci%C3%AAncias_da_Sa%C3%BAde_da_Universidade_Federal_do_Rio_de_Janeir. Acesso em : 5 de jun. 2018.

CERICATO, D.; MELO, P. A.; COSTA, A. M. Sistemas de avaliação do ensino superior: uma análise comparativa dos países do MERCOSUL. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 5., 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: INPEAU, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96902>. Acesso em: 25 ago. 2017.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N. C., DIAS SOBRINHO, J. (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-35.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: das perspectivas tecnológicas às políticas e sociais. In: DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Rio Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teórico e políticos. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 15-24, jul. 1996. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722>. Acesso em: 04 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/284>. Acesso em: 01 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 fev. 2019.

DIAS, C. L.; Horiguela, M. de L. M.; Marchelli, P. S. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a02v32n3.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

FIGUEIREDO, G. de O.; ORRILLO, Y. A. D. Currículo, Política e Ideologia: Estudos Críticos na Educação Superior em Saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00248>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

GARCIA, M. F; ESPINDOLA, A. A.; SORDI, M. R. L. de. Processo de implementação do SINAES: contradições, tensões e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 3, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4998/4158>. Acesso em: 20 set. 2018.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. **Currículo Escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

GIROUX, H. A. **American nightmare: facing the challenge of fascism**. San Francisco: City Lights Books, 2018.

GIROUX, H. A. **Terror of the Unforeseen**. Los Angeles: LARB Provocations, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 set. 2017.

JUNIOR, V. de P. A.; CATANI, A. M. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a03v14n3.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

LAMARRA, N. F.; AIELLO, M.; GRANDOLI, M. E. ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las Universidades Argentinas. In: LAMARRA, N. F. (org.). **Estudios de política y administración de la educación**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior — SINAES e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 24 nov. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar** – Estudos e proposições. São Paulo: Cortez Editora, 22. ed., 2000.

MAGALHAES, N. M. E.; RODRIGUES, C. M. C. A trajetória da avaliação na UFRGS: entre a avaliação externa e a autoavaliação. SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2., 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149704?show=full>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 37, p. 189-216. jul./set. 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a04v1556.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

MERCADO COMUM DO SUL. MERCOSUL. Setor Educacional do MERCOSUL. **Protocolo de Intenções, de 13 de dezembro de 1991**. Montevideo: MERCOSUL. 1991.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42. dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/03.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

NUNES EUSSEN, S. K. **SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN**. 2010. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das Políticas Educacionais Na América Latina e Suas Consequências Para Os Trabalhadores Docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775. out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>. Acesso em: 03 mai. 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, C. A.; ARAUJO, J. F. F. E.; MACHADO-TAYLOR, M. de L. Remendo novo em roupa velha? SINAES de maturidade ou de saturação do modelo de avaliação do ensino superior brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250020, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100215&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

REAL, G. C. M. Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 573-584, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/11.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

ROTHEN, J. C. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. **Educação: Teoria e Prática**, v. 15, n. 27, p. 119-137, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt11-2017-int.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SANTOS, W. L. *et al.* O Impacto dos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação para a Gestão Participativa. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO (CPA). 2013. Brasília. **Anais...** Brasília: Inep/MEC, 2014. Disponível em: Acesso em: 22 ago. 2017.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, G. B. A reforma do aparelho do Estado, o projeto neoliberal e a política de avaliação para o Ensino Superior no Brasil. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 2, p. 270-287, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v16n2p270-287>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SOUSA, K. L. de O. **O caráter público do SINAES e seu potencial de transformar o currículo das universidades**. 2009. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUSA-SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

TAVARES, M. das G. M.; OLIVEIRA, M. A. A. De; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a02v19n71.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

TEIXEIRA, L. *et al.* O processo de avaliação da educação superior no Brasil: uma abordagem teórica e crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 13., 2013. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: INPEAU. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114871>. Acesso em: 23 out. 2017.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R.; RIOS, M. P. G. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004 - 2014. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 793-816, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300793&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2017.

TREVISAN, M. de S.; SARTURI, R. C. O estado da arte do SINAES: levantamento de teses e conceitos. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – AVALIES, 2., 2016. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS. 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/artigos-1/156331.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. UFRJ. **Estatuto Interno da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Atualizado em 28 jun. 2018. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. Disponível em: www.ufrj.br. Acesso em: 27 nov. 2018.

VASCONCELOS, N. V. C. de. Análise do sistema de avaliação da educação superior brasileira. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 10., 2010. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96830> . Acesso em: 18 abr. 2019.

9 APÊNDICES

APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar do estudo, Desafios da avaliação na educação superior em saúde: Entre os textos das políticas públicas e a realidade das práticas na universidade Federal do Rio de Janeiro cujo objetivo é analisar as políticas públicas e as práticas em uma Universidade Pública Federal. Acreditamos que esta pesquisa seja importante, pois permitirá analisar o que é proposto pelas políticas públicas de avaliação e como estas políticas estão sendo recontextualizadas na prática dos cursos de graduação, no dia a dia de uma universidade pública.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha colaboração no referido estudo ocorrerá por meio da participação em entrevistas e/ou oficinas de trabalho para melhor entender como essas práticas de avaliação ocorrem na Universidade. Estima-se que o tempo gasto com as entrevistas seja em torno de 60 minutos. As entrevistas e as oficinas poderão ser gravadas em áudio e transcritas, garantindo sempre meu anonimato.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: a) ter acesso a uma pesquisa que trata do tema acerca da sua área atuação b) a possibilidade de participação no grupo da pesquisa, caso eu tenha interesse, podendo também vir a desenvolver futuros projetos de investigação. Recebi, também, a informação de que não foram identificados riscos relacionados à minha participação na pesquisa já que meu anonimato será garantido e que a metodologia do estudo prevê somente a realização de entrevistas não diretivas, em que as opiniões sobre os temas da pesquisa serão expressas livremente, sem qualquer juízo de valor quanto aos discursos individuais.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado, ou elemento, inclusive fragmentos de discurso que possam me identificar, serão mantidos em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação poderei entrar em contato com os pesquisadores ou diretamente com o Conselho de Ética, por meio dos canais de comunicação identificados abaixo. Também fui informado de que posso me

recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e de que não sofrerei qualquer prejuízo às minhas atividades se desejar sair da pesquisa.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Não está previsto que eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação, entre outros. Além disso, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, poderei ser devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Estou ciente de que os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Gustavo de Oliveira Figueiredo (NUTES/UFRJ) e Márcia dos Santos Giraldez Evald (INJC/UFRJ), fui informado que poderei manter contato pelos telefones: 3938-6356 (NUTES) e 3938-6600 (INJC) ou pelo email direcao@nutes.ufrj.br ou gfigueiredo.ufrj@gmail.com.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) tem como objetivo garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a responsabilidade de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de forma adequada ou que está sendo prejudicado(a) de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva (CEP IESC/UFRJ) pelo telefone (21) 2598-9293 ou endereço Praça Jorge Machado Moreira, n. 100, Sala 15, Cidade Universitária – Ilha do Fundão/ Rio de Janeiro – RJ entre segunda e sexta-feira das 10h às 16h ou pelo email cep@iesc.ufrj.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de esclarecer as informações deste termo. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e eu estou consciente de minha participação no processo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor deste termo e havendo compreendido a natureza do estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa

Nome:

Telefone:

e-mail:

APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Perguntar sobre a trajetória na UFRJ – quanto tempo na direção – se já teve outros cargos administrativos
- Ao falar a palavra avaliação o que vem à mente?
- Acha importante avaliar?
- Qual a sua percepção sobre a avaliação na UFRJ? Acesso aos dados
- Conhece ou já ouviu falar sobre SINAES/ CPA/ ENADE? Conhece algum deles?
- ✓ Tem conhecimento de algum núcleo de apoio pedagógico na UFRJ ou no CCS? Se não conhecer, você acha que seria interessante ter um núcleo de apoio?
- ✓ Existe um sistema de avaliação na sua unidade? Se tiver, como é desenvolvido? Tem algum tipo de dificuldade