

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CLAUDENICE MARIA VÉRAS NASCIMENTO**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O  
TRABALHO DOCENTE NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: SINAIS DA DITADURA OU A DITADURA DO  
SINAES**

**VITÓRIA  
2016**

**CLAUDENICE MARIA VÉRAS NASCIMENTO**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O  
TRABALHO DOCENTE NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: SINAIS DA DITADURA OU A DITADURA DO  
SINAES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivone Martins de Oliveira

**VITÓRIA  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

N244p Nascimento, Claudenice Maria Vêras, 1973-  
As políticas públicas de avaliação do ensino superior e o  
trabalho docente no Centro de Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo : sinais da ditadura ou a ditadura do  
SINAES. / Claudenice Maria Vêras Nascimento. – 2016.  
231 f. : il.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino superior. 2. Políticas públicas – Educação. 3.  
Trabalho – Educação. I. Oliveira, Ivone Martins de, 1962-. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



## CLAUDENICE MARIA VÉRAS NASCIMENTO

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO  
SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE NO CENTRO DE  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO: SINAIS DA DITADURA OU A DITADURA DO SINAES

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do  
Espírito Santo como requisito  
parcial para obtenção do Grau  
de Doutor em Educação.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2016.

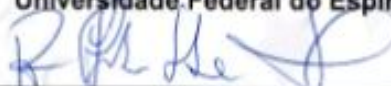
### COMISSÃO EXAMINADORA



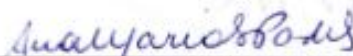
Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Silvana Ventrone  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha  
Universidade Metodista de Piracicaba



Professora Doutora Virginia Alves Carrara  
Universidade Federal de Ouro Preto

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memoriam*), pelo exemplo de luta constante na vida, pelos valores a mim ensinados, por ter sido o primeiro grande exemplo de educador em minha existência e por me proporcionar estudar sem medir esforços.

À querida Elizabete Bassani, por ter acreditado em mim e por ter me apoiado nos desafios que busquei. Certamente sem você eu não conseguiria chegar onde estou.

Ao João Bosco, meu filho amado, pelo companheirismo, compreensão e apoio.

Ao meu GRANDE amigo Pe. Hélio Comissário da Silva, por ter me acompanhado ao longo de meu percurso profissional, abrindo portas e caminhos que muito contribuíram para o meu crescimento. Certamente sem você eu não conseguiria chegar onde estou.

Aos meus amigos Fernanda Binatti, Maria Patrícia, Nilcéia Vieira, Izaionara Jadjesky, Zenolia Figueiredo e Nelson Figueiredo, pelas palavras de apoio e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira, pelo acompanhamento e pelas orientações que me ajudaram muito no desenvolvimento do trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Correa Barreto (*in memoriam*), por ter acreditado em meu trabalho, no início dessa caminhada.

À professora Dr<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira pelas preciosas contribuições no exame de qualificação II.

Às professoras Silvana Ventrone, Virgínia Alves Carrara, Anna Maria Lunardi Padilha, e Regina Helena Silva Simões, que se dispuseram a compor a Banca de Defesa de Tese.

Aos professores entrevistados, do Centro de Educação, por aceitarem gentilmente ao convite para participar de nosso trabalho e por nos permitirem conhecer seus dilemas e especificidades.

Aos professores, do Centro de Educação (aposentados) que mesmo estando fora da universidade, aceitaram ao convite para participar como sujeito de nossa pesquisa.

À Direção do Centro de Educação, pela receptividade durante o processo de coleta de dados.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) pela concessão da bolsa que viabilizou esses quatro anos de estudos e investigação.

“A resistência à mediocridade de uma época pode tomar muitas formas. Pode-se recusá-la em parte, contrariando alguns de seus valores mais caros, como o diploma, o casamento, a poupança; pode-se recusá-la *in totum*, pela escolha de vida vagabunda; pode-se partir para a ação política, e participar da luta armada. Mas se pode também rejeitar uma sociedade pela realização das capacidades e dos valores de conteúdo positivo dos quais ela é mais falta. Cézanne e os melhores artistas de sua época exerceram um modo todo especial de dissidência: realizaram o espírito na mais materialista das civilizações. Fizeram-no na acepção mais alta da expressão: num tempo inebriado pelas valsas vienenses e operetas de Offenbach, empenharam-se num projeto de renovação estética, cuja realização exigia nada menos do que uma vida inteira dedicada ao trabalho enquanto atividade vital difícil, mas generosa, na qual ‘o homem é livre diante de seu produto e constrói em conformidade com as leis do belo’”.

Maria Helena Souza Patto

## RESUMO

Nas últimas décadas no Brasil, as políticas públicas de avaliação têm apresentado similitudes e diferenças de posições, por isso têm papel fundamental na criação de um sistema de educação superior. Buscando conhecer essa realidade, este trabalho teve como objetivo compreender os impactos das políticas públicas de avaliação do governo federal sobre o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no período de 1970 até os anos 2000. A orientação teórico-metodológica delineou-se pelo método de análise na perspectiva do materialismo-histórico-dialético, enquanto um método que permite ir à raiz de nosso problema, ou seja, ao desvendamento das leis que os produzem, a partir das contribuições de Marx, assim como de autores que compartilham dessa linha de pensamento. O diálogo entre as questões teóricas e o vivido pela pesquisadora possibilitou conhecer e captar por meio de entrevistas e análise documental, relações que têm se constituído em torno do processo avaliativo e do trabalho docente no âmbito da universidade. Desse diálogo emergiram quatro categorias: a primeira categoria (A precarização da carreira docente e as contradições do trabalho do professor) nos possibilitou compreender que a carreira docente tem sido marcada por um processo de precarização, resultado de múltiplos fatores, entre eles, a redução do financiamento estatal e, conseqüentemente, diminuição salarial e perda de sua isonomia. A segunda categoria (Sofrimento, alienação e resistência produzidos pelas políticas de avaliação no âmbito do trabalho docente no Centro de Educação da Ufes), nos revelou que, com a implantação das políticas públicas de avaliação PARU, Provão e Sinaes o trabalho docente passou a ser um produto e como tal vendido sob a lógica do mercado. Revelou-nos, também muitas formas de resistência que produziram avanços e retrocessos na história da avaliação e que todos os docentes mostraram-se conscientes da importância de sua participação na construção das políticas de avaliação. A terceira categoria (os sinais da Ditadura ou a ditadura do “Sinaes” sobre o trabalho docente) nos revelou que apesar de o Governo Lula dispor de um discurso “democrático”, instalou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), como política pública de avaliação a partir do modelo de práticas “próprias” da ditadura militar, orientadas por uma concepção produtivista, que prioriza a eficiência e a eficácia. A quarta categoria (o produtivismo acadêmico e o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação) descreveu como ocorre o produtivismo acadêmico no centro pesquisado, assim como a supervalorização do professor da pós-graduação em detrimento do professor da graduação. A partir da análise realizada no corpo das referidas categorias, foi possível comprovar nossa hipótese segundo a qual as políticas públicas de avaliação do governo federal afetam diretamente o trabalho docente e fragilizam a autonomia e os vínculos da universidade com um projeto transformador da sociedade. Assim, a análise traz indicativos para pensarmos sobre as ideologias que envolvem as políticas públicas de avaliação da educação superior e o processo de desvalorização do trabalho docente no Centro de Educação da Ufes.

**Palavras-chave:** Políticas públicas de avaliação. Trabalho docente. Educação superior.



## ABSTRACT

In the past few decades in Brazil, public assessment policies have shown similarities and differences in their positions. That is why they have a fundamental role in the creation of a higher education system. In order to get to know this reality better, this study aims at understanding the impacts of the public assessment policies on the work of professors at the Education Center at the Federal University of Espírito Santo (Ufes), Brazil, from 1970 to 2000. The theoretical-methodological approach was outlined based on an analysis from the perspective of Dialectical and Historical Materialism as a method that allows going into the root of our problem, that is, unveiling the laws that produce them through both the contributions by Marx and those by other authors who share the same notion. The dialogue between the theoretical questions and what the author experienced allowed us to understand, through interviews and documental analyses, the relationships built around this assessment process and the teaching work in the university sphere. From this dialogue, four categories have arisen. The first category (precarization of the teaching career and contradictions of teachers' work) allowed us to understand that the teaching career has been marked by a precarization process that results from multiple factors, among them, reduction of funding from the state and consequent decrease in salaries and loss of their isonomy. The second category (suffering, alienation and resistance produced by assessment policies for professors' work at the Education Center at Ufes) showed that, after the implementation of the public assessment policies PARU, Provão and Sinaes, the work of professors has become a product sold according to market logic. It also showed us many types of resistance that produced advances and throwbacks in the history of assessment; and that all the teachers are aware of the importance of their participation in public assessment policies. The third category (signs of the old Brazilian Dictatorship or the dictatorship of "Sinaes" in professors' work) revealed that even though President Lula's government had a "democratic" speech, it implemented the *National System for Higher Education Assessment* (Portuguese acronym: Sinaes) as a public assessment policy based on a model of practice typical of military dictatorship, guided by a productivist notion that prioritizes efficiency and efficacy. The fourth category (academic productivism and the process of devaluation of undergraduate professors) described how academic productivism takes place in the Education Center, as well as how overvaluation of postgraduate professors take place to the detriment of undergraduate ones. Based on the analysis of the categories above, we were able to corroborate this hypothesis according to which, the Brazilian federal government's public assessment policies affect professors' work directly and weaken the university's autonomy and commitment to the project of transforming society. Thus, the analysis highlights predictors for us to think about ideologies that involve public assessment policies in higher education and the devaluation process of professors' work at the Education Center at Ufes.

**Keywords:** Public assessment policies. Work of professors. Higher education.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR – PERÍODO 1965-1995	42
<b>TABELA 2</b>	EVOLUÇÃO DOS GASTOS PÚBLICOS COM EDUCAÇÃO POR ESFERA DE GOVERNO – BRASIL, 1994-2000	54
<b>TABELA 3</b>	CARREIRA DO MAGISTÉRIO SUPERIOR	98

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO (SINAES)	76
<b>QUADRO 2</b>	ESCOLAS E FACULDADES QUE COMPUSERAM A UNIVERSIDADE DO ESPÍRITO SANTO	117
<b>QUADRO 3</b>	UFES EM NÚMEROS – 2015	120
<b>QUADRO 4</b>	TEMPO DE TRABALHO DOS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO	134
<b>QUADRO 5</b>	CLASSE A QUE PERTENCEM OS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO	135
<b>QUADRO 6</b>	ATIVIDADES DOS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFES (DOCENTES QUE ATUAM SOMENTE NA GRADUAÇÃO EM DIFERENTES DEPARTAMENTOS)	193
<b>QUADRO 7</b>	ATIVIDADES DOS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFES (DOCENTES QUE ATUAM NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFERENTES DEPARTAMENTOS)	194

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	GRUPOS DE PESQUISAS POR ÁREA E INSTITUIÇÃO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - 2014	172
<b>GRÁFICO 2</b>	PROFESSORES SUBSTITUTOS – 1997 – CENTRO PEDAGÓGICO – UFES	197

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABC</b>	ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS
<b>ADs</b>	ASSOCIAÇÕES DOCENTES
<b>ANDES</b>	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
<b>ANDES-SN</b>	SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
<b>Andifes</b>	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR
<b>Anped</b>	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
<b>BIRD</b>	BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO
<b>BID</b>	BANCO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO
<b>Capes</b>	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
<b>CAR</b>	CENTRO DE ARTES
<b>CCA</b>	CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
<b>CCE</b>	CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
<b>CCHN</b>	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
<b>CCJE</b>	CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
<b>CCS</b>	CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
<b>CE</b>	CENTRO DE EDUCAÇÃO
<b>CEFD</b>	CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
<b>CT</b>	CENTRO TECNOLÓGICO
<b>Ceunes</b>	CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
<b>CF</b>	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
<b>CNPq</b>	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
<b>Conaes</b>	COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
<b>CNE</b>	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

<b>CLT</b>	CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO
<b>Criarte</b>	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
<b>CRUB</b>	CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS
<b>CPA</b>	COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO
<b>CP</b>	CENTRO PEDAGÓGICO
<b>CPC</b>	CONCEITOS PRELIMINARES DE CURSOS
<b>DTEPE</b>	DEPARTAMENTO DE TEORIAS DO ENSINO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
<b>DLCE</b>	DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO
<b>DEPS</b>	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E SOCIEDADE
<b>DASE</b>	DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
<b>DFEOE</b>	DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
<b>DDPE</b>	DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO
<b>DPI</b>	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
<b>ENC</b>	EXAME NACIONAL DE CURSO
<b>Enade</b>	EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES
<b>FHC</b>	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
<b>FIES</b>	FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL
<b>FMI</b>	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
<b>Fundeb</b>	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
<b>Funpresp</b>	FUNDAÇÃO DE PREVIDÊNCIA COMPLEMENTAR DO SERVIDOR PÚBLICO FEDERAL
<b>GED</b>	GRATIFICAÇÃO DE ESTÍMULO À DOCÊNCIA
<b>GERES</b>	GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
<b>IFES</b>	INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR
<b>INEP</b>	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
<b>LDB</b>	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
<b>MEC</b>	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

<b>MARE</b>	MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO
<b>MCTI</b>	MINISTÉRIO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
<b>NDE</b>	NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE
<b>OCDE</b>	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
<b>OS</b>	ORGANIZAÇÃO SOCIAL
<b>PAIUB</b>	PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS BRASILEIRAS
<b>PARU</b>	PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA
<b>PADS</b>	PLANOS DE ATIVIDADES DEPARTAMENTAIS
<b>PCNS</b>	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
<b>PDI</b>	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
<b>Prograd</b>	PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
<b>PIB</b>	PRODUTO INTERNO BRUTO
<b>PNE</b>	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
<b>PUCRCE</b>	PLANO ÚNICO DE CLASSIFICAÇÃO E RETRIBUIÇÃO DE CARGOS E EMPREGOS
<b>PPGE</b>	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
<b>PEC</b>	PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO
<b>Proifesp</b>	FEDERAÇÃO E SINDICATO DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR
<b>Prouni</b>	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
<b>PPI</b>	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
<b>PPP</b>	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
<b>PPCS</b>	PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS
<b>SBPC</b>	SOCIEDADE PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA
<b>Sinaes</b>	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
<b>SEAD</b>	SECRETARIA DE ENSINO A DISTÂNCIA
<b>SESU</b>	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
<b>UAB</b>	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
<b>UDF</b>	UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL
<b>Unesco</b>	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

**Ufes** UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**USP** UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**USAID** UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL  
DEVELOPMENT



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	19
<b>1</b>	<b>AS REFORMAS DO ESTADO NO PERÍODO DE 1970 À PRIMEIRA DÉCADA DOS ANOS 2000 E SUAS INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS...</b>	26
1.1	O PAPEL DO ESTADO E A UNIVERSIDADE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA .....	30
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....</b>	55
2.1	O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA (PARU): UMA TENTATIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA .....	61
2.2	A COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E GRUPO EXECUTIVO PARA REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (GERES).....	63
2.3	O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB): UMA RESPOSTA DA UNIVERSIDADE AO DESAFIO DE IMPLANTAR UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	66
2.4	O MOVIMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR ORIENTADO POR UMA PERSPECTIVA EMPRESARIAL .....	70
<b>3</b>	<b>A CATEGORIA TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	81
3.1	1 O DEBATE SOBRE AS MEDIAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS DO TRABALHO.....	81
3.2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA .....	92
3.2.1	<b>A constituição da carreira docente nas universidades federais brasileiras.....</b>	93
3.2.2	<b>O debate em torno das contradições que envolvem o trabalho docente nas universidades brasileiras .....</b>	100

<b>4</b>	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>108</b>
4.1	O TRABALHO DE CAMPO.....	110
<b>4.1.1</b>	<b>A escolha da instituição pesquisada e dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>110</b>
4.2	TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS.....	111
<b>4.2.1</b>	<b>Entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>112</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Análise de documentos.....</b>	<b>112</b>
4.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	113
4.4	QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA.....	114
<b>5</b>	<b>O CENÁRIO DA PESQUISA E O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NESTE ESPAÇO/TEMPO .....</b>	<b>116</b>
5.1	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ufes).....	116
5.2	O CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO .....	121
<b>5.2.1</b>	<b>Do auspicioso despertar do Centro Pedagógico à constituição do atual Centro de Educação.....</b>	<b>126</b>
5.3	AS CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	132
<b>5.3.1</b>	<b>A precarização da carreira docente e as contradições do trabalho do professor.....</b>	<b>133</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Sufrimento, alienação e resistência produzidos pelas políticas de avaliação no âmbito do trabalho docente no Centro de Educação da Ufes.....</b>	<b>149</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Os sinais da Ditadura ou a ditadura do “Sinaes” sobre o trabalho docente.....</b>	<b>166</b>
<b>5.3.4</b>	<b>O produtivismo acadêmico e o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação.....</b>	<b>182</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>201</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>206</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>222</b>

## INTRODUÇÃO

A avaliação há aproximadamente três décadas passou a ser um elemento central na política da educação superior no Brasil. Essa história, com todas as suas contradições, continuidades e descontinuidades, teve início pautada em concepções adotadas a partir de fortes influências de modelos internacionais, sustentados por uma dinâmica mercantil da educação: a de regulação/controle e a da avaliação como uma concepção formativa/emancipatória. Com base nessas concepções, avaliações foram elaboradas por acadêmicos participantes de comissões do Ministério da Educação, principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

A grande importância dada ao tema está associada ao modelo de Estado que se tornou hegemônico no mundo ocidental, que passou a questionar o financiamento público de algumas instituições sociais, como as universidades. Essas instituições que até então garantiam sua qualidade pela sua própria excelência, tendo como base a autonomia e uma forte tradição de autorregulação, passam a enfrentar uma crise de legitimidade, porque a própria condição do conhecimento como bem social, passa a ser questionada pela incorporação da lógica de mercado a múltiplos aspectos da vida social. Com isso, as universidades passam a desempenhar um papel fundamental no novo modelo econômico-social: “Todos têm interesse na qualidade da universidade, entre outras razões porque a ciência-tecnologia tornou-se mercadoria-chave, ao lado do trabalho e da acumulação de capital” (SGUISSARDI, 2009, pág. 4).

Somado às influências internacionais, o contexto político-econômico brasileiro favoreceu a emergência de políticas de educação superior, fortemente marcadas pelas avaliações das universidades. São exemplos dessas políticas: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU - 1980); o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB - 1993); o Exame Nacional de Curso (ENC/Provão - 1996) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes - 2004).

Essas políticas, ao longo de sua constituição, apresentaram similitudes, diferenças e confronto de posições e tiveram um papel fundamental na criação de um sistema de educação superior e de um sistema de avaliação que foram ao longo das últimas décadas compondo o cenário do ensino superior no Brasil. Atualmente esse cenário tende a priorizar a avaliação acadêmica pelo critério da titulação e da produção acadêmico-científica, muitas vezes com descaso pelo processo de ensino e aprendizagem e pelo trabalho docente, principalmente no âmbito da graduação. Nesse espaço/tempo, intensifica-se a produção científica de modo a atender as exigências das políticas públicas de avaliação e a lógica produtivista pautada na eficiência e na eficácia do mercado e o trabalho docente torna-se atravessado por inúmeras questões, entre elas, a flexibilização dos contratos de trabalho, a adoção do trabalho em tempo parcial e temporário, dentre outros. Dessa forma,

A proposta de flexibilização da gestão das instituições de ensino superior, por exemplo, tem favorecido contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor, reproduzindo no âmbito da universidade o mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações (MANCEBO e FRANCO, 2003, pág. 193).

Tudo isso afeta diretamente e indiretamente o trabalho do professor, principalmente pela transformação de suas atividades consideradas primárias como, o ensino, a pesquisa e a extensão, pois o ensino torna-se aligeirado (curta duração), havendo um encurtamento dos currículos. Tudo fundamentado em normas que visam a eficiência e a produtividade. Aqui o professor ideal passa a ser uma mistura de cientista e empreendedor e as práticas avaliativas contribuem organicamente para a manutenção desse processo.

Nesse sentido, a importância dada às políticas de avaliação do ensino superior no Brasil e suas influências sobre o trabalho docente nas universidades, nos levou ao interesse de estudar esse tema. Consideramos que pensar essa temática envolve compreender que a universidade é uma instância social que constitui e exprime o contexto onde está inserida, pois ela é historicamente determinada em uma sociedade determinada. Por isso, no exame das circunstâncias históricas, culturais, econômicas e sociais da universidade brasileira, vimos o esgotamento

de uma instituição que encarnou a ambiguidade e a rebeldia de ter surgido sob os ditames do Estado, mas que pretendia ser livre e autônoma em relação a ele. É curioso observar como essa instituição tornou-se múltipla, palco de vários grupos com interesses diversos e muitas vezes contraditórios. Diante disso é impensável mudarmos esse cenário sem transformarmos seus processos construídos historicamente em suas diferentes facetas e sem perder de vista a impossibilidade de fazermos essas transformações às margens dos interesses do capital enraizado em nossa sociedade e, por essa razão, faz-se “[...] necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, pág. 27).

Em um modelo de universidade em que a ciência e a tecnologia constituem-se em mercadoria-chave, servindo à acumulação de capital, podemos registrar a submissão da educação ao modelo de produção capitalista, o que leva a um enfraquecimento de um dos princípios da universidade pública: a liberdade de criação. Esse enfraquecimento vem ocorrendo devido à privatização de seus interesses definidos pelo governo, atingindo até a cultura universitária acumulada na prática histórica do trabalho docente. Nesse sentido, o processo de privatização tem acarretado a mercantilização do pensar, da elaboração de ideias e do trabalho docente, potencializando o processo de implementação de algumas políticas públicas de avaliação, braço “visível e invisível” das reformas educativas de cunho neoliberal na educação superior. Embora se constatem algumas vitórias decisivas na luta para impedir a perda de alguns direitos conquistados ao longo da história do ensino superior e do processo de privatização das universidades, é inegável que a política de ensino superior no país, apesar de apresentar um discurso amplamente difundido de “democratização do ensino superior”, tem produzido contradições que atingem os pilares fundamentais da universidade: a autonomia da capacidade da crítica/criativa e da busca de atender às reais necessidades sociais.

Nesse cenário, buscaremos responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os impactos das políticas públicas de avaliação do governo federal sobre o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo? Para isso, consideramos ser fundamental ir à raiz do amplo projeto de

reestruturação da produção, da reorganização da economia, da política educacional, da reforma universitária e da mudança social/cultural, tendo em conta também que o atual processo de reestruturação/globalização do capital tem em seu bojo a reestruturação produtiva de algumas funções, antes exclusivas do Estado.

Hoje, esse modelo de reestruturação se espalha pela universidade e, com isso, traz consequências instantâneas para o trabalho docente na educação superior. Nessa dinâmica, o docente de ensino superior insere-se num contexto de transformação de seu trabalho no “[...] sentido de sua produção incorporar o produtivismo, o que quer dizer que a valorização da produção docente é fundamental em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base” (SILVA, 2008, pág. 26).

Diante do exposto, as inúmeras possibilidades de construir caminhos para analisar as políticas públicas de avaliação e o trabalho docente na educação superior brasileira, nos levaram ao interesse por desenvolver essa pesquisa que tem como seu principal objetivo compreender os impactos das políticas públicas de avaliação do governo federal sobre o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no período de 1970 até os anos 2000.

A relevância de realizar essa pesquisa no Centro de Educação da Ufes pode ser explicada devido à importância dessa instituição no estado do Espírito Santo. Fundada em 1954, a Ufes é a única universidade pública da região, além de ser a mais antiga e maior universidade do estado. Sua importância não se restringe à formação em diferentes áreas profissionais, tanto no âmbito da graduação como da pós-graduação, ela também teve uma enorme importância política ao longo de sua história.

A redemocratização do país foi escrita, em boa parte, dentro das universidades. A liberdade de pensamento e sua expressão possibilitaram o desenvolvimento de estratégias de resistência à ditadura e no caso do estado do Espírito Santo a Ufes teve um lugar de destaque. Tendo sido palco de lutas e resistências durante

vários momentos importantes da história, continua atualmente sendo local marcante de muitas manifestações e reivindicações sociais, o que a torna um espaço simbólico de resistência e uma referência em educação superior no estado.

Com relação ao Centro de Educação da Ufes, criado na década de 1970, vem sendo referência na formação profissional de professores, além de sua grande importância no desenvolvimento de pesquisa em educação desde a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação do Espírito Santo, o (PPGE), o que ocorreu em 1978. Suas dissertações e teses têm contribuído para a produção do pensamento na área, além de possibilitar uma maior compreensão do cenário educacional brasileiro e especialmente capixaba.

Nesse sentido, analisamos os impactos das políticas públicas de avaliação sobre o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir da seguinte hipótese: as políticas públicas de avaliação do governo federal afetam diretamente o trabalho docente e fragilizam a autonomia e os vínculos da universidade com um projeto transformador da sociedade.

Entendemos que investigar esse tema nos permitirá contribuir com a compreensão de como as políticas públicas de avaliação têm afetado a produção e o trabalho do professor universitário e o papel das Instituições de Ensino Superior no Brasil. A reflexão principal se concentra no estudo das relações estabelecidas entre as avaliações nacionais, as avaliações internas da Universidade Federal do Espírito Santo e o exercício da profissão docente no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Para elucidar a organização das discussões e da pesquisa realizada, o texto foi dividido em seis capítulos que procuram dialogar entre si, conforme descrito a seguir.

No primeiro capítulo intitulado, AS REFORMAS DO ESTADO NO PERÍODO DE 1970 À PRIMEIRA DÉCADA DOS ANOS 2000 E SUAS INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS, iniciamos com algumas considerações sobre a teoria do Estado, buscando estabelecer um diálogo com a teoria marxista, quando consideramos as condições materiais de

uma sociedade a base de sua estrutura social e da consciência humana. Abordamos ainda o conceito de “Estado avaliador” para discutir como e quando as universidades passam a ser avaliadas a partir de um sistema de premiação e punição, forçando-as a se adequarem às políticas (neoliberais) capitalistas. Ainda nesse capítulo destacamos a Reforma Universitária de 1968 e abordamos a década de 1980 considerada “a década perdida”. Por último, mergulhamos nas décadas de 1990 e 2000, momento em que relatamos um cenário tomado pelas funções econômicas neoliberais, próprias do mundo globalizado, que se iniciam pelos países desenvolvidos (Estados Unidos da América, Alemanha, Inglaterra etc.).

O segundo capítulo, POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, apresenta o conceito de política pública e as contradições existentes no movimento de constituição histórica de algumas políticas de avaliação do ensino superior brasileiro. Para tanto, apresentamos algumas aproximações e distanciamentos existentes entre as seguintes políticas públicas de avaliação: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); Exame Nacional de Curso (ENC/Provão) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O terceiro capítulo, A CATEGORIA TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR, apresenta o conceito de trabalho, seus sentidos e diferenças construídos sobre as dimensões: ontológico-histórica, trabalho alienado e princípio educativo, sem perder de vista sua natureza ético-política. Em seguida fizemos algumas considerações acerca do trabalho docente na educação superior brasileira focalizando a carreira docente e, por último, abrimos o debate em torno das contradições que envolvem o trabalho docente nas universidades federais brasileiras.

No quarto capítulo, PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS, descrevemos o caminho percorrido pela investigação deste estudo, os instrumentos de coleta de dados, o método utilizado para apresentar a análise e as questões éticas da pesquisa. Ou seja, destacamos que realizamos uma pesquisa qualitativa



fundamentada em concepções do materialismo-histórico-dialético, apontamos os instrumentos de coleta de dados – a entrevista semiestruturada e a análise documental e indicamos a análise de conteúdo como método de análise dos dados.

No quinto capítulo, O CENÁRIO DA PESQUISA E O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NESTE ESPAÇO/TEMPO, num primeiro momento apresentamos uma breve história da Ufes mesmo sabendo de nossa incapacidade de por em relevo todas as histórias vividas nesse espaço/tempo. Em um segundo momento destacamos a história do Centro de Educação a partir do auspicioso Centro Pedagógico até a constituição do atual Centro de Educação. Por último apresentamos as categorias que emergiram de nossa pesquisa: 1) A precarização da carreira docente e as contradições do trabalho do professor; 2) Sofrimento, alienação e resistência produzidos pelas políticas de avaliação no âmbito do trabalho docente no Centro de Educação da Ufes; 3) Os sinais da Ditadura ou a ditadura do “Sinaes” sobre o trabalho docente; e 4) O produtivismo acadêmico e o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação.

No sexto capítulo, CONSIDERAÇÕES FINAIS, apresentamos as conclusões advindas da mediação entre o pensamento dos autores trabalhados e os dados encontrados durante nossa investigação no campo de pesquisa, tendo em vista explicitar as questões que envolvem as políticas públicas de avaliação e o trabalho docente no âmbito do Centro de Educação da Ufes. A partir desta investigação foi possível compreender que as referidas políticas impactam diretamente no trabalho docente nesse espaço/tempo, uma vez que este centro de ensino se submete às orientações normativas do Estado avaliador que extrapola orientações da ética e da moral assentadas em princípios de justiça social, emancipação humana e igualdade de oportunidades, quando potencializa a precarização, a intensificação e a descaracterização do trabalho do professor historicamente centrado na tríade ensino, pesquisa e extensão.

## **1 AS REFORMAS DO ESTADO NO PERÍODO DE 1970 À PRIMEIRA DÉCADA DOS ANOS 2000 E SUAS INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

Neste capítulo traremos para debate as reformas do Estado e suas influências na constituição das universidades federais brasileiras. Para tanto buscaremos entender como as referidas reformas vêm desenvolvendo-se ao longo de décadas, num processo histórico determinado por inúmeros fatores econômicos, sociais e políticos. Fatores esses que ganham forma particular quando levam o país a se integrar à economia mundial, enfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo cada vez mais as funções do Estado, em especial quando se trata de proventos para serviços sociais, entre eles, a educação. Desse ponto de vista, pensamos ser importante abriremos a discussão sobre as medidas que dizem respeito à universidade pública e sobre a necessidade de defendê-las como direito democrático, opondo-se assim às medidas estatais que visam ao seu desmantelamento, aos discursos ideológicos que mascaram o caráter discriminatório e seletivo das políticas neoliberais e às falácias que proliferam nos últimos anos, na maioria das vezes, com os mesmos dados que as sustentam.

Nesse movimento é importante esclarecermos que a universidade pública brasileira se constituiu sob o prisma da crise que atinge as relações sociais, políticas e econômicas de outros países e de outras culturas. A universidade brasileira nasce com sua base fora de nossa realidade e por isso foi (e ainda é) julgada retardatária e atrofiada em muitas de suas funções. Isso porque se organizou ligada às experiências alheias a nossa realidade, como a dos Estados Unidos, da Inglaterra e da França. Ou seja, nossa universidade “[...] foi pensada para ser resposta a problemas de outras regiões que possuíam uma realidade própria e peculiar” (CASSIMIRO; GONÇALVES, 1986, pág. 81). Em termos práticos, nosso sistema educacional é adaptado dos países capitalistas desenvolvidos. Por trás desta adaptação há uma teoria implícita:

[...] quanto mais avançado o sistema imitado, maior o progresso para quem imita. O erro, evidentemente, consiste em não ver que o avanço do sistema educacional dos países desenvolvidos não resulta meramente da construção de belas cidades universitárias e da tranquilidade das bibliotecas de pós-graduação. Estas é que resultam de um lento amadurecimento social e econômico e de profundas transformações estruturais na própria base das formações sociais (CARNOY, 1990, pág. 08).

Nessa lógica podemos compreender a origem dos diferentes modelos que a universidade brasileira foi propondo ao longo de sua história (mesmo compreendendo os controversos sentidos do que se entende por modelo). Entre esses modelos podemos destacar: o “[...] neonapoleônico, o germânico/humboldtiano, neo-humboldtiano e o neoprofissional/heterônomo/competitivo” (SGUISSARDI, 2004, pág. 43). Para tratarmos de entender o universo de cada um dos referidos modelos, retomaremos a história da constituição da própria universidade brasileira. Nesse movimento nos encontramos com o modelo neonapoleônico que se constituiu do modelo francês, onde a universidade é organizada por aglutinação de unidades preexistentes, originário em cátedras.

Não é por acaso, que mais tarde, após a revolução educacional de 1930, “[...] fez-se presente o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira no projeto da Universidade de São Paulo – USP (1934) e no projeto da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935)” (SGUISSARDI, 2004, pág. 35), que logo desapareceu devido a forças externas a universidade. A ideia de uma universidade autônoma, produtora de livre pensamento e formadora de sujeitos críticos, pautada no modelo germânico/humboldtiano foi vista como forte ameaça à Igreja e ao Estado, levando o projeto de universidade perder força, pois as antigas escolas superiores (Direito Medicina, Engenharia etc.), por meio de instrumentos “legais”, resistiam ao referido projeto, porque se concretizado perderiam sua autonomia.

Contudo, a história nos mostra que nossa universidade é campo de resistência e embate, e, nesse movimento, retomamos o fôlego na construção de um modelo integrador entre ensino e pesquisa com a criação da Universidade de Brasília. Mas o fôlego durou pouco tempo, pois a ditadura militar abortou essa construção e abriu espaço para o modelo neo-humboldtiano, por meio da Reforma de 1968,

que tinha como principal aspecto a obrigatoriedade da associação ensino e pesquisa. Assim sendo, nos perguntamos: qual a diferença entre os modelos neoneapolitano e neo-humboldtiano, tal como implementados em universidades brasileiras? Arriscamos dizer que:

[...] predominariam 'critérios' e 'indicadores' como: ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino etc. [no modelo neo-humboldtiano] ao contrário, predominariam 'critérios' e 'indicadores' como: presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais etc (SGUISSARDI, 2004, pág. 42).

É importante destacarmos que o modelo neo-humboldtiano surge em detrimento ao modelo único de educação superior vigente no país. Ou seja, nesse modelo (neo-humboldtiano) a palavra de ordem era “flexibilização”, firmada muitas vezes por decretos, indicando a desobrigação das instituições de ensino superior de oferecer seus serviços, respeitando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A partir da Reforma de 1968, se servem desse modelo de universidade “[...] 884 IES isoladas e os 140 Centros Universitários e Faculdades Integradas de um total de 1.180 IES no país, no ano de 2000, sem nenhuma obrigação legal de fazer pesquisa ou de associar ensino, pesquisa e extensão” (SGUISSARDI, 2004, pág. 42). Ou seja, estamos diante do palco perfeito para o crescimento desenfreado das faculdades privadas em todo país.

Por último, destacamos que a explosão das reformas educacionais na década de 1990, caracterizada pelas políticas de avaliação, pela padronização, pela reforma dos currículos, num processo em sintonia com as políticas neoliberais, instaura um novo modelo de universidade: neoprofissional, heterônoma e competitiva. Nesse cenário é notório o aumento de instituições privadas e, conseqüentemente, uma diminuição significativa das universidades públicas. Não é por acaso, que no

contexto atual o governo federal investe muito dinheiro em programas de incentivo às instituições privadas (empresas comerciais), tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (Prouni) entre outros. Aqui a lógica é reduzir o financiamento público para o setor público, configurando com isso, cada vez mais, a perda da autonomia da universidade pública e a potencialização do modelo heterônomo, em que as forças externas às universidades têm cada vez mais o poder de definição sobre o trabalho que a própria universidade se propõe a oferecer à comunidade. Ora, estão postas as premissas necessárias à competição desenfreada nas universidades. Afinal, os serviços prestados pela universidade pública passam a fazer parte da agenda comercial e por isso precisam alcançar patamares de produtividade suficientes para ser competitiva internacionalmente.

Nesse sentido é importante destacarmos que o processo de internacionalização<sup>1</sup> do ensino superior no Brasil segue as influências dos regimes político, econômico e social compatíveis com o sistema europeu, considerando entre outros aspectos, os preceitos da Declaração de Bolonha. A referida Declaração foi assinada por vinte e nove estados europeus quando assumiram o compromisso de criar um sistema de educação superior competitivo e atrativo para os estudantes europeus e não europeus. Nesse sentido é inegável que o referido sistema, para muitos, é a chave para mobilidade e para empregabilidade. Contudo,

Embora se recuse a idéia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável face à grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no "setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação" (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 2007).

Como se pode perceber, o processo de Bolonha busca unificar a educação superior da Europa, mas seus reflexos podem ser vistos muito além do espaço

---

<sup>1</sup> A internacionalização é "[...] a globalização do ensino superior, o desenvolvimento do aumento de sistemas educacionais integrados e as relações universitárias além da nação. Estes autores conceituam também *Capitalismo acadêmico*, que identifica uma tendência global de privatização na educação superior, com todas as características inerentes, inclusive com destaque ao lucro" (MARGINSON; RHOADES, 2002, pág. 65).

européu uma vez que os princípios da eficiência, da competitividade e do financiamento são próprios do mundo globalizado.

Esse Sistema Educacional requer uma avaliação capaz de regular e garantir a qualidade do serviço e a confiança das agências financiadoras sedentas por lucro. Nesse sentido, em que pesem as devidas diferenças, podemos identificar alguns pontos comuns entre o processo de Bolonha e a universidade brasileira, entre eles, a política de avaliação implementada nas universidades federais que “dizem” buscar assegurar a “qualidade”, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Não é por acaso que o delineamento estrutural de ambos se pauta em uma distinção entre os processos de avaliação e de regulação, em uma organização com implementação institucional e em um movimento de interação constante entre autoavaliação e avaliação externa. É o Estado atuando na educação superior sob a lógica do controle e da padronização, orientado politicamente para a convergência capitalista.

### 1.1 O PAPEL DO ESTADO E A UNIVERSIDADE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Partimos do pressuposto de que o Estado é um aparelho de controle das lutas sociais entre diferentes interesses econômicos e que este controle é desempenhado pela classe de maior poder econômico na sociedade. A partir desse entendimento, percebemos uma complexa contradição entre as premissas de uma sociedade capitalista e um governo que se autodetermina democrático, mas que ora executa políticas que privilegiam a reprodução e ampliação do grande capital e com isso alimenta a lógica produtivista, ora oferece pequenas concessões às mais variadas demandas sociais a fim de controlar os descontentamentos da maioria da população e impedir o crescimento de movimentos que lutam por uma universidade autônoma e livre.

Nessa realidade encontram-se o lugar e o papel que a universidade brasileira tem assumido nas últimas décadas no contexto da reforma do Estado e das reformas no campo da educação superior. A reflexão sobre essas questões leva-nos,

inicialmente, à discussão sobre o caráter histórico do Estado, fator indispensável para efetivamente compreendermos o espaço público universitário e a sociedade como um todo, afinal, consideramos a educação notoriamente um elemento de responsabilidade do Estado. Por isso, qualquer tentativa de construirmos um modelo de transformação educacional deve ter implícita ou explicitamente uma cuidadosa reflexão e uma teoria sobre o funcionamento do sistema governamental, o que denominamos de “teoria do Estado”.

Nossas primeiras considerações sobre a teoria do Estado estão relacionadas ao fato de entendermos o Estado intimamente ligado ao poder e às classes sociais. Assim sendo, buscaremos fazer um diálogo com a teoria marxista, que considera as condições materiais de uma sociedade a base de sua estrutura social e da consciência humana. A partir dessa ideia, compreende-se uma sociedade historicamente determinada, em que “[...] o Estado age como um comitê da classe dominante, cuja função particular é organizar e concentrar o poder repressivo, a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção” (MARX, 1969, pág. 83). Como se pode perceber, a perspectiva marxiana aponta que o Estado é um aparelho para o exercício do poder que serve aos interesses de um pequeno grupo e não aos interesses da sociedade como um todo. É importante destacar que esse Estado surgiu, como assinala Engels (1968), de:

[...] antagonismos de classe, sob controle, mas também surgiu na fase aguda da luta entre classes, ele é normalmente o poder da classe economicamente mais poderosa, a qual, por seus recursos, torna-se também a classe que domina politicamente, e, assim, adquire novos meios de submeter e explorar a classe oprimida (ENGELS, 1968, pág. 155).

Essa luta de classes pode ser compreendida quando nos remetemos ao final do século XVIII quando ocorreram muitas mudanças no cenário do mundo ocidental. O Antigo Regime entrou em crise e “[...] a partir dos filósofos franceses e dos economistas ingleses, o pensamento ilustrado e o liberalismo começaram a se implantar e a ganhar terreno” (FAUSTO, 2011, pág. 58). Em 1776 ocorre a independência das colônias inglesas da América do Norte; em 1789 a Revolução Francesa; ao mesmo tempo em que está em curso na Inglaterra a Revolução

Industrial. Com o propósito de ampliar seus mercados, os ingleses impõem ao mundo o livre-comércio e o abandono dos princípios mercantilistas.

Segundo Hobsbawm (1982), todas essas mudanças geraram a promessa de igualdade de oportunidades e de melhoria das condições de vida da população. Essa promessa não se concretizou e o que realmente aconteceu foi a exploração das classes trabalhadoras e o aumento das desigualdades sociais. Mas o que inviabilizou o sonho trazido com o ideário da Revolução Francesa?

Segundo o mesmo autor, apesar da sociedade almejada ter como fundamento a igualdade de oportunidades a toda a população, o que seria viabilizado pelo liberalismo econômico, a sociedade que se concretizou foi a que viu triunfar a alta burguesia, sustentada pela exploração da classe trabalhadora, pois como o autor destaca:

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da 'indústria' como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade 'burguesa' liberal; não da 'economia moderna' ou do 'Estado moderno' mas das economias e estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e da França (HOBSBAWM, 1996, pág. 17).

O século XIX caracteriza-se então por uma contradição básica: neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia, cavara-se um abismo que só se aprofundou ao longo da história.

Entendemos que a história do modelo capitalista francês ilustra esse movimento, que pode ser observado na história de muitos outros países. Após a Revolução Francesa, o governo foi colocado sob o controle do parlamento francês, isto é, sob o controle da classe burguesa, transformando-se, por um lado, em um grande



celeiro de pesados impostos e por outro lado, em um grande cabide de empregos, o que gerou inúmeras discórdias entre grupos contrários no âmbito do próprio governo. Por essa razão, o caráter político foi mudando, pois conforme destaca Marx e Engels (1952):

[...] os progressos da moderna indústria desenvolviam, ampliavam e aprofundavam o antagonismo de classe entre o capital e o trabalho, o poder do Estado ia adquirindo, cada vez mais o caráter de poder nacional do capital sobre o trabalho, de força pública organizada para a escravização social, de máquina do despotismo de classe (MARX E ENGELS, 1952, pág. 203-204).

Nessa mesma linha vai se desenhando o caráter repressor do poder do Estado, bem como dos burgueses republicanos (tendo como presidente Luís Bonaparte), que assumiram os cuidados e os encargos do governo, e com isso, a República parlamentar. Consideramos repressor ao compreendermos que “[...] serviram-se do poder do Estado, sem piedade e com ostentação, como se este fosse uma máquina nacional de guerra do capital contra o trabalho” (MARX E ENGELS, 1952, pág. 204). Nesse sentido, nos permitimos entender que o Estado capitalista enquanto “aparelho repressivo” vê a necessidade de controlar as lutas sociais entre as diferentes classes, sendo notório o fato de tal controle ser executado pela classe de maior poder econômico.

Contraditoriamente, o discurso subjacente às políticas públicas que mediavam (e ainda medeiam) a relação entre capitalistas e trabalhadores constituídos como cidadãos, está sustentado na premissa da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Não podemos deixar de destacar que, nesse contexto, a função política do Estado desenvolve-se por meio de vários tipos de medidas, orientadas por uma noção de Estado como “povo-nação” e que essa noção está atrelada à categoria de cidadão. Nesse sentido há uma concepção da constituição dos indivíduos como:

[...] personificações das relações econômicas recobertas pelo estatuto de cidadão – como no conjuntural, estabelecendo consenso sobre medidas a serem executadas. A função econômica, por sua vez, requer legitimidade de política e ideologia para ser realizada, pois nunca é demais lembrar que o Estado representa o povo-nação e não as classes diretamente ou, se preferir, estas mediadas por aquele (PINHEIRO, 2012, pág. 290).

Como podemos perceber, a ideologia capitalista tem produzido a separação entre o político e o econômico e com isso promove o conceito de “democracia”. A produção desse conceito está assim associada a um sistema de ideias que, via de regra, desconsidera sua relação com o real, sendo constituído no que consideramos campo ideológico.

Segundo Chauí (1980), estamos agora diante de uma sociedade que eliminou a escravidão e a servidão, uma sociedade onde começa a dominar um tipo de homem que adquiriu poder econômico e, conseqüentemente, poder político e prestígio social como recompensa de seu esforço pessoal, de seu mérito, por seu trabalho e poupança. Estamos agora diante do burguês. Para que o poder desse “novo homem” pudesse se tornar legítimo, teremos o surgimento das ideologias e isso se configura no instante em que a divisão social do trabalho separa trabalho material ou manual e trabalho intelectual e que conforme aponta Chauí (1980):

O Estado aparece como a realização do interesse geral (por isso Hegel dizia que o Estado era a universalidade da vida social), mas, na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade (CHAUÍ, 1980, pág. 27).

O Estado é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade. Ele exprime na esfera da política as relações de exploração que existem na esfera econômica. O Estado é uma comunidade ilusória, porque é assim percebido pelos sujeitos sociais. Estes precisam dessa figura unificada e unificadora para conseguirem tolerar a existência das divisões sociais, escondendo que tais divisões permanecem por meio do Estado. Dessa forma, o Estado é a expressão política da sociedade civil enquanto dividida em classes. É a vitória de uma parte da sociedade sobre as outras. Isso não pode aparecer de forma explícita e assim o Estado passa a ter “[...] uma dominação impessoal e anônima, a dominação exercida através de um mecanismo impessoal que são as leis ou o Direito” (CHAUÍ, 1980, pág. 27). O que não quer dizer que não haja contradições nesse Estado, pelo contrário, apesar de desigual, muitas lutas foram e continuam sendo travadas entre as diferentes classes.

Para o materialismo histórico e dialético, a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados, ou seja, a classe que explora economicamente só poderá manter seus privilégios se dominar politicamente e, portanto, se dispuser de instrumentos para essa dominação. Esses instrumentos são dois: o Estado e a ideologia.

[...] Através do Direito, o Estado aparece como legal, ou seja, como 'Estado de direito'. O papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita. A lei é direito para o dominante e dever para o dominado. Ora, se o Estado e o Direito fossem percebidos nessa sua realidade real, isto é, como instrumentos para o exercício consentido da violência, evidentemente ambos não seriam respeitados e os dominados se revoltariam. A função da ideologia consiste em impedir essa revolta fazendo com que o *legal apareça para os homens como legítimo*, isto é, como justo e bom. Assim, a ideologia substitui a realidade do Estado pela *ideia* do Estado – ou seja, a dominação de uma classe é substituída pela ideia de interesse geral encarnado pelo Estado. E substitui a realidade do Direito pela *ideia do Direito* – ou seja, a dominação de uma classe por meio das leis é substituída pela representação ou ideias dessas leis como legítimas, justas, boas e válidas para todos (CHAUÍ, 1980, pág. 35).

Nesse sentido, “[...] a ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes” (CHAUÍ, 1980, pág. 39). E é esse processo que nos interessa nesta pesquisa, pois o Estado irá se utilizar de sua legitimidade para a constituição de políticas de avaliação que visam atender às demandas do mercado em um contexto econômico em que a ciência-tecnologia tornou-se mercadoria-chave para manutenção do sistema, sendo necessária sua regulação para que atenda aos interesses do capital. Entretanto, o Estado ao desenvolver suas políticas de avaliação difunde a ideia que elas são necessárias para a qualidade das universidades e conseqüentemente, para toda a sociedade.

Nesse contexto, a educação superior passa a sofrer críticas, sendo apontada como ineficiente e inadequada às exigências do mercado de trabalho global, sendo indicada como uma das responsáveis pelo decréscimo da economia estatal. Buscava-se difundir no imaginário social que a lógica da competitividade do mercado, quando transferida para a área educacional, permitiria alcançar uma

qualidade de excelência produzindo o desenvolvimento econômico almejado por todos. No lugar de construção de pensamento, de resistência, de denúncia do falso do sistema, a universidade passa a ser palco de aprofundamento das premissas necessárias à manutenção do sistema.

Nossa universidade passa também, como produtora de conhecimento científico, a ocupar vários papéis, dentre eles, o de aparelho ideológico. Isto porque, juridicamente o Estado assume o direito de implantar políticas públicas na universidade, pois a função econômica defendida por ele (Estado) e por todos os organismos internacionais, financiadores da educação brasileira (Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD/BM, Banco Internacional de Desenvolvimento – BID etc.), requer legitimidade. Com esse propósito, difundiu-se a ideologia que para que o país conseguisse alcançar a educação superior almejada, seria necessário implantar um rigoroso sistema de avaliações. Na análise de Sobrinho (2000), a avaliação passou a ser central nos governos porque ela permitia organizar a reforma estatal e suas diversas políticas. Nesse contexto, a partir dos anos 1980 e adentrando a década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso, diversos países sob a influência dos organismos internacionais, investiram em mecanismos de avaliação da qualidade das universidades. De acordo com Sobrinho (2000), o crescente interesse dos governos neoliberais pelas avaliações fez com que a nova forma de ação estatal fosse traduzida pela expressão, “Estado avaliador”, o que seria mais coerente num contexto considerado democrático.

Este cenário possibilita a “cruzada” das novas reformas do Estado, as quais se processam sob a égide da crença de que o autoritarismo era página virada na história do Brasil, e com isso, inicia-se o legado de abertura externa, de desestatização da economia, manutenção da agenda política e das reformas “ditas” fundamentais para o novo modelo de desenvolvimento das universidades federais brasileiras. Trata-se de um “Estado avaliador” contraditório, porque forte, centralizador e definidor, além de interventor no âmbito nacional e servil no âmbito internacional, que age sob o discurso de que a educação superior pública brasileira apresenta custos muito altos e não condizentes com a qualidade do

ensino, da pesquisa e da extensão. Com isso, estabelece um rígido sistema de avaliação, pautado em um modelo exportado da Europa. Dessa forma, destaca-se aqui que,

[...] os parâmetros produzidos pelo Estado são de natureza mercantil, daí resultando a mercantilização como paradigma para a educação superior provocando intensas mudanças no *ethos* das instituições desse grau de ensino, que teriam mais as características de uma empresa prestadora de serviços, do que uma instituição educacional do terceiro grau. Desse quadro decorrem dois outros traços perversos: a subordinação da universidade ao Estado e ao setor produtivo, o que implica, de um lado, a tutela do Estado sobre a autonomia universitária e, de outro, a submissão da universidade às necessidades de um mercado mundializado, dada a referenciação no contexto da universalização do capital (SILVA JR, 2004, pág. 35).

Como se pode notar, o objetivo do “Estado avaliador”, no que diz respeito às universidades, é estabelecer critérios de financiamento que considerem a eficácia de cada uma das universidades, criando um sistema de premiação e punição, forçando-as a se adequarem às políticas (neoliberais) capitalistas. Além disso, se em uma democracia o Estado aparece como a realização do interesse geral, caberá a ele a função “[...] de avaliar se as instituições [universitárias] cumprem suas metas, de contingenciar as verbas públicas destinadas às instituições de educação superior e de induzir suas ações para completar seus orçamentos” (SILVA JR, 2004, pág. 29). Nesse sentido, nos parece que o “Estado avaliador” ignora a especificidade da universidade como espaço de formação e de produção científica que a diferencia dos demais setores do governo e passa a aplicar suas normas burocráticas no espaço universitário, sob pena da universidade ser subordinada à lógica do capital, impondo-a, dessa forma, à perda de sua capacidade crítica e reflexiva.

Depois de uma breve análise sobre o Estado em relação às políticas públicas implantadas na educação superior brasileira, passaremos então às reformas universitárias, iniciando pela década de 1970. A escolha desse espaço/tempo se deu pelo fato do Centro de Educação da Ufes ter sido criado nessa década.

Essa década (1970) foi marcada pelos ditames da ditadura militar no Brasil, período de muita censura, violência e repressão, em que o lema positivista “Ordem e Progresso”, estampado na bandeira do Brasil, transformou-se em

sinônimo de “segurança e desenvolvimento”. Nesse sentido, o projeto de desenvolvimento adotado pela ditadura militar engendrou um modelo autoritário de modernização e desenvolveu-se sob a égide da chamada “ajuda externa”, pautada na política norte-americana e influenciada pelo ideal da “cooperação internacional”, cujos benefícios favoreciam diretamente ao capital financeiro global.

É importante que se diga que os norte-americanos utilizando seu serviço de inteligência, monitoravam as políticas e determinavam os rumos da educação superior brasileira por meio do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Estava assim posta a influência norte-americana que se fazia explícita na Conferência de Bretton Woods<sup>2</sup>, sob o lema da “ajuda” para o desenvolvimento. Tratava-se de uma reestruturação do capital mundial no contexto histórico do pós-Segunda Guerra, surgindo um novo patamar da política externa, sob o discurso de cooperação internacional visando à promoção do desenvolvimento e recuperação econômica dos países mais pobres devastados pela guerra. Entretanto, conforme aponta Minto (2006):

[...] a atuação da “ajuda” apresenta duas faces: uma, financeira/econômica, e outra, política/ideológica (legitimação). Sua função seria a de fazer com que os países subdesenvolvidos passassem a orbitar dentro das esferas de influência direta dos países centrais, cujos organismos internacionais – FMI, BIRD, USAID etc. – faziam o papel de mediadores (MINTO, 2006, pág. 96).

Com esse cenário percebemos a manipulação (política/ideológica) de setores da sociedade em prol do capital. Com a manutenção do capitalismo e, conseqüentemente, com a política de “ajuda externa”, alimenta-se a relação de dependência entre os países detentores do capital e aqueles que se colocam de forma subordinada à ordem internacional. Dessa forma, efetivamente, o objetivo das políticas de “ajuda externa” era:

---

<sup>2</sup> Bretton Woods, aldeia bucólica nas montanhas de New Hampshire, foi escolhida, então, como cenário para as negociações que traçariam o rumo da reconstrução da economia capitalista mundial. Tinha início, então, em Julho de 1944, a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. O principal desafio a ser enfrentado pelas delegações reunidas era o de ultrapassar os entraves e resquícios deixados pelas instituições falidas no Entre-Guerras, sem que isso significasse prejuízo significativo na projeção internacional de seus estados (BARREIROS, 2009, pág. 517).

[...] preparar o terreno para a entrada do capital estrangeiro, conciliado, assim, com o projeto político-econômico constituído com a Ditadura Militar. A ajuda não “ajudava” efetivamente o país a conquistar sua autonomia e independência, seja no campo econômico/tecnológico, pois, em geral, financiava a capacidade de importar produtos com tecnologia agregada, mas não de produzi-los internamente, seja no campo político, pois afirmava o compromisso político assumido pela burguesia nacional com o capital estrangeiro, e a conseqüente dependência política e econômica nacional, já que a política de endividamento amarrava suas mãos (MINTO, 2006, pág. 97).

Nessas circunstâncias complexas, agravadas pelo autoritarismo e arbitrariedades, registra-se que a “ajuda externa” tornou-se um instrumento fundamental, não só do ponto de vista do capital, mas também do ponto de vista educacional. As políticas educacionais passam a ser atreladas às políticas do Banco Mundial que estavam associadas à necessidade de criar padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, de forma a torná-los mais econômicos para o país. Com a entrada do capital estrangeiro, amplia-se consideravelmente o nível de submissão do Brasil aos interesses do BIRD e não efetivamente aos interesses nacionais. Estreitava-se a relação entre desenvolvimento econômico e educação que se aproximava cada vez mais do capital e do trabalho no contexto de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, era fundamental melhorar a qualidade/quantidade da educação formal da população ativa e com isso ela foi se tornando sinônimo de investimento, ou seja, formação de “capital humano”.

A teoria do “capital humano”, defendida por um grupo de autores, entre eles, Schultz, insistia em dizer que “[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, pág. 33). Contudo, havia por trás dessa ideia a tentativa de explicar o peso que o “fator humano” tinha na produção do valor, uma vez que não encontravam justificativa direta entre certos ganhos de produtividade e as demais variáveis que determinam o crescimento da produção.

Tratava-se de estabelecer uma correlação positiva entre esse fator humano, cujo resultado era um acréscimo de capacidade produtiva, e o crescimento econômico. As conclusões de Schultz e outros redundariam justamente na ideia de capital humano, cuja essência seria a educação (MINTO, 2006, pág. 99).

Ademais, é perceptível que a teoria do “capital humano” mascara as desigualdades, deposita no indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso e ainda camufla as reais relações antagônicas e contraditórias que fundam o modo de produção capitalista. Ou seja, o que a teoria do “capital humano” escamoteia é o fato de não ocorrerem num universo neutro, sendo perpassadas pelos conflitos de classe e interesses do capital, uma vez que se desenvolvem no contexto da exploração/alienação do trabalho em uma sociedade de classes. Trata-se de uma teoria conservadora, na medida em que desconsidera a luta de classes e com isso se transforma num poderoso instrumento ideológico de manutenção da ordem capitalista vigente.

A partir da década de 1970, muitas propostas para a educação superior foram formuladas dentro dessas concepções, o que muito facilitou a expansão do setor privado. Sob esse prisma, perguntamo-nos: quais as consequências dos ideais da teoria do “capital humano” e da ideologia da segurança nacional – instaurados no regime militar – para o ensino superior brasileiro? Dentre muitas, destacamos a Reforma Universitária de 1968.

Do ponto de vista prático, essa reforma estabeleceu a ideia de “racionalidade e eficiência” por meio de diversas consultorias, comissões e grupos de trabalho “[...] (Relatórios Atcon<sup>3</sup>, da Eapes<sup>4</sup>/MEC-Usaid e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária), além dos Decretos nº 53/66 e nº 252/67, que iriam constituir o conteúdo essencial da Lei nº 5.540/68 e ajudar a promover a segurança do novo modelo de crescimento” (SGUISSARDI, 2004, pág. 39). Essa reforma também proclamou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra vitalícia, tornou obrigatório o regime departamental, criou a carreira docente e consagrou a

---

<sup>3</sup> O “Relatório Atcon” foi elaborado pelo americano Rudolph Atcon e publicado pelo MEC em 1965, com o título de “Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira”. [...] A ideia principal da racionalização da gestão universitária, nos moldes empresariais, é um dos pontos centrais de suas propostas. Tal ‘racionalização’ incluía a redução da presença dos estudantes nas instâncias decisórias e, por consequência, o enfraquecimento do movimento estudantil (MINTO, 2006, pág. 119).

<sup>4</sup> O objetivo da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) “[...] era descobrir meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da USAID e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior, como já havia para outras áreas” (MINTO, 2006, pág. 120).



autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. Nesse sentido, conforme descreve Minto (2006), a Lei n. 5.540/68:

[...] é um “típico produto” do regime instaurado no país em 1964, e seus resultados não poderiam ser outros que não o da “empulhação” e do “consentimento” com relação ao governo vigente e em detrimento de uma outra reforma universitária, que afirmasse a vocação da liberdade, de qualidade e de independência do povo brasileiro (MINTO, 2006, pág. 134).

Convém ressaltar que o governo militar juntamente com os centros hegemônicos do capital internacional, não por coincidência, utilizavam o pseudo-argumento de que a sociedade brasileira clamava por reforma no âmbito da universidade. Esse clamor justificaria as reformas que estavam propondo e assim, com esse discurso, ocultavam seus reais interesses.

Na década de 1980, apesar ter sido considerada “a década perdida”, surge com nova roupagem. Após a acelerada expansão econômica produzida pelo período do “Milagre Brasileiro”<sup>5</sup>, o Brasil entrava em recessão ao mesmo tempo que dava os primeiros passos para a abertura política. Essa recessão pode ser compreendida quando analisamos dados da economia no ano de 1981, que assinalam uma “[...] queda de 3,1%, do Produto Interno Bruto (PIB), sendo as indústrias de bens de consumo durável e de capital, concentradas nas áreas urbanas, as mais atingidas” (FAUSTO, 2011, pág. 278). Diante desse cenário, o Brasil recorreu ao Fundo Monetário Internacional (FMI), submetendo-se às suas medidas restritivas, ao pagamento de altíssimas taxas de juros e ao crescimento “quantitativo”, que por sua vez, também atendia às necessidades do mercado e às demandas da classe média.

Nesse espaço/tempo, em geral, as instituições de ensino superior surgiam pautadas na premissa da baixa “qualidade” do ensino que não contribuía para os avanços da pesquisa e investimento na formação dos docentes. Contudo, o

---

<sup>5</sup> O período do chamado “Milagre Brasileiro” estendeu-se de 1969 a 1973, combinando o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação. O Produto Interno Bruto (PIB) cresceu na média anual de 11,2% no período, tendo seu pico em 1973, com uma variação de 13%. A inflação média anual não passou de 18% (FAUSTO, 2011, pág. 267). É importante destacar que esse cenário foi desenhado a custa dos empréstimos externos tomados ao capital estrangeiro.

processo de redemocratização do Brasil foi se consolidando cada vez mais e com ele os movimentos reivindicatórios presentes em vários segmentos sociais, inclusive nas instituições de ensino superior, sinalizando o fim do “sonho do Brasil Grande”, causando um descompasso entre o avanço econômico e o abandono dos programas sociais pelo Estado, bem como a diminuição na oferta de vagas para o ensino superior, refletindo num ligeiro declínio do número de matrículas no período, conforme apresentamos a seguir:

**TABELA 01 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR - PERÍODO 1965-1995**

<b>Ano</b>	<b>Número de Matrículas</b>	<b>% Crescimento</b>
1965	155.781	25,41
1970	425.478	173,13
1975	1.072.548	152,08
1980	1.377.286	28,41
1985	1.367.609	-0,70
1990	1.540.080	12,61
1995	1.759.703	14,26

Fonte: MEC/INEP.

Os dados demonstram uma diminuição no crescimento da oferta no número de vagas nas instituições públicas de ensino superior no ano de 1985, fato que gerou, nas instituições privadas, uma busca de se tornarem universidades, pois acreditavam na política de “instituições grandes” e diversificação de cursos para sua sustentabilidade no mercado. Cabe lembrar que esse processo está pautado em moldes flexíveis, baratos e rápidos de ensino. Em relação à instituição de ensino superior pública, houve várias propostas de mudanças, tendo em vista sua insatisfação com a política do governo vigente. Não é exagero afirmar que, em grande medida, essas propostas de mudanças partiram de diversas entidades relacionadas à universidade, entre elas, o Conselho de Reitores das

Universidades Brasileiras (CRUB) e a Associação dos Docentes de Escolas Superiores (ANDES).

Cabe aqui comentar que a ANDES foi criada em 1981 diante de muitas medidas de repressão à organização do magistério por parte dos governos e das instituições empregadoras. A referida associação representava os professores do ensino superior das instituições públicas e privadas. No seu início “[...] é notória a participação de grupos de esquerda, cuja politização havia sido obtida durante as ações do movimento estudantil dos anos 1968-1970” (ROSSO, 2011, pág. 32). A criação de uma associação e não de um sindicato veio atender ao fato de que um grande número de professores de ensino superior era do serviço público, aos quais a Constituição do regime militar vedava a organização sindical. Nessa ocasião havia luta por uma universidade democrática, apesar de existir em seu interior disputas políticas que geravam muitas contradições.

Com efeito, surge na “Era Vargas” a liberação da criação de organizações sindicais. Dessa forma, os sindicatos passam a defender os interesses dos trabalhadores dentro do regime capitalista de produção, sob os olhares da ditadura militar brasileira, onde o Estado decidia normas e regras a serem seguidas. Nesse cenário,

A transformação da ANDES em sindicato envolvia problemas políticos de enorme magnitude. De um lado, fazia-se necessário superar a concepção corporativa de sindicalismo, historicamente dependente da forma como o governo Vargas estruturou a constituição dos sindicatos no Brasil. A concepção de um sindicato autônomo fazia parte da prática anarquista, que tanta influência exerceu na organização operária no início da industrialização brasileira na virada do século XIX para o século XX. Por outro lado, a questão não se restringia ao ambiente interno. Havia que se levar em consideração fatores externos dos quais pelo menos dois devem ser aqui mencionados. Em primeiro lugar, trata-se da polarização internacional entre capitalismo e comunismo [...] sindicalismo autônomo, independente, pela base era algo distante das teorias prevalentes, a não ser por grupos anarquistas e outras contestações com base no princípio da autonomia (RUSSO, 2011, pág. 35).

Nesse movimento, em 1988 no II Congresso Nacional da ANDES, foi tomada a decisão de transformá-la em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Essa decisão foi tomada por ampla maioria de seus participantes. Sem dúvida o ANDES-SN, instalou uma nova estrutura

sindical no Brasil o que não quer dizer que se tenha alcançado autonomia econômica e independência política para as universidades e principalmente para a carreira docente.

Contudo, o Brasil seguia seu processo de redemocratização. Em 1985, apesar da campanha nacional por “Diretas Já”, é eleito, pelo voto indireto, Tancredo de Almeida Neves. Devido ao seu adoecimento e morte, toma posse o vice-presidente José Sarney, que atendendo ao desejo do presidente eleito, cria, em 1985, uma comissão de especialistas de diversos segmentos do governo para estudar a reforma da educação superior brasileira.

Ainda com relação aos trabalhos apresentados por essa comissão, é importante destacar que ela revelou a luta por uma universidade pública e de qualidade, reacendendo a discussão em torno da reforma universitária. Nesse conturbado clima de reformismo, surge o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Esse Grupo elaborou um anteprojeto de reorganização das universidades federais, divulgado pelo MEC em 1986. Do ponto de vista prático, o trabalho realizado pelo GERES sofreu uma grande crítica da comunidade acadêmica e científica contra sua forma autoritária e contra seu conteúdo, conforme apresentado abaixo:

[...] Tal crítica, contudo, situa-se dentro de uma visão específica desses conceitos: autonomia entendida como adoção de listas tríplexes e indicação do reitor pelo poder público (“sistema de governo universitário autônomo”); competência a ser obtida com um plano de carreira único, mas com possibilidade de as universidades mais “bem dotadas” pagarem extras para seus quadros, decorrendo, assim, o reconhecimento da “relevância”, via “incentivos salariais específicos” atrelados ao mérito; além do fim da dedicação exclusiva, que era entendida como a “farsa das 40 horas” (MINTO, 2006, pág. 146).

Deve-se aqui registrar que a proposta do GERES não chegou a ser implementada (o que não minimizou as polêmicas em torno dela), mesmo porque, apesar de ter havido neste contexto pouca movimentação nas universidades brasileiras em termos de diretrizes e políticas efetivas, era nítido o retrocesso democrático na redução do financiamento, no achatamento salarial, na pressão por aumento na produção científica e no constrangimento da carreira docente. Assim, temos no cotidiano universitário um espaço de contradições que tanto pode servir para

constituir um sujeito culto quanto para reinar as práticas do autoritarismo/utilitarismo, em face da existência de condições propícias a essas práticas.

As condições para a promulgação da Constituição Federal (CF) estavam postas, o que ocorreu em 1988, trazendo um novo alento à sociedade brasileira, depois de vinte anos de ditadura. Importa destacar que no interior da CF, encontramos parâmetros que estabelecem e orientam a área da extensão dos direitos sociais e político dos cidadãos em geral e às minorias. Com relação ao ensino superior, em seu Art. 207, assim dispõe: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Nesse caso, a autonomia outorgada às universidades interessa à medida que flexibiliza a ingerência dos órgãos reguladores e introduz a proposta de avaliação da qualidade da educação a ser ministrada em toda a rede de ensino superior, pública ou privada, universitária ou não. Entretanto, isso não quer dizer que a autonomia não possa ser verdadeiramente vivenciada por meio de uma gestão que garanta um padrão de qualidade, um plano de carreira e um regime de trabalho adequado às atividades propostas.

A perspectiva de autonomia propagada pela legislação seria a de uma conquista a ser alcançada pelas instituições que se propusessem a viabilizar a pesquisa, investir na formação do corpo docente e principalmente, investir no processo de ensino (premissa básica da universidade). Sob esse enfoque, é interessante ainda notar que, na década de 1980, sobretudo com esforços do movimento estudantil contra a política imposta pelo regime militar, muito se debateu nas universidades públicas sobre as propostas de fim da gratuidade do ensino, da necessidade de promover uma racionalização administrativa, da diversificação do ensino, do controle dos docentes e sobre os movimentos estudantis. Podemos observar com isso algumas marcas da ditadura que, não por acaso, permaneceram ao longo da história entre a reforma de 1968 e as reformas para o ensino superior das décadas de 1990 e 2000.

Na busca por entender essas marcas, adentramos nas décadas de 1990 e 2000 encontrando um cenário tomado pelas políticas econômicas neoliberais, próprias do mundo globalizado, que se iniciam pelos países desenvolvidos (EUA, Alemanha, Inglaterra etc.). Do ponto de vista lógico, isso ocorre porque as funções próprias das políticas neoliberais mascaram os objetivos proclamados “[...] dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais” (SAVIANI, 2011, pág. 215). Esses objetivos podem ser visualizados à medida que nos deparamos com os processos de polarização e fragmentação social crescente como consequência de um modelo socioeconômico que marginalizava cada vez mais vastos setores da população.

Sob esse aspecto no Brasil, enfatiza-se a ideologia<sup>6</sup> da Reforma do Estado<sup>7</sup>, considerando o discurso de modernização e racionalização, objetivando a superação das mazelas do mundo contemporâneo e de adaptação às novas demandas do processo de reestruturação produtiva em curso. Sob esse pano de fundo, construiu-se uma avassaladora ascensão do neoliberalismo sob as categorias da qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização. Em síntese, o neoliberalismo põe-se como uma “[...] alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século. Uma alternativa que deriva do ‘delírio de uma razão cínica’, que prognostica o fim da história” (FRIGOTTO, 1995, pág. 79).

No plano ético, o neoliberalismo é letal e cruel, pois situa o mercado como definidor das relações humanas. No caso da educação, incorpora-se à teoria do capital humano e à subordinação da universidade às regras do jogo do mercado, de onde resulta uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como uma mercadoria e não como uma construção.

---

<sup>6</sup> A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, e vimos que essa representação é sempre necessariamente investida. [ou seja], a ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes (CHAUI, 1980, pág. 35).

<sup>7</sup> “[...] é no âmbito dessa reforma que se pode, sob muitos aspectos, situar a estratégia e as ações oficiais de reforma da educação superior no país” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, pág. 27).

Neste caso, reconhece-se que há por trás da política neoliberal uma concepção de educação pautada na premissa da “prestação de serviço”, onde o Estado deixa de ser provedor de benefícios e passa a exercer severo controle e forte fiscalização nos diversos setores da sociedade, sobretudo no âmbito universitário. Isso ocorre sob a argumentação (feita pelos donos dos meios de produção) de que quanto menor a participação do Estado na economia, maior será o poder e a autonomia universitária (Estado Mínimo). Assim sendo, a restrição do papel do Estado tinha como propósito gerar determinadas medidas, tais como: ajuste fiscal e de preços, privatização, liberação, desregulamentação do setor financeiro, livre comércio (incentivo ao investimento externo), reforma do sistema de previdência social e reforma do mercado de trabalho. Muitas dessas medidas foram prescritas (pelas agências financiadoras) contra a crise fiscal<sup>8</sup> que se instalou no Brasil e foi acompanhada pela corrupção, pelo alargamento das injustiças sociais, pela privatização da esfera pública e concentração das riquezas nas mãos de um pequeno grupo. Diante disso, o governo brasileiro desenvolveu o processo de reforma no âmbito do então criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em 1995, sob a tutela do Ministro Bresser Pereira, que tinha como principal objetivo reformar o aparelho de Estado na direção de torná-lo menos oneroso para a economia brasileira.

Esse processo de reforma inicia-se de maneira efetiva no governo de Fernando Collor de Melo (1990) e se intensifica no de Fernando Henrique Cardoso (1995), onde se potencializou a referida ideologia neoliberal em prol da reforma da educação superior brasileira. Sobre esse assunto, Silva Jr. e Sguissardi (2001, pág. 27) assinalam que: “[...] é no âmbito dessa reforma que se pode, sob muitos aspectos, situar a estratégia e as ações oficiais de reforma da educação superior no país”. Essas ações foram implementadas pelo MARE e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mediante um conjunto de medidas de ordem legal, Portarias, Decretos, a própria Lei nº 9.349/96, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Muito embora,

---

<sup>8</sup> Por crise fiscal entende-se a perda do crédito público e a poupança pública negativa (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2000, pág. 84).

[...] o MEC tenha aparentemente desistido de apensar ao Art. 207 da Constituição Federal – que trata da autonomia universitária – termos que possibilitariam a flexibilização do princípio, de modo a facilitar modificações a qualquer tempo (por meio de leis ordinárias), permanecem vigorosos os instrumentos centrais das mudanças almejadas para o ensino superior federal, a saber: a reforma administrativa e da LDB aprovada pelo Senado (Darcy Ribeiro/MEC) (NETO, 1997, pág. 255).

Por certo, tanto a Reforma do Estado quanto a LDB/96 promoveram mudanças nas universidades federais brasileiras ao possibilitar a implantação da chamada “autonomia financeira e administrativa”, por meio do “contrato de gestão”<sup>9</sup>. A partir disso, é importante ressaltar os eixos conceituais da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº. 173/95, que aborda questões referentes aos dispositivos constitucionais sobre a administração pública,

[...] abordando, entre outros temas, a revisão das regras da estabilidade do servidor público, a permissão da pluralidade de regimes jurídicos de admissão de servidores e a regulamentação mais rigorosa para a fixação dos tetos de remuneração (BRASIL, 1997, pág. 05).

Partindo desse pressuposto, um estudo atento sobre a Reforma do Estado, nos permite compreender que, por um lado, os projetos que compõem essa reforma tendem a modificar o *status* das universidades federais públicas brasileiras, ou seja, os funcionários perderiam a estabilidade no cargo e com isso, o Regime Jurídico Único previsto na Constituição para os funcionários das autarquias e fundações federais deixaria de existir para o funcionalismo federal. Por outro lado, estão presentes, também, nessa reforma “[...] quatro características fundamentais: diferenciação, privatização, flexibilização e descentralização/centralização institucionais da estrutura das Instituições Federais de Educação Superior do sistema federal do ensino superior” (NETO, 1997, pág. 257). Na raiz dessa proposta existem traços ideológicos do novo momento histórico do capitalismo e, nesse universo, inúmeros termos tornam-se cada vez mais usuais para qualificar o atual quadro do ensino superior brasileiro nas últimas décadas: “[...] sucateamento, mercantilização, desconstrução, precarização, destruição sistemática, empresariamento, privatização etc.” (MINTO, 2006, pág. 140).

<sup>9</sup> Segundo (NETO, 1997, p. 256), Contrato de Gestão: “Estabelece metas e condições para definição de recursos humanos e orçamentários, com autonomia, gerencial, orçamentária e financeira, excluindo as instituições contratantes do regime de Lei 4.320/64 que estabelece as regras para execução orçamentária de recursos oriundos do Tesouro”.



Nesse sentido, a reforma do Estado pretende, entre outros aspectos, estabelecer as bases legais para enxugar o serviço público federal com a intensa redução dos gastos com o pagamento da folha e funcionamento das Universidades públicas, incluindo os gastos com os aposentados, pensionistas e precatórios. Essas orientações vêm se materializando desde a década de 1990 até os dias atuais. Exemplo disso é a PEC-173 e a Lei nº 12.618 de 30 de abril de 2012. A referida Lei trata da submissão dos servidores públicos ao regime da Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (Funpresp). Nesse sentido, define que:

Art. 3º Aplica-se o limite máximo estabelecido para os benefícios do regime geral de previdência social às aposentadorias e pensões a serem concedidas pelo regime de previdência da União de que trata o art. 40 da Constituição Federal, observado o disposto na Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004, aos servidores e membros referidos no caput do art. 1º desta Lei que tiverem ingressado no serviço público:

I - a partir do início da vigência do regime de previdência complementar de que trata o art. 1º desta Lei, independentemente de sua adesão ao plano de benefícios; e

II - até a data anterior ao início da vigência do regime de previdência complementar de que trata o art. 1º desta Lei, e nele tenham permanecido sem perda do vínculo efetivo, e que exerçam a opção prevista no § 16 do art. 40 da Constituição Federal (BRASIL, 2012, pág. 01).

Como podemos perceber, as novas regras não irão modificar a previdência dos aposentados e dos que já estavam em exercício antes do dia 1º de fevereiro de 2013. Porém, para os servidores que entraram depois dessa data (ou seja, estão em exercício), não existirá mais paridade no ganho em relação a quem está na inatividade, o que fere a Constituição Federal, em seu Art. 37. XV, que assim nos diz, “[...] o subsídio e os vencimentos dos ocupantes de cargos e empregos públicos são irredutíveis ressalvados os dispostos nos incisos XI e XIV deste artigo [...]” (BRASIL, 1988). Dessa forma, não nos restam dúvidas sobre o não cumprimento do princípio da irredutibilidade sobre os vencimentos aos servidores públicos.

Ademais, estamos vivendo tempos nebulosos, pautados na ideia do reformismo neoliberal, produtor de uma inversão de sentidos no campo educacional. O Estado brasileiro parece abandonar a ideia de uma política nacional de educação,

verdadeiramente emancipatória na medida em que desenvolve uma política educacional assentada em uma legislação autoritária, sob o discurso de pretensas reformas. Nessa perspectiva, é lícito dizer que as décadas de 1990 e 2000 foram muito intensas para a educação superior, devido às políticas públicas adotadas para mudar e controlar o espaço universitário. Nessa perspectiva, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e as diversas avaliações nacionais.

Gerou-se um arcabouço legal que muito contribuiu para a implementação de um conjunto de mudanças alinhadas às recomendações do Banco Mundial, em parceria com a Unesco e com um grupo de intelectuais brasileiros nos dois governos de FHC. Não se pode deixar de mencionar que entre a legislação acima citada, a LDB é o instrumento legal que melhor expressa a lógica da reestruturação da educação superior nos anos 1990. Conforme estabelecido, entre suas finalidades, apresentadas em seu Art. 43º:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;  
[...]
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;  
[...]
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;  
[...]
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Para atender a essas finalidades, esse instrumento fixa ao longo de seu texto, as regras de funcionamento do ensino superior, tais como: a frequência obrigatória de professores e alunos nos cursos; a deliberação das universidades quanto às normas de seleção; a obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições de ensino superior públicas; o estabelecimento do período letivo; o fornecimento das informações obrigatórias que devem ser disponibilizadas aos alunos antes de

cada período letivo; a definição de carga horária mínima de aula para os docentes das instituições de ensino superior públicas; a exigência de que os professores do ensino superior devam ter pós-graduação (prioritariamente mestrado e doutorado); a implementação de um sistema de avaliações, entre outras. Com efeito, não se pode negar que no interior desse instrumento pulsam interesses divergentes, e, por vezes, antagônicos, que determinam o curso da ação e das forças que controlam o ensino superior brasileiro. Assim sendo, pode-se dizer que a sistemática neoliberal adotada para a reforma da educação superior, nesse espaço/tempo, em nosso entender, teve que se organizar seguindo algumas medidas: a autonomia, o financiamento e a avaliação institucional. Para efeitos didáticos, ao discutirmos as medidas “autonomia e financiamento da educação superior” o faremos conjuntamente por considerarmos sua indissociabilidade.

Nessa perspectiva, na década de 1990, a autonomia foi tida como peça-chave na conformação da política educacional superior, na medida em que atribuiu maior importância à administração financeira das universidades públicas, o que não impediu a universidade de carregar um sentido tecnicista e economicista que muitas vezes,

[...] expressa como sinônimo da gestão financeira eficiente e, sobretudo da capacidade de as IES públicas serem auto-suficientes em relação ao financiamento (por meio de fontes alternativas, sobretudo do setor privado) e, dessa forma, cada vez mais independentes do aporte de recursos estatais (MINTO, 2006, pág. 163).

Pode-se dizer que, por trás dessa concepção de autonomia, esconde-se uma falsa ideia de liberdade no âmbito do funcionamento das universidades públicas brasileiras. Isso decorre da visão financista, implantada pelo Banco Mundial de onde vem a “orientação” para se praticar a captação de recursos no mercado, com o propósito de potencializar a economia do próprio Estado. Entre as fontes de captação de recursos, podemos destacar a cobrança de mensalidades e os empréstimos bancários (com juros altos), plenamente autorizados pelo Estado. Nesse caso, é possível afirmar que essa prática retroalimenta a máxima “neoliberal” de que, a “autonomia institucional” é a chave para o sucesso da reforma do ensino superior, especialmente a fim de diferenciar e utilizar os recursos mais eficientemente. A essa altura, havia forte apelo da ideia de vincular

a educação superior à categoria dos serviços não “exclusivos” do Estado e com isso assumir a forma de “organização social”, transformando-se em entidades de direito privado que, “[...] por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito a dotação orçamentária” (BRASIL, MARE, 1995, pág. 74). De acordo com essas orientações, a partir do pressuposto que seus serviços serão mais eficientes se forem realizados pelo setor público não estatal, surge a proposta de transformar as universidades federais em Organizações Sociais, o que expõe a educação superior a um processo de privatização velado, mas não menos ofensivo. Nesse sentido,

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas as operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2003, pág. 06).

Seguindo o pensamento da autora, é possível a universidade como uma organização social (visando objetivos capitalistas) e não como uma instituição que presta serviço social para a comunidade e que tem como função básica promover o ensino, a pesquisa e a extensão, além de serem aglutinadoras do saber produzido pela humanidade.

Nesse espaço/tempo, o Estado mantém o papel de regulador dos serviços prestados pela universidade, passando a financiá-la parcialmente. As universidades passariam a receber parte de seu financiamento do Estado e a outra parte seria adquirida com prestação de serviços a empresas particulares.

O problema dessa nova forma jurídica é o deslocamento do setor público para o setor privado (produtivo), trazendo como consequência a perda da capacidade crítica e criativa (específica do espaço universitário), expressa no desenvolvimento de suas pesquisas e de suas atividades de ensino e extensão. Essa discussão foi trazida à baila no “Simpósio Internacional sobre Excelência no

Ensino Superior” promovido pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), no Rio de Janeiro em setembro de 2014. Nesta ocasião, o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Jorge Almeida Guimarães, declarou que:

[...] a Capes, o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação (MEC) pretendem criar uma Organização Social (OS) para contratar docentes para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (GUIMARÃES, 2014, pág. 01).

Integrada a essa declaração, vem a justificativa falaciosa de que a forma de Organização Social facilitará a contratação de grandes profissionais (pesquisadores) estrangeiros. Cabe evidenciar que estamos tratando de uma proposta de “terceirização”, que por um lado, escamoteia a imposição da mudança curricular (que visa ao aligeiramento na formação) e potencializa o ensino da modalidade Educação à Distância. Em contrapartida, fere a autonomia das Universidades e a própria Constituição Federal, pois ambas estabelecem o concurso público (de competência da universidade) para ingresso no serviço público de nosso país. Ora, toda essa discussão permite-nos observar que se fosse preocupação do Estado oferecer à sociedade brasileira formação universitária de qualidade, teria que primar sob dois aspectos: primeiro, a implementação de uma política salarial atrativa para contratar os docentes, sejam brasileiros ou estrangeiros, por meio do Regime Jurídico Único e não por meio de Organizações Sociais, e o segundo aspecto refere-se a um amplo financiamento, como o exposto no Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como referência o custo “efetivo” alunos/ano de cerca de 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Nesse sentido, não se pode negar que houve um tímido aumento no financiamento da educação brasileira entre a década de 1990 e 2000, o contrário do ocorrido na década de 1970, conforme apresentado na próxima tabela:

**TABELA 02 - EVOLUÇÃO DOS GASTOS PÚBLICOS COM EDUCAÇÃO  
POR ESFERA DE GOVERNO – BRASIL, 1994-2000**

Ano	Brasil	Federal	Estadual	Municipal
	% do PIB	%	%	%
1994	3,9	*n.d.	*n.d.	*n.d.
1995	3,9	20	49	31
1996	3,8	17	51	32
1997	3,7	17	49	34
1998	4,2	16	48	36
1999	4,3	17	44	39
2000	3,8	n.d.	n.d.	n.d.

Fonte: INEP (dados elaborados por José Marcelino Rezende Pinho, Tendências recentes nos gastos com educação no Brasil, 2003); Caderno do V CONED.

\* Não estão incluídos os gastos com aposentadorias, bem como aqueles não definidos pela LDB como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

Como podemos perceber, os gastos públicos com a educação superior, entre as décadas de 1990 e 2000, vêm sendo cada vez menores em relação ao tamanho que a Rede Federal de ensino alcançou, o que significa dizer que a universidade brasileira vive em permanente contradição, pois de acordo com a concepção governamental, a universidade vem sendo pensada como um custo e não como um investimento, o que demonstra claramente que vem sendo gerenciada pela lógica do mercado.

Com relação às avaliações nas universidades federais, na década de 1970 até a primeira década de 2000, entende-se que o processo avaliativo das referidas universidades obedece às determinações neoliberais e estimulam a competição entre os profissionais, bem como entre elas mesmas. No próximo capítulo, buscaremos analisar criticamente as diferentes propostas de avaliações institucionais no espaço universitário, definidas como um dos principais pilares da atual política do Estado.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Neste capítulo, buscaremos discutir as políticas públicas federais de avaliação do ensino superior brasileiro a partir das contradições dadas historicamente, no âmbito das relações sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, acreditamos ser importante destacar que,

[...] as políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HÖFLING, 2001, pág. 31).

Assim sendo, a política está relacionada à sociedade de maneira que toda intervenção política irá recair de alguma forma sobre os indivíduos, seja individual ou coletivamente.

Sob este prisma, as políticas públicas têm por finalidade “[...] atender às demandas sociais existentes, por meio da redistribuição dos benefícios sociais, buscando atenuar as desigualdades econômicas e sociais, determinando o padrão de proteção social, implementado e assegurado pelo Estado” (BARRETO, 2007, pág. 37). Nesse universo, políticas econômicas e sociais são faces de uma mesma moeda, mesmo porque, ambas são legitimadas no interior do Estado capitalista. Sob este ponto de vista, por um lado, as referidas políticas assumem diferentes formas, dependendo do tipo de sociedade e de Estado em que estão inseridas. Por outro lado, muitas vezes geram profundas regressões sociais, disseminam a proliferação do capital e produzem o esgotamento e a destruição dos direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora. Não por acaso, com essas regressões, o Estado torna-se grande e os espaços para as políticas e direitos sociais tornam-se cada vez menores.

Nas contradições desses movimentos, a universidade brasileira, campo expressivo das políticas públicas, muitas vezes submete-se aos interesses do mercado e redefine sua ordem subjetiva e objetiva que, por sua vez, materializa-

se no processo de privatização de interesses antes de caráter público, definidos coletiva e socialmente, o que produz um processo de deteriorização e precarização, acompanhado por fortes cortes orçamentários, forçando-as a buscarem financiamentos nas empresas privadas. Somando-se a essa realidade, em meados da década de 1970 e início da década de 1980, o MEC iniciou um estudo sobre a avaliação da qualidade do ensino superior, estimulado, principalmente, pelas agências financiadoras internacionais, que buscavam transformar essas avaliações em instrumentos reguladores das políticas educacionais do próprio Estado. Nesse sentido,

[...] a desaceleração industrial, por sua vez, fez com que os recursos provenientes das empresas, subordinados aos critérios de produtividade próprios da indústria, exercessem uma pressão convergente com aquela efetuada pelos cortes orçamentários, no sentido de promover a avaliação do desempenho da universidade (PEIXOTO, 2000, pág. 172).

Essa visão do autor nos leva a entender o campo político da avaliação da educação superior em seu aspecto central, que é o “desempenho/qualidade”, suas atribuições sociais e suas anomalias presentificadas em nosso cotidiano, com as quais, por vezes, nos identificamos. Não por acaso, a despeito dessa realidade, a educação superior brasileira sofre diferentes pressões no aspecto econômico, de onde se prioriza a privatização pelo fato da educação superior tornar-se mercadoria (produto vendido ao mercado).

Sob esse prisma é perceptível a pressão que o sistema capitalista exerce na rotina das universidades federais brasileiras, uma vez que compreende o seu trabalho como produto/mercadoria. Muitas vezes este trabalho é posto em relevo (pelos professores) por meio da intensificação da produtividade de seus grupos de pesquisa, sobretudo em termos de publicação nos periódicos “Qualis”, por meio da formação do profissional que ocupará uma vaga no mercado de trabalho e por ocasião das pesquisas encomendadas por empresas privadas. Esse trabalho que as universidades realizam é respaldado pela lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.873/04) que impulsiona a subsunção real do trabalho docente à lógica do capital. Nesse universo conturbado, as universidades públicas são “convidadas” a utilizarem as políticas públicas de avaliações para prestar



contas à comunidade do uso que fazem dos recursos e da qualidade do seu trabalho em relação aos objetivos para os quais foram destinados.

É importante destacar que, nesse cenário, a avaliação na educação superior se apresenta de modo particular com o papel técnico e político. Assim sendo, Sobrinho (2004), sustenta e distingue dois paradigmas de avaliação:

[...] A cada um desses paradigmas corresponde uma epistemologia e um modelo de avaliação, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica. Um concebe a avaliação, sobretudo como controle. O outro concebe a avaliação, sobretudo como produção de sentidos (SOBRINHO, 2003, pág. 703).

Como podemos perceber, o autor apresenta um modelo que concebe a avaliação como produção de sentidos, aqui representado pelo paradigma da “epistemologia subjetivista”, o qual emerge, não por acaso, na década de 1970, nos Estados Unidos. A partir de então, os norte-americanos voltam seus olhares para o fato das políticas públicas de avaliação, focadas na objetividade, não darem conta dos problemas sociais que se tornavam cada vez mais complexos no espaço educacional, o que produziu um arsenal de argumentos em prol da criação de políticas públicas de avaliação, pautadas na “epistemologia subjetivista”, também conhecida por naturalista.

Para essa última epistemologia a realidade é complexa, dinâmica e aberta. A verdade é relativa e dependente das “[...] experiências humanas concretas, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados das contradições sociais, e tudo isso impõe a necessidade de fazer uso também das abordagens qualitativas e intuitivas” (SOBRINHO, 2003, pág. 719). Dessa forma, a “epistemologia subjetivista”, fundamenta os princípios da democracia, onde a avaliação participativa torna-se um poderoso instrumento de comunicação entre os interlocutores das diversas classes sociais envolvidas no projeto de uma universidade de qualidade, construída coletivamente.

Sob este prisma, o enquadramento das políticas públicas de avaliação se consolida ao tornar-se função de um projeto de desenvolvimento de sociedade aberta, ampla, democrática, coletiva e livre e que tem como centro uma política

acadêmica pautada na ética científica. Assim sendo, somos levados a compactuar com a ideia de que a “epistemologia subjetivista”, materializada nas políticas públicas de avaliação, produz diferentes sentidos e pode ser pensada como uma via para melhoria das condições sociais e possibilidade de igualdade de oportunidades. Ora, essa é no mínimo uma visão ingênua, pois o que se percebe é que não há neutralidade nas políticas públicas de avaliação. Em outros termos, muitas vezes, as políticas públicas de avaliação no ensino superior brasileiro são dirigidas para a reprodução da ordem estabelecida.

Por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, nos deparamos com o paradigma da “epistemologia objetivista” que concebe as políticas públicas de avaliação sob as premissas do indicador métrico, do individualismo, da competitividade, da quantidade, da eficiência e do controle, pautados na lógica do mercado e da sociedade globalizada. Nesse cenário, faz sentido a afirmação de que, no projeto neoliberal, o Estado mínimo é máximo e age sem pudor quando se trata das políticas públicas de avaliação. Conforme nos afirma Sobrinho (2003),

A avaliação fundada na epistemologia objetivista diz-se eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela ideia de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévios e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício (SOBRINHO, 2003, pág. 712).

Como podemos perceber na fala do autor, um dos aspectos ressaltados nas políticas públicas de avaliação, pautadas na “epistemologia objetivista”, é seu aspecto quantitativo, que além de ser a dimensão mais visível e fácil de operar, se mostra como algo confiável e de caráter científico. Com efeito, a relevância das políticas públicas de avaliação nessa epistemologia, emerge com mais propriedade em dois momentos. O primeiro, a partir da Psicologia, que contribuiu com as teorias pedagógicas do século XX, com a produção do que se convencionou chamar de avaliações psicométricas, tendo como propósito a utilização de instrumentos que iriam servir de adaptação dos alunos a uma realidade social inquestionável. A avaliação é utilizada aqui com o propósito de

classificar e promover o processo de “exclusão social”<sup>10</sup>. O segundo momento surge com a Revolução Industrial, que entre outras coisas promoveu os conceitos de salário, a organização dos postos de trabalho e estabeleceu, no domínio universitário, as necessidades de ordenamento e seleção social. Em consequência desse movimento histórico, as políticas públicas de avaliação de carácter objetivista se consolidam como parte de um projeto tecnocrático que exige burocraticamente o cumprimento de obrigações estabelecidas pelo Estado, ao mesmo tempo em que as agências financiadoras que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), praticam de forma contábil e gerencialista o controle do desempenho económico-financeiro e da eficácia administrativa das universidades públicas brasileiras.

É importante enfatizar que, se levadas a limites extremos, as políticas públicas de avaliação pautadas na “epistemologia objetivista” são fortemente utilizadas para a orientação do mercado, onde a noção de qualidade se assemelha à produtividade e eficiência. Sobre esses aspectos, Leite (1998), nos sinaliza que:

Ao longo da história da educação brasileira, as avaliações se desenvolveram, predominantemente, de forma autoritária, impostas pelo poder do Estado [...]. Dão conta de critérios marcadamente tecnicistas e eficientistas, da condição da titularidade do processo estar longe da instituição universitária, sob o controle do poder estatal. Por isso mesmo, atreladas apenas as políticas de governo, as propostas avaliativas muitas vezes se esvaíram ao sabor de mudanças no quadro político ou de troca de ministro (LEITE, 1998, pág. 08).

Dessa forma, o Estado é um aparelho para o exercício do poder, que serve aos interesses de um pequeno grupo e não aos interesses da sociedade e exerce uma função de regulador do desenvolvimento, gerando condições para a instauração de práticas que se alinham com o modelo capitalista de produção, o que passa a ser a tônica das políticas de educação superior no país. Vale ressaltar, que ideologicamente não se dispensa o discurso da transparência, do livre comércio e da liberdade de escolha, além da autonomia. Entretanto, não devemos ser ingênuos e nem pensar que as políticas públicas de avaliação

---

<sup>10</sup> Segundo (FRIGOTTO, 2012, pág. 62), “[...] a ‘exclusão social’ é uma categoria que vai sendo assumida nos embates políticos tanto para explicitar questões de gênero e etnia como, e especialmente, para designar problemas da perda de direitos que, no contexto da mundialização do capital, assumem uma magnitude e uma gravidade sem precedentes”.

contribuem para a autonomia das universidades, pois o que se percebe é que elas trabalham em uma tensão dialética entre autonomia e dominação. Surge assim a possibilidade de que as referidas políticas instaurem novos poderes e novas práticas de dominação e nos oprimam e escravizem devido a crescente desigualdade social e profissional, pois vivemos em uma sociedade caracterizada pelo avanço das forças produtivas capitalistas (que alcançam um patamar fantástico) de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que o acesso aos bens produzidos é cada vez mais concentrado nas mãos de um pequeno grupo da população.

Dessa maneira, as políticas públicas de avaliação, em especial o Provão e o Sinaes, produzem e gerenciam a lógica mercadológica no interior da universidade, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem problematizar, muitas vezes, o sentido histórico e social daquilo que se avalia.

Sob esse ponto de vista, as políticas públicas de avaliação produzem, sob o trabalho docente nas universidades federais brasileiras, a lógica mercadológica derivada da linha empresarial que se constitui em regulação, competência, recursos financeiros e produtividade. Dessa forma, na graduação avaliam-se projetos de pesquisa e de extensão, quantidade de horas trabalhadas, números de alunos vinculados a iniciação científica, entre outros. Na pós-graduação avalia-se a produtividade dos professores pelo número de orientandos, número de teses concluídas por período, número de projetos de pesquisa e extensão realizados e número de artigos publicados por ano, pois essa avaliação se encontra submetida à lógica do metro (lógica do currículo Lattes), o mesmo metro que mede a produção de uma mercadoria, contrapondo-se aos ideais da universidade que deveriam estar focados nos princípios de liberdade, de transformação social e autonomia.

Para aprofundarmos as discussões apresentadas aqui, apresentaremos as seguintes políticas públicas de avaliação: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); Exame Nacional de Curso (ENC/Provão); e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Optamos por apresentar as

referidas políticas de avaliação em ordem cronológica, pois se destacam muitas vezes como eixo norteador da universidade e conseqüentemente da sociedade e retratam um contexto histórico que não pode ser desconsiderado.

## 2.1 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA (PARU): UMA TENTATIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA

Buscaremos aqui compreender as nuances existentes no interior do PARU. Para isso, far-se-á necessário esclarecer que o referido programa surge na década de 1980, em meio às greves das universidades federais no final do governo militar e início do processo de transição para a redemocratização do Brasil, como mecanismo de avaliação da reforma universitária no âmbito da graduação, impulsionado para atender demandas de instalação da avaliação institucional enquanto política pública nas universidades federais brasileiras. Nessa fase, potencializou-se o fortalecimento das organizações sociais, onde “[...] o mundo foi varrido por uma onda de ideologia neoliberal que pregou o “Estado Mínimo” e cuja aceitação talvez tenha sido um reflexo do colapso do Estado comunista” (CUNHA, 1997, pág. 28). As motivações desse cenário são criadas a partir da concepção neoliberal de mercado que, por sua vez, embasam as políticas públicas de avaliação no âmbito das universidades. Isto é, embasaram o PARU, fortalecido pelas premissas das políticas econômicas que defendiam a ideia de que as universidades públicas brasileiras deveriam prestar conta dos recursos recebidos do governo federal por meio de avaliações “quantitativas” de suas produções. Sua criação se deu pelo Ministério da Educação e mais tarde se tornou formalizada pelo Conselho Federal de Educação. Para a concreção dos seus objetivos,

[...] considerava necessária a participação, especialmente, da comunidade acadêmica, realizando “um processo de reflexão sobre sua própria prática” e de outros setores externos às instituições, sobretudo, na expressão de demandas e expectativas quanto ao papel da universidade e sua organização. Segundo afirmado, o próprio PARU foi elaborado mediante consulta a “segmentos representativos da comunidade acadêmica” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, pág. 134).

Nesse movimento, o trabalho realizado pelo PARU apresentou uma tentativa de mudança da avaliação nas universidades públicas brasileiras por meio de uma discussão ativa da gestão e do processo de produção e disseminação do conhecimento, do levantamento e análise de dados institucionais, feitos por meio de roteiros e questionários preenchidos pelos membros da comunidade acadêmica (professores, alunos e administradores). O Programa foi desenvolvido em três etapas:

[...] (i) realização de um estudo-base, consistindo em pesquisa do tipo survey e análise de práticas das IES que se apresentassem como voluntárias, a partir de uma metodologia que permitisse comparações; (ii) debates nacionais sobre os documentos produzidos no âmbito das IES e no âmbito de entidades; e (iii) elaboração de subsídios ao CFE [Conselho Federal de Educação] que, então, se encarregaria de alterar a legislação relativa ao ensino superior, mediante pareceres e anteprojeto de decretos e de leis (CUNHA, 1997, pág. 23).

De acordo com essas etapas, pode-se perceber que o PARU buscou destacar a diferença entre a legislação vigente e sua operacionalização na realidade. A partir de então, propunha questionar o conhecimento produzido levando em conta o contexto socioeconômico no qual estariam inseridas as universidades públicas brasileiras. Sob essa lógica, o PARU mantinha a “[...] finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica [para isso] recorreu à ‘avaliação institucional’ e considerou a ‘avaliação interna’ como procedimento privilegiado” (BARREYRO, ROTHEN, 2008, p.135). Com esse movimento o grupo de profissionais responsável pelo PARU acreditava que a avaliação realizada em seu interior muito iria contribuir para a reformulação da legislação da educação superior brasileira, mesmo porque as universidades adeririam ao PARU de forma voluntária, sabendo que os estudos realizados seriam adquiridos por meio de comparação.

Contudo, não se pode esquecer que a principal característica da sociedade neoliberal é a “liberdade de escolha”, o que a torna fundamental para sustentar os princípios das políticas públicas de avaliação, tanto na ponta da privatização, como no processo de produção do trabalho docente na universidade. Nessa perspectiva o Estado, muitas vezes, por meio de políticas públicas de avaliação “[...] confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos

e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação” (SOBRINHO, 2003, pág. 38).

Assim sendo, apesar do Estado ou do governo federal tentar implementar nas universidades brasileiras uma nova possibilidade de avaliá-la, por meio das dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão e de sua história e com isso propor uma reformulação de suas políticas, no “real”, o que percebemos, foi o movimento da ordem capitalista no espaço universitário e sob sua égide a legitimação de políticas públicas de avaliação como instrumento de regulação a serviço do Estado avaliador. Ainda com relação ao PARU é importante destacar que em meio a tantas contradições, teve duração de um ano, pois não suportou as disputas políticas internas entre os profissionais do próprio MEC e com isso foi extinto. Com a sua extinção, inúmeros dados que haviam sido obtidos nunca foram sequer analisados. Contudo, não se pode negar que muitas de suas experiências serviram de exemplo para a implantação do PAIUB, implementado em 1993/1994.

## 2.2 A COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E GRUPO EXECUTIVO PARA REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIO (GERES)

No curso da história não podemos deixar de falar sobre o trabalho realizado pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior e pelo Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES). Ao analisarmos o material produzido pelas comissões responsáveis por esses trabalhos, revivemos o alastramento das políticas públicas de avaliação nas universidades públicas brasileiras, sob o foco do binômio “autonomia-avaliação” e na alocação de recursos financeiros para fortalecer as “melhores” universidades do país.

Nesse cenário, em 1985, no governo de José Sarney, criou-se a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, composta em sua maior parte de professores universitários. Essa Comissão tinha como objetivo reformular a educação superior brasileira, o que a levou a produzir um relatório intitulado:

“Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”. De acordo com os seus componentes, a mesma se fazia necessária devido à crise vivenciada no ensino superior no contexto da Nova República. Na introdução do relatório, a Comissão apresentou algumas recomendações, entre elas: a reformulação do Conselho Federal de Educação; a consolidação da autonomia e a democracia interna das universidades; a alteração dos mecanismos de financiamento; a democratização do acesso ao ensino superior; entre outras. Em linhas gerais, essa Comissão defendia a prerrogativa da autonomia universitária, tomando-a como embasamento para todo documento. Como esse propósito definia que a “[...] liberdade de planejar e gerir serviços conduz à responsabilidade pelos resultados alcançados, exigindo-se uma contrapartida definida em termos de desempenho eficiente” (COMISSÃO NACIONAL, 1985, pág. 18). Em outras palavras, em troca da autonomia era necessário que a universidade apresentasse eficiência no atendimento às demandas sociais. Dessa forma, dever-se-ia exigir a prestação de conta dos recursos aplicados na universidade e assim propõe que o Conselho Federal de Educação exerça, entre outras funções, a atividade de avaliar permanentemente o sistema brasileiro de educação com mecanismos próprios. Nesse espaço/tempo havia uma crescente consciência sobre a necessidade de desenvolver sistemas de avaliação do ensino superior.

[...] Esta necessidade é sentida pela administração federal, para a distribuição racional de seus recursos; pelas universidades públicas, que necessitam conhecer a si próprias, e confrontar com dados objetivos as críticas que frequentemente recebem; pelas IES privadas, que necessitam evidenciar a qualidade de seu desempenho e sua eficiência no uso de recursos; pelos estudantes e suas famílias, que não podem mais contar com resultados positivos de seus investimentos em educação superior, se mal direcionados (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, 1985, pág. 33).

Cabe notar que a crescente necessidade de avaliação apresentada pela referida Comissão se dava sob o discurso de não haver parâmetros claros para essa atividade nas instituições de ensino superior brasileiras. Ora, nesse espaço/tempo, nos encontramos diante de uma tradição centralizadora e autoritária do Estado de legislar pelo alto, negligenciando o debate e desqualificando os princípios democráticos e liberais próprios da República. É importante destacar que nesse movimento contraditório, a Comissão sugere uma lista parcial de formas de avaliação e inclui algumas modalidades, entre elas:



avaliação dos cursos; avaliação dos alunos; avaliação dos professores; avaliação didático-pedagógica do ensino; entre outras. Com relação à política de avaliação, a mesma seria avaliada por meio da auto-avaliação, da avaliação governamental, da avaliação feita pela comunidade e da avaliação independente. Dessa forma, torna-se evidente que, apesar de haver um discurso democrático perpassando essas formas de avaliação, elas se fundam na ideia de eficiência e produtividade, correspondentes à concepção neoliberal ou simplesmente à lógica do capital. Por conseguinte, esse cenário torna-se crucial para a compreensão das questões sociais em que o capitalismo produz forte degradação da vida humana, com forte tendência de supressão do aprofundamento teórico na área da educação, com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, naturalmente, das relacionadas diretamente ao conhecimento tomado como mercadoria, como modo de produção da sociedade e como controle do acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva cética e relativista, o documento “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” defende a ideia de não haver nenhuma metodologia auto-suficiente, ou seja, todas se complementam, respeitando a pluralidade de valores existentes nos diversos espaços universitários brasileiros. Contudo, cabe notar o disfarce nas razões objetivas que proclamam esse documento, especialmente quando se refere à avaliação como contrapartida da autonomia concedida à universidade pública brasileira. Analisando o relatório da referida política, é possível perceber que o mesmo constituiu-se um importante subsídio para o esvaziamento da história “necessária” a um estudo mais aprofundado da realidade apresentada. A partir de então (1986), foi criado o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES).

Seu principal objetivo era dar continuidade às discussões sobre a reformulação do ensino superior e, a partir destas, conduzir medidas legais para este nível de educação. Nesse sentido, conforme o relatório do GERES, o processo de avaliação deveria contemplar duas vertentes básicas:

[...] a da avaliação do desempenho institucional e a da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. Embora inteiramente relacionados, esses dois enfoques na realidade são complementares e se utilizam de parâmetros distintos. Dado o interesse de dar prioridade ao controle social da utilização de recursos públicos, o processo deverá iniciar-se

com vistas a avaliação das instituições federais de ensino superior, estendendo-se progressivamente às demais instituições do sistema. Contudo, no que se refere à avaliação da qualidade dos cursos poder-se-á, desde logo, considerar instituições de qualquer natureza em cada área do conhecimento (GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1987, p. 20).

Essas vertentes buscavam cumprir duas funções: a primeira diz respeito à implementação do controle social, feito por meio de um sistema de avaliação de desempenho; a segunda, a de garantir aos agentes do governo a centralidade do processo avaliativo e ainda manter o discurso de fazê-lo sob a colaboração da comunidade acadêmica. Contudo, a proposta do GERES foi fortemente desprezada nas universidades por não apresentar legitimidade política para sua implementação e, mais, a referida proposta mostrou-se sustentada em uma lógica racionalista (empresarial).

### 2.3 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB): UMA RESPOSTA DA UNIVERSIDADE AO DESAFIO DE IMPLANTAR UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Tanto o documento produzido pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, criada em 1985, assim como o sistema de avaliação apresentado no relatório proposto pelo GERES, criado em 1986, pouco produziram processos democráticos na estrutura das políticas de avaliação da educação superior brasileira. Entretanto, não é difícil perceber, em ambos, a ideia embrionária de que a avaliação da educação pública superior deveria cumprir o mesmo papel que o mercado de educação tem em relação à educação privada, ou seja, controle da qualidade do desempenho institucional, o que nos leva a crer que permanecemos sob a lógica de uma política pública de avaliação voltada para a educação-mercadoria que tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. Ora, diante do exposto, podemos dizer que as ações vivenciadas no interior das universidades públicas brasileiras permaneceram focadas na lógica do capital.

Mas, se é possível por em relevo alguns avanços no interior das universidades, é certo que isso ocorreu com o “ethos” de qualidade acadêmica e de políticas

públicas de avaliação que possibilitem estimá-las, o que não ocorreu sem conflitos. Em verdade, há que considerar que o movimento avaliativo focado na ideia de construir uma avaliação formativa<sup>11</sup>, deixando de lado o medo, e de vê-la como um processo de melhoria e de continuidade e não de conclusão, explodiu em março de 1993, no governo de Itamar Franco, quando a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), cria uma comissão para discutir a temática da avaliação no interior das universidades públicas, de onde surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Sem dúvida o PAIUB foi uma resposta das universidades brasileiras ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional focado na graduação, dada a relativa ausência de conhecimentos teóricos, instrumentos e experiências nessa área e dado ao fato de se buscar contrapor às perspectivas recomendadas pelo governo e pelas agências reguladoras.

Trata-se, obviamente, de um programa firmado em bases democráticas, emancipatórias, participativas, contrárias ao produtivismo e ao eficientismo, a ponto de sua adesão ter caráter voluntário, realizada por meio de edital encaminhado às universidades pela Secretaria de Educação Superior (SESU), convidando as instituições interessadas a participarem do programa, por meio de projetos financiados pela própria SESU.

Além disso, respeita a identidade institucional, defende o desatrelamento do processo avaliativo de mecanismos de punição ou premiação, quer a adesão voluntária, não abre mão da legitimidade, porque o processo deve ser tecnicamente bem concebido e confiável, e insiste na continuidade, como um projeto articulado e permanente (RISTOFF, 1995, pág. 37).

Contudo, verificamos que em alguns pontos defendidos pelo PAIUB não havia consenso nas universidades, entre eles podemos destacar o princípio da não-punição. Isto é, a não punição às universidades que por algum motivo não aderirem à referida política de avaliação. É claro que essa contradição é produzida por seres históricos e pelas forças opostas ao processo democrático

---

<sup>11</sup> [...] a avaliação formativa é, portanto, reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas, é privilegiar as teias intersubjetivas que dão consistência ao esforço coletivo embora não homogêneo de construção de uma universidade social e qualitativamente relevante. (SOBRINHO, 1996, pág. 66).

que, de uma forma ou de outra, produzem efeitos devastadores no interior da universidade.

Nesse movimento de encontros e desencontros e muitas contradições, a comissão responsável pelo PAIUB ficou atenta a alguns aspectos: por um lado, ao fato de algumas universidades manipularem os dados de sua avaliação na tentativa de apresentar uma boa imagem ou mesmo, uma boa classificação. Por outro lado, ao fato de que a avaliação de desempenho dos professores que deveria ser aplicada no início do processo avaliativo institucional, gerasse insegurança pela possibilidade dos professores virem a fazer parte da lista dos improdutivos e, conseqüentemente, serem vítimas da caça às “bruxas”. De alguma forma, nesse espaço/tempo, as universidades públicas brasileiras começavam a sofrer a pressão própria do sistema produtivista.

Não por acaso, o que diferencia o PAIUB das demais políticas públicas de avaliação é seu caráter institucional e democrático. Por isso, os princípios orientadores da globalidade, comparabilidade, identidade, legitimidade, continuidade, adesão voluntária e não-punição, presentes em seus documentos – Edital (1993-1994), Convocação (1996) e Convite (1997) –, refletem-se nos objetivos:

(i) Fomentar um processo criativo de avaliação da instituição, como forma de exercitar a vontade política de auto-avaliar-se e submeter-se à avaliação externa, para garantir a qualidade acadêmica e da gestão universitária;

(ii) conhecer, em uma atitude diagnóstica, como se realizam e se interrelacionam na universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;

(iii) restabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, consolidação ou reformulação das ações da universidade;

(iv) repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere;

(v) estudar e propor mudanças ao cotidiano das tarefas acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração, contribuição para a formação de projetos socialmente legitimados e relevantes (GUIMARÃES, 2003, 69).

Dessa forma, torna-se possível pensar a avaliação institucional na universidade brasileira, respeitando a complexidade de cada uma delas e seus distintos campos de produção (acadêmico, administrativo, ensino, pesquisa e extensão) e envolvendo “todos” os sujeitos presentes no espaço universitário. Para isso, o PAIUB buscou:

[...] não apenas conhecer a realidade objetiva das universidades, através de indicadores mínimos de alcance nacional, mas, sobretudo, produzir uma cultura permanente de reflexão sistemática e radical sobre todos os processos importantes da instituição (SOBRINHO, 1996, p.7).

No bojo dessas ideias se formam e se ramificam a raiz de uma avaliação institucional diferente dos processos avaliativos que se focalizam em grandes massas de números, próprio de avaliações técnico-burocráticas. Por isso, percebemos a avaliação institucional como:

[...] um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização de suas possibilidades de transformações. Portanto deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas. Estando voltada para a melhoria do funcionamento institucional e de sua responsabilidade social (SOBRINHO, 2003, pág. 44).

Sem dúvida, essa reflexão se relaciona com os fundamentos de uma avaliação comprometida com as necessidades e interesses públicos, por isso requer uma decisão política, democrática e participativa e, acima de tudo, práticas avaliativas internas, o que fez o PAIUB ser capaz de minimizar o terror que as avaliações causavam nas universidades e ainda criar um sistema de avaliação com implicações nas atitudes acadêmicas e administrativas.

Como era previsível, o PAIUB, com esse desenho, teve seus dias contados. A partir de 1996, com as aceleradas reformas políticas na estrutura do ensino superior, a comunidade acadêmica foi surpreendida com dois dispositivos legais (apresentados no tópico seguinte) que esvaziaram o PAIUB.

## 2.4 O MOVIMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR ORIENTADO POR UMA PERSPECTIVA EMPRESARIAL

O primeiro Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior orientado por uma perspectiva empresarial foi o Exame Nacional de Curso (ENC/Provão). Criado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, essa avaliação foi implantada à revelia das resistências e críticas formuladas pelas instituições e especialmente pelos estudantes, professores e reitores que defendiam que o MEC fortalecesse o instrumento de autoavaliação proposto pelo PAIUB, complementando-o com o modelo de avaliação externa criada no ENC/Provão.

O referido Exame instituído pela Lei nº 9.131/95, com vigência entre 1996 e 2003, ficou conhecido como “Provão” e determinou a periodicidade para as avaliações de cursos e instituições de ensino superior. Seu caráter era obrigatório e estabelecia o ranking<sup>12</sup> nacional dos cursos nas diversas universidades de todas as regiões do país. O segundo dispositivo legal foi o Decreto nº 2.026 que definia seus “procedimentos de avaliação”, tais como:

I - análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

II - avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III - avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos; e

IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (BRASIL, ENC, 1996).

A partir de então é importante compreendermos que esses procedimentos são complementares, porém independentes, podendo ser conduzidos em momentos

---

<sup>12</sup> A função básica do ranking “[...] é a classificação das instituições e pode ter como finalidade auxiliar na alocação de recursos, sinalizar para problemas existentes e informar à sociedade sobre o produto que está sendo oferecido, bem como dar conta da utilização de recursos públicos” (SCHWARTZMAN, 1995, pág. 6).

diferentes e fazendo uso de métodos e técnicas apropriados a cada um. Dessa forma, nesse espaço/tempo, compreendia-se a avaliação como: “[...] um processo que busca levantar e fornecer aos cursos dados, cuja análise permitia-lhe detectar pontos de excelência e eventuais problemas, planejar a melhoria e correção de rumos e superar as deficiências no ensino de graduação” (MEC/ENC – RELATÓRIO SÍNTESE, 2002, pág. 10).

É importante destacar que o referido Decreto foi assinado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e tinha em seu conteúdo a formalização de um amplo programa de avaliação que determinava a criação da avaliação das comissões de ensino e visava avaliar *in loco* cada um dos cursos de graduação submetidos ao Provão, sem qualquer referência ao PAIUB, que ainda estava em vigência. Foi um “golpe” duro para a comunidade acadêmica, mesmo sabendo que toda transformação no campo da administração pública requer um braço da avaliação. O problema é que nesses dois casos, a avaliação foi apropriada “apenas” como componente técnico para defender os interesses do Estado e para isso camuflou-se suas principais funções que são fundamentalmente política e ideológica.

Paralelamente ao ENC/Provão, veio a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, que tem a avaliação como pilar essencial da educação e com isso contribui progressivamente para novas implementações de mecanismos de avaliação. Conforme podemos observar em seu Art. 9º que visa:

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL/LDB, 1996, pág. 16).

Essa Lei promoveu os processos de avaliação periódica, tanto das instituições como de cursos superiores, tendo contribuído para a expansão de instituições que oferecessem apenas o ensino, flexibilizando e reduzindo as exigências para

credenciamento de novas Instituições e indicando alguns critérios para as instituições que almejassem se tornar universidade, tais como: produção intelectual institucionalizada; pelo menos um terço do corpo docente com título de mestre ou doutor e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Também fixou “[...] o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL/LDB, 1996, pág. 4).

Em relação à autonomia acadêmica, a referida lei repassa às universidades a responsabilidade de elaboração de seu plano pedagógico e elaboração de seus currículos. Dessa forma, o Estado ao estabelecer os pré-requisitos para a autonomia didático-administrativa dá partida a um processo de avaliação com métodos e critérios envolvendo diferentes atores do mercado e da sociedade.

Voltando aos estudos que marcam o ENC/Provão, compreendemos que sua concepção de avaliação está diretamente relacionada com as ideias indutoras de “qualidade” da LDB e do Estado regulador. Nesse movimento, as universidades brasileiras submetidas ao ENC/Provão tiveram que avaliar seus cursos de graduação e analisar as condições de oferta dos mesmos orientando-se pelos seguintes componentes:

[...] (i) a organização didático-pedagógica; (ii) a adequação das instalações físicas em geral; (iii) a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; (iv) a qualificação do corpo docente; e (v) as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental (BRASIL, ENC, 1996, pág. 10).

Em linhas gerais, esses componentes que “medem” desempenhos de estudantes e instituições em escala nacional têm muito mais uma função de orientação de mercado do que uma função pedagógica. Com isso, proporcionam ao Estado avaliador “resultados”, pois estão carregados da lógica economicista, com a introdução de conceitos de eficiência, custo-benefício, produtividade e ensino como produto, enquanto que o PAIUB (no último suspiro em termos de avaliação democrática) preocupou-se com um modelo de avaliação que trazia para o interior



da universidade a responsabilidade de avaliar e gerenciar suas práticas e resultados, buscando sempre aperfeiçoar seus serviços prestados a comunidade.

Em síntese, entendemos que o PAIUB talvez tenha sido a política de avaliação que mais se aproximou de um projeto de avaliação emancipadora no âmbito das universidades brasileiras e certamente o fato de ter sido idealizado por profissionais que atuavam diretamente na universidade muito contribuiu para a construção de seus fundamentos. Em contrapartida, o ENC/Provão trouxe para o espaço universitário o que há de mais ofensivo para a educação superior: o controle, a regulação, a competição entre instituições, a política de ranqueamento, a avaliação baseada em conteúdos mínimos e, acima de tudo, o comprometimento da autonomia universitária. Por outro lado, trouxe em seu interior uma busca insana (por parte do governo), em construir uma universidade cada vez menos preocupada com os direitos sociais e nesse cenário “fúnebre”, o capital apossou-se da liberdade de pensamento e submeteu a universidade brasileira a um movimento de criação de uma instituição produtora de mercadoria em detrimento de uma instituição produtora de liberdade de pensamentos e de diferentes saberes críticos sobre a sociedade e sobre sua própria existência.

Prosseguindo nossa escalada histórica sobre as políticas públicas de avaliação, pudemos assim perceber, ainda no discurso governista, que o ENC/Provão não foi suficiente para consolidar um processo avaliativo que desse conta de imprimir “qualidade” às ações acadêmicas, tendo em vista o crescimento exacerbado das instituições, a preocupação latente com a formação em nível superior, o cumprimento das diferentes funções sociais da Universidade e o fato de o custo do ensino superior ter se tornado muito elevado em termos absolutos e relativos. Em função disso, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), constituído pela Lei nº 10.861/2004 e regulamentado pelo Decreto, nº 5.773/2006, que instituiu o sistema de avaliação da educação superior brasileira sob o tripé: avaliação institucional, que se opera por meio do credenciamento e credenciamento de Instituições de Educação Superior; avaliação de Cursos, que se divide nas autorizações de cursos, nos seus reconhecimentos e renovações de reconhecimentos e; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade),

que avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação. Dessa forma, o Sinaes apresenta como finalidades:

§ 1º “[...] melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004, pág. 29).

Nunca é demais lembrarmos que essas finalidades definidas pelo Sinaes têm fundamento legal na LDB, que dispõe como atribuições da União “[...] autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996, pág. 5). Assim sendo o Sinaes é constituído de quatro dimensões:

Contexto institucional, organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações. Cada uma destas dimensões desdobra-se em diversas categorias de análise. Na dimensão contexto institucional, são analisadas as características da instituição, administração, políticas e programas de incentivos e benefícios (BRASIL, 2004, pág. 47).

Na primeira dimensão “contexto institucional”, são analisadas as características da instituição, na segunda dimensão “organização didático-pedagógica”, são analisadas as questões acadêmicas, na terceira dimensão “corpo docente”, são analisadas a formação profissional e acadêmica do professor, por último, a quarta dimensão que trata das instalações da instituição, sendo analisadas as instalações gerais, tais como, “[...] biblioteca, instalações, condições materiais e laboratórios específicos para, no mínimo, atender ao primeiro ano de funcionamento do(s) curso(s) proposto(s), condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais” [...] (BRASIL, 2004, pág. 47).

Contudo, é importante destacarmos que, em geral, essas políticas públicas de avaliação do ensino superior brasileiro, assim como de outras áreas, sofrem bruscamente do “mal” da descontinuidade, fruto de um sistema presidencialista em que o poder executivo se sobressai aos poderes judiciários e legislativos, apesar de “eventualmente” legislar a seu favor e não a favor da sociedade.

É, então, a prática do fazer política de “governo de plantão”, onde se tecem implícitas e pragmáticas negociações com o objetivo de construir a famosa “base aliada” que garante a sustentabilidade do governo da vez. É um demonstrativo da eficiência da “dança das cadeiras”, proporcionada com o dinheiro público. Nesse sentido, a descontinuidade é uma forma da classe política brasileira envernizar as políticas feitas pelos seus “antecessores” e divulgá-las sob outra roupagem, na busca por construir uma “poupança eleitoreira”. A consequência disso é que, a “[...] avaliação acaba se rotinizando em procedimentos burocráticos e legalistas, perdendo seu potencial de transformação a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas” (BRASIL/SINAES, 2004, pág.93).

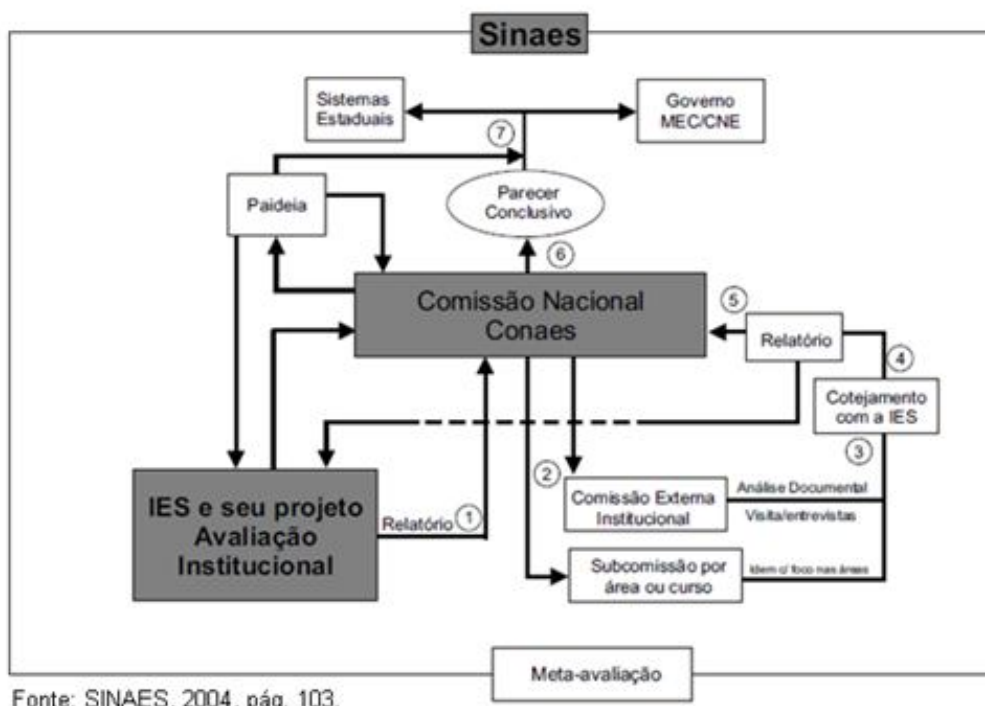
À luz desta desanimadora realidade nacional, somos convocados a compactuar com um sistema de avaliação institucional, “dito” rigoroso, isento e democrático que “diz” apresentar em seu conjunto, processos avaliativos integrados às diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências epistemológicas e práticas, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. Sob esse prisma, as diretrizes propostas pelo Sinaes indicam processos avaliativos internos e externos, concebidos por meio da:

[...] avaliação das instituições de educação superior [que] dar-se-á nas duas modalidades previstas nesse documento: 1) a auto-avaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da auto-avaliação institucional da Conaes; 2) a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das auto-avaliações (BRASIL, 2006, pág. 30).

Dessa forma, a Lei do Sinaes consolida a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) como órgão colegiado de sua supervisão e coordenação, a qual compete instituir diretrizes, critérios e estratégias de avaliação nacional, em consonância com as atribuições legais do sistema de avaliação universitário e, com isso, construir um sistema de avaliação integrado entre universidades e Estado. Em face disso, a avaliação institucional torna-se a “mestra” condutora das mudanças nos processos acadêmicos desenvolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e ainda contribui para a

implementação de políticas educacionais referentes à regulação de “todo” sistema de educação superior brasileiro. Para melhor visualizarmos esse cenário, apresentaremos a seguir o quadro que, a nosso ver, melhor o expressa:

### QUADRO 1 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO (SINAES)



Como podemos analisar, a avaliação institucional é proposta como centro do processo avaliativo e organiza diversos instrumentos avaliativos de forma integrada, destacando como ações principais (procedimentos metodológicos) as avaliações internas, externas e a meta-avaliação. Como tal, incorpora atores sociais e instâncias da educação superior e com isso busca assegurar um roteiro básico e comum às instituições, “[...] adaptável no que couber ao perfil de cada uma delas” (BRASIL/SINAES, 2004, pág. 111). Isso serve tanto para a auto-avaliação como para a avaliação externa, o que não quer dizer que o referido roteiro não seja uma camisa-de-força para as instituições. Assim sendo, destaca-se que o desenvolvimento da avaliação institucional se inicia com a auto-avaliação, realizada a cada três anos. Esse processo é de responsabilidade de cada instituição que contará com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), composta por representantes de todos os seguimentos da comunidade

universitária e da sociedade civil. Conforme já foi apontado, a auto-avaliação articula vários instrumentos, entre eles:

[...] a) um auto-estudo segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro, censo; e b) o novo instrumento, o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA) (BRASIL/SINAES, 2004, pág. 104).

Entre os referidos instrumentos, destaca-se o Paideia que, integrado a outros instrumentos, se insere numa concepção global e formativa, onde se prioriza a dinâmica dos valores agregados em cada área do conhecimento. De acordo com a comissão que elaborou a proposta do Sinaes, a constituição do Paideia deveria “[...] incorporar questões relacionadas ao domínio de aprendizagens e habilidades dos estudantes. Acrescentadas a essas, serão propostas reflexões para a apreensão das relações entre as aprendizagens e os processos que as produzem ou dificultam” (BRASIL/SINAES, 2004, pág. 114).

O Paideia foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), instituído como parte integrante do Sinaes, devendo ser aplicado a uma amostra de estudantes de cada curso nas áreas selecionadas a cada ano, garantida uma nova aplicação em tais áreas em um prazo máximo de três anos (depois o ENADE passou a ser censitário). Cabe salientar que tal sistema, de uma forma ou de outra, contribui com seus índices (qualitativos e quantitativos) para a produtividade do trabalho docente e ainda determina o significado atribuído ao trabalho do docente produtivo.

Com esses instrumentos, as instituições universitárias constituirão um relatório contendo informações quantitativas e qualitativas das ações administrativas, políticas e pedagógicas, existentes na universidade que, por sua vez, devem estar integradas aos termos definidos pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o que implica dizer que o processo de autoavaliação conta com a colaboração da comunidade externa, sendo constituída em um processo global de reflexão e compreensão das ações desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, na tentativa de apontar o “real” da instituição e com isso “poder”

contribuir para novas diretrizes e novos planejamentos, voltados para o cumprimento de sua principal função, que é a função social.

Com relação à avaliação externa, fundamenta-se na concepção formativa que privilegia a condição diagnóstica e reflexiva na busca da promoção da “qualidade” do ensino superior. É realizada por comissões, compostas por membros externos pertencentes a diferentes universidades, escolhidos e treinados pela Conaes e designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em geral, os membros dessas comissões buscam compor a “[...] sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, de dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição que está sendo avaliada” (BRASIL/SINAES, 2004, pág. 115). Dessa forma, o núcleo da avaliação externa proposto pelo Sinaes torna-se constituído de dados quantitativos que compreendem: a análise da infraestrutura material/física; os recursos humanos; e por dados qualitativos focados na análise da estrutura da instituição, a partir do processo de comparação entre o que a instituição se propõe a cumprir e a sua capacidade para realizar tal compromisso. Assim sendo, a avaliação qualitativa desenvolve-se a partir de indicadores que objetivam “medir” as diversas práticas, próprias da instituição. A propósito, esses indicadores serão pontuados da seguinte forma:

Art. 32. [...] numa escala de cinco níveis, sendo os níveis 4 e 5 indicativos de pontos fortes, os níveis 1 e 2 indicativos de pontos fracos e o nível 3 indicativo do mínimo aceitável para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e re-credenciamento de instituições (BRASIL/SINAES, 2004, pág. 169).

Esse processo pode ser considerado o ápice da regulação e controle implementados nas universidades públicas brasileiras, pois é perceptível que a proposta do Sinaes pauta-se em indicadores quantitativos, focados nos resultados que buscam estabelecer relações causais, próprias de critérios “a priori”. Assim sendo, possui valores de produtividade e de eficiência que trazem em seu interior a sede de controle. Ora, considerando esse cenário, ficou muito fácil para o Estado instalar a política do ranqueamento dos cursos de graduação e pós-graduação, por meio da avaliação externa, tomando como referência os critérios mais importantes na determinação do prestígio de um curso ou programa e, com

isso, pode classificar as instituições com a principal finalidade de distribuição dos recursos públicos (dependendo da qualidade do trabalho oferecido pela instituição).

Nesse sentido, a avaliação externa proposta pelo Sinaes, se apresenta sob o discurso democrático e tem como foco a qualidade dos trabalhos realizados pelas universidades. Contudo, dissemina a política do “ranking” e a põe em prática, à medida que implementa a sua segunda dimensão, a avaliação de cursos, que se divide nas autorizações de cursos, nos seus reconhecimentos e renovações de reconhecimentos. Muitas vezes os processos envolvem consulta por meio de questionários a docentes universitários, a profissionais de recursos humanos de empresas e a órgão de pesquisa do governo. Incluem também indicadores quantitativos que definem a referida qualidade em função dos recursos educacionais, físicos, financeiros e pedagógicos da instituição. Ou seja, essa “dita” qualidade é medida pelos títulos dos docentes e pelas estruturas física e financeira da instituição, o que pode mudar de acordo com o mercado de trabalho, com as condições econômicas e com os avaliadores que produzem os relatórios e emitem o parecer final da avaliação externa aos moldes do Sinaes.

Por conseguinte, reportamo-nos à avaliação institucional e em especial ao seu processo “final”, onde se configura o ponto de partida e chegada de todo processo avaliativo. Isto é, a retroalimentação do sistema de avaliação aqui representada pela meta-avaliação. Os processos de avaliação interna e externa formam um ciclo avaliativo, esses novos ciclos devem apresentar a mesma estrutura do anterior. De modo geral essas avaliações são feitas por meio dos relatórios preparados pela Conaes, onde se verifica se as recomendações feitas na avaliação anterior foram ou não atendidas e com isso, retroalimenta os processos avaliativos das instituições na tentativa de aperfeiçoar os processos avaliativos existentes.

Por último, gostaríamos de destacar que, se por um lado a análise feita (neste capítulo) acerca das políticas públicas de avaliação do governo federal forneceu-nos elementos para compreender o contexto histórico e político onde se desenvolve o trabalho docente no cotidiano de nosso campo de pesquisa (Centro

de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo), por outro lado, nos desafia, no próximo capítulo, a conhecermos as mediações histórico-sociais que atravessam a categoria trabalho e suas diversas dimensões, bem como sua relação com o trabalho docente na universidade.



### 3 A CATEGORIA TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, buscaremos apresentar nosso entendimento sobre a categoria “trabalho”, os sentidos e diferenças construídos sobre ela nas suas dimensões: ontológico-histórica, trabalho alienado e princípio educativo, sem perder de vista sua natureza ético-política e os fundamentos da concepção materialista-histórica da realidade humana ou social e do método dialético de construção de sua compreensão. Em seguida faremos uma aproximação entre a concepção materialista-histórica e os fundamentos que embasam o trabalho docente nas universidades federais brasileiras.

#### 3.1 O DEBATE SOBRE AS MEDIAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS DO TRABALHO

Etimologicamente, trabalhar é uma palavra que vem do latim “*tripaliare*” e significa torturar. É derivada de um instrumento chamado “*tripalium*”, que era composto por três paus e servia para torturar (CUNHA, 2010, p. 406).

No que concerne o trabalho enquanto processo entre o homem e a natureza, Marx em “O capital” - tomo I (1988), nos remete ao trabalho como uma atividade essencialmente humana em que, por meio da ação do seu corpo e da sua mente o homem se apropria da natureza de forma útil para a sua existência e a partir daí, ao atuar sobre a natureza, o homem a modifica, modificando também a si próprio. É importante destacar que Marx, ao mesmo tempo em que trata a categoria trabalho de forma historicizada, nos chama atenção para o fato de que o trabalho independe da forma social. Nestes termos, torna-se imprescindível reforçarmos o entendimento de que educação e trabalho estão diretamente ligados, pois coincidem com a própria existência humana, uma vez que à medida que o homem se constitui como homem é obrigado a produzir sua própria vida e ao fazê-lo, age sobre a natureza. Neste processo, relaciona-se com os outros homens, o que o faz se educar e educar aos outros.

Essa ideia está baseada em um modelo de sociedade em que prevalecem as relações sociais pautadas no direito positivo, estabelecido formalmente por convenção contratual e não por laços naturais.

[...] essa sociedade rompe as relações predominantemente naturais que prevaleciam até a Idade Média, ou seja, dado que até aí a forma de produção dominante era lidar com a terra, as relações também dominantes eram do tipo natural e se constituíam comunidades segundo laços de sangue (SAVIANI, 1994, pág. 154).

É evidente que sob este prisma, o trabalho está inserido em um sistema social que suporta funções sociais que lhe conferem sentido, em consonância com os princípios hegemônicos em cada momento histórico.

Dessa forma, entende-se que na dimensão “ontológico-histórica”, o trabalho é sempre uma atividade coletiva, pois o sujeito se insere em conjunto na coletivização que, por sua vez, implica organizar e partilhar atividades, estabelecer ritmos e tudo isso só é possível com a comunicação propiciada pela linguagem articulada e não determinada por regulação biológica. Assim sendo, o caráter coletivo do trabalho não se deve a um grupo com raízes naturais, mas a um grupo específico de vinculação entre membros de uma espécie que já não obedecem a determinismos orgânico-naturais. O caráter coletivo do trabalho é substancialmente aquilo que se denomina de social e por isso implica mais que relação sociedade/natureza, pois implica uma interação no marco da própria sociedade. Desse modo,

Dizer que o homem vive da natureza significa que a natureza é o corpo dele, com o qual deve se manter em contínuo intercâmbio a fim de não morrer. A afirmação de que a vida física e mental do homem e a natureza são interdependentes, simplesmente significa ser a natureza interdependente consigo mesma, pois o homem é parte dela (MARX, 2004, pág. 116).

Sob este prisma, o autor compreende que não há sociedade com seres singulares (isolados).

[...] a espécie humana desenvolve-se como outro novo tipo de ser, até então inexistente, e cujas peculiaridades não se devem à herança biológica nem a condições geneticamente predeterminadas: um modo de ser radicalmente inédito, o *ser social*, dotado de uma complexidade de

novo tipo e exponencialmente maior que a verificável na natureza (inorgânica e orgânica) (NETTO, 2006, pág. 36).

Assim sendo, o que chamamos de sociedade são os modos de existir do ser social, e, sem dúvida, nesse cenário, está posto o processo histórico, o processo pelo qual, sem perder sua base orgânico-natural, uma espécie da natureza constituiu-se como espécie humana. Aqui, a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social, como processo de humanização, como processo da produção da humanização através do trabalho, onde indubitavelmente o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social. Nesse movimento, é inegável conceber que:

[...] entre a ontologia marxiana e a história há uma articulação tão próxima, que não é falso afirmar que o objeto da ontologia é a história. Isto significa que todas as dimensões da história, desde as mediações mais particularizantes que fazem de cada instante do processo histórico um fenômeno irrepitível, até os seus traços essenciais – todas, rigorosamente todas as dimensões da história são importantes quando se trata de refletir, na consciência, a parcela do real a ser transformado. Tratar de todas essas mediações no seu plano mais universal é a tarefa da ontologia: sem isso, não há como se passar do singular ao universal na produção de uma concepção de mundo (LESSA, 2005, pág. 85).

Daí os fundamentos histórico-ontológicos do trabalho, fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos, porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens, o que não significa que nesse cenário não haja uma constante tensão entre o ser genérico do homem e a sua singularidade, pois é própria do homem a capacidade de entender que existimos enquanto seres singulares. E esta singularidade imediata, só se transcende e se resolve na especificidade humana, isto é, eu sou eu, mas não sou apenas eu. Eu sou eu, carregado de minha herança cultural (histórica) e do meu horizonte (enquanto expressão) de um ser social que me transcende e do qual sou portador.

Dessa forma, o ser só se expressa singular e genericamente na medida em que é um ser objetivo. Ou seja, o homem é um ser objetivo, porque se mantém enquanto tal na medida em que se objetiva. Não por acaso, a condição da existência humana é a condição da objetivação dos sujeitos singulares e essa objetivação se dá de diferentes formas, principalmente por meio do trabalho (o

trabalho é uma objetivação que constitui o ser social). Afinal, o “[...] homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem. Não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho” (SAVIANI, 1992, p.15).

Desse modo, o trabalho não é uma obrigação, é a objetivação privilegiada que garante a condição humana. Sem exageros, pode-se dizer que o trabalho é a condição eterna do homem, pois impossibilitando a interação (trabalho) do homem com a natureza, não existe a humanidade. Ou seja, “[...] o trabalho encontra-se ligado a um elemento natural particular como sua matéria, reconhecendo-se só, portanto, num modo de existência peculiar determinado pela natureza” (MARX, 2004, pág. 133). Nesse movimento, até certo sentido, diz-se que o trabalho não pode ser compreendido a não ser na medida em que se refere a sua historicidade dentro de uma concepção dialética no campo das mediações e contradições. Ora, se assim o é, podemos entender que o trabalho torna-se resultado das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central na batalha contra as ideologias burguesas, o que o torna algo que permeia todo ser do homem e ainda constitui sua especificidade, conforme nos aponta Marx:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma forma natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, pág. 149).

Seguindo o curso do pensamento do autor, podemos dizer que o que o homem é, o é pelo trabalho, já que tem sua existência garantida pela natureza, pois precisa agir sobre ela transformando-a para atender às suas necessidades. Não por acaso, a análise das contradições e mediações que envolvem a categoria trabalho, numa concepção marxista, tende a nos oferecer uma análise do modo de produção capitalista e uma análise da produção material da vida social na ordem burguesa.

Contudo, nunca é demais lembrarmos que Marx não sistematizou formalmente a categoria trabalho, mesmo porque, não a retirou de seu objeto e a renegou, essa categoria só tem sentido para ele, na análise concreta no movimento do capital. Em face disso, o trabalho torna-se um processo que permeia todo ser do homem e constitui sua especificidade, por isso, não se reduz à “atividade laborativa ou emprego”, ele desenvolve-se nas relações sociais capitalistas, o que nos leva, muitas vezes, a nos afundarmos nas armadilhas do capitalismo, onde o trabalho é reduzido a emprego remunerado (formado por uma quantidade de tempo vendida por alguma forma de pagamento).

Com relação à dimensão “trabalho alienado”, partiremos do conceito extraído da análise do movimento da propriedade privada. É importante destacarmos que embora a propriedade privada pareça ser a base e causa do trabalho alienado, “[...] é antes uma consequência dele, tal e qual os deuses não são fundamentalmente a causa, mas o produto de confusões da razão humana. Numa etapa posterior, entretanto, há uma influência recíproca” (MARX, 2004, pág. 120). Ora, se assim o é, a natureza geral da propriedade privada deriva da ideia de trabalho alienado e toda servidão humana está enredada na relação do trabalhador com a produção.

Mas recordemo-nos aqui que o homem é um ser que se constitui no trabalho e se realiza no trabalho, o trabalho é uma objetivação própria do homem. Por isso, é inegável a existência de contradições nesse universo. De onde podemos destacar as seguintes indagações: por que o trabalhador parece se realizar somente longe do trabalho? Por que os trabalhadores sempre lutam pela redução da jornada de trabalho? Por que o trabalho, na sociedade civil, nos faz viver uma relação de oposição em relação a aquilo que fazemos? Não sabemos se é possível responder plenamente a essas indagações, contudo, uma coisa é certa, esse tipo de trabalho é imposto/forçado e necessário pelo simples fato de ser meio para a satisfação de outras necessidades, gerando com isso muitos sacrifícios. De certo, nesse cenário, o produto de nosso trabalho não nos pertence, pelo contrário, nós o contemplamos como produto, como algo que não temos nenhuma vinculação. Esse fato,

[...] simplesmente subentende que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um ser estranho, como uma força independente do produtor. O produto do trabalho humano é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma objetificação do trabalho. A execução do trabalho é simultaneamente sua objetificação. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma perversão do trabalhador, a objetificação como uma perda e uma servidão ante o objeto, e a apropriação como alienação (MARX, 2004, pág. 111).

O autor nos chama atenção para o fato de que não nos reconhecemos no produto de nosso próprio trabalho, e mais, o produto de nosso trabalho se impõe como algo alheio. Assim sendo, a alienação do objeto do trabalho resume a alienação da própria atividade do trabalho e, por conseguinte, nós não trabalhamos sozinhos, nós trabalhamos com muitos outros, mesmo sem os reconhecer como nossos iguais. Dessa forma, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem. Esse trabalho não pertence a ele (trabalhador), mas sim a outra pessoa. Ora, se assim o é, o quadro social onde nós realizamos o trabalho não nos vincula a outros homens, pelo contrário nos antagoniza a esses outros, e sem dúvida, nos antagoniza individualmente. O trabalho, ao invés de garantir nossa realização, se põe como negação, o que nos leva a crer que em certas condições sociais algumas objetivações adquirem um caráter tão estranho que se autonomizam em face do criador, onde a criatura ganha uma vida própria e oprime o próprio criador.

Importante destacarmos que nestas condições (históricas e específicas), o que se realiza não é uma objetivação (real), é uma objetivação que nega seu sujeito e ao fazê-lo, volta-se, transforma-se em uma alienação. Aqui, a alienação é tudo aquilo que deforma e que impede o desenvolvimento da essência humana, enquanto construção histórica. Como exemplo, podemos destacar o trabalho sob o comando do capital, o trabalho não emancipado, o trabalho nos moldes da propriedade burguesa. Nesse universo, o trabalhador torna-se mercadoria, tendo em vista que a “[...] existência do trabalhador encontra-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador” (MARX, 1983, p. 102).

A vida do trabalhador (ser genérico) passa a ser condicionada à lei da oferta e da procura do “Deus” mercado, de onde se evidencia sua condição de dependência humana em relação ao capital. Consequentemente, não é apenas o trabalho que é alienado, pois o trabalho alienado determina a alienação da vida dos homens, a sociedade também se torna alienada. O trabalho alienado compreende as manifestações do estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem e humanidade e homem e homem, de outro.

De modo geral, esses pressupostos nos remetem a nossa terceira dimensão, a dimensão do trabalho como “princípio educativo”. Nesses termos, é fundamental a reflexão dialética que Marx fez sobre o trabalho no sistema capitalista, onde entre outras coisas, destacou os desafios da formação humana na sociedade capitalista. O trabalho como exploração/obrigação, o excedente produzido pelos trabalhadores, isto é, a mais valia (conhecida como o lucro gerado pelos donos dos meios de produção) e a afirmação da desigualdade social em diferentes esferas. Ora, se é sabido que o trabalho em uma sociedade capitalista, como a nossa, apresenta-se sob diferentes formas, entre elas a “alienada” (tendo em vista a separação do trabalhador de seu próprio fazer), como podemos considerá-lo como princípio educativo (formativo/humanizado)? Sem dúvida, estamos diante, segundo Marx,

[...] da contradição imanente, entre a valorização do valor, o capital, e o valor de uso, a riqueza; entre o trabalho produtivo de capital e o trabalho concreto; entre o capital e a satisfação das necessidades humanas; entre o capital hominizado e o ser social reificado; em suma, entre o capital e a humanidade (MARX, 1983, pág. 52).

Não por acaso, a constituição histórica destas contradições implícitas nas relações entre trabalho e capital pautam-se, necessariamente, no resultado da equação em que o capital produz a constituição humana assim como produz as ferramentas para sua destruição.

Sob este prisma, Tumolo (2005) discute as contradições que permeiam a ideia do trabalho como “princípio educativo” enquanto estratégia político-educativa que tem em seu interior uma perspectiva emancipadora. O ponto de partida de sua

discussão se dá a partir de uma clara alusão ao pensamento marxista, sobretudo, quando traz a relevo os significados das categorias fundantes do trabalho, analisadas por Marx (1988), em o *Capital*. Nesta obra, nos diz o autor, “[...] o trabalho jamais é apresentado de forma desistoricizada. Ele aparece como trabalho em geral numa forma social genérica e como trabalho útil (ou concreto), trabalho abstrato e trabalho produtivo (de capital) na forma social capitalista” (pág. 255). Contudo, é importante destacarmos que o autor não focou sua análise sobre essas categorias, ele buscou evidenciar as relações e contradições entre o trabalho concreto, como criador do valor de uso para satisfação das necessidades humanas, e o trabalho produtivo de capital,

[...] cuja análise conduziu à conclusão segundo a qual, na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho constitui-se pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana constrói-se por meio de sua condição de ser produtor da morte humana (TUMOLO, 2005, pág. 256).

Identificamos uma crítica à categoria do trabalho como “princípio educativo”, por entender que o trabalho só poderia ser princípio “base” de uma proposta educacional “emancipadora” numa sociedade socialista, onde não houvesse luta de classes e nem exploração social. Nesse cenário, o trabalhador reconhece-se em sua obra, aprende a se organizar, reivindica seus direitos, domina conteúdos do trabalho, compreende as relações sociais e, principalmente compreende a função que nela desempenha. Portanto, por meio do conjunto de argumentos apresentados por Tumolo (2005), pode-se evidenciar a ideia de que enquanto os seres humanos produzirem suas vidas sob a égide do capitalismo, a pergunta permanece: o trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação emancipatória?

Em face dessa questão, permanecemos na busca por entender o emaranhado analítico existente na concepção de trabalho como “princípio educativo”. Nesse movimento, encontramos-nos com Gramsci, precisamente em seu trabalho apresentado no caderno 12, escrito no cárcere. O referido autor trata da questão do princípio educativo a partir do conceito de escola unitária<sup>13</sup>, em que a instrução

---

<sup>13</sup>A escola unitária, ou de formação humanista (entendido este termo ‘humanismo’ em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e



e o trabalho estão intimamente ligados no processo de formação dos homens capazes de produzir e também de serem dirigentes. Assim sendo, pode-se dizer que,

[...] o princípio educativo que fundamenta as escolas elementares era o conceito do trabalho, que não pode ser realidade em toda a sua potência de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens (GRAMSCI, 1991, pág. 09).

Como podemos perceber, o pensamento de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo nos remete à relação entre trabalho/educação no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Nesse cenário, o autor propõe a escola unitária de cultura geral e humanista com total equilíbrio entre a capacidade de trabalho manual e a capacidade de trabalho intelectual, propiciando mudanças nas “[...] relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida” (GRAMSCI, 1991, pág. 125). Sem dúvida, essa ideia se relaciona com a educação politécnica<sup>14</sup> que em termos gerais, nos conduz a educação que postula a formação humana e a indissociabilidade entre os aspectos manuais e intelectuais.

Saviani (1994) também contribui com a análise sobre o trabalho como princípio educativo, revelando que, atualmente, existe uma tendência de acharmos que educação coincide com escola e com isso a educação passa a ser vista no âmbito do não trabalho. “Daí o caráter improdutivo da educação. Isto é, o seu entendimento como um bem de consumo, objeto de fruição” (SAVIANI, 1994, pág. 2). Não obstante, essa perspectiva oscila entre o entendimento da educação em termos gerais e o entendimento de uma educação dualista (formação geral e formação profissional). Não por acaso, o autor faz essa discussão a partir da história e ao fazê-la, explica que, do comunismo primitivo até a Idade Média a

---

capacidade de criação intelectual e prática, e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2010, pág. 108).

<sup>14</sup> De acordo com Saviani (2007), educação politécnica diz respeito ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno (...) resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade”. (SAVIANI, 2007, pág. 17).

forma econômica dominante era a agricultura e a educação coincidia com o próprio trabalho.

Contudo, a partir do advento da sociedade de classes, surgem determinados grupos de pessoas que não precisavam trabalhar para viver e com isso emerge uma educação diferente, tendo como palco a “escola” (local do ócio). Essa diferenciação pauta-se principalmente em dois grupos, o grupo da educação escolar (classe dominante) e o grupo da educação escolar (classe proletária). Para o segundo grupo a educação era o próprio trabalho, nela “[...] o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a” (SAVIANI, 1994, pág. 2).

Por conseguinte, essa discussão ganha efeito na sociedade capitalista (moderna), em que, diferentemente das sociedades comunal e da Idade Média, assumia-se, cada vez mais, a forma da indústria (produção) e com isso nos distanciamos das relações naturais (laços naturais) e passamos a nos organizar a luz do direito positivo (contrato social). Sem dúvida, essa ideia vincula-se à premissa da liberdade e conseqüentemente à ideologia do liberalismo. Aqui, o trabalhador considera-se livre para vender sua força de trabalho, mediante contrato. Contudo, trata-se de uma liberdade “[...] posta num sentido contraditório, duplo, aparentemente positivo – livre para dispor de sua força de trabalho – mas também no sentido negativo na medida em que é desvinculada dos seus meios de existência” (SAVIANI, 1994, pág. 5). O que isso tem a ver com a ideia de trabalho como princípio educativo? Tudo. A sociedade baseada na cidade e na indústria constitui-se nas relações formais do contrato de trabalho e com isso exige um olhar diferente da ciência sob o processo produtivo e sob o domínio da escrita vinculados ao desenvolvimento das relações urbanas e se examinarmos com cuidado esse cenário, possivelmente perceberemos que:

[...] a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. É por isso que quando se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar (SAVIANI, 1994, pág. 8).

Por meio da afirmação do autor é possível compreender que a escola absorve várias funções educativas, as quais muitas vezes eram desenvolvidas fora da escola. Ora, se assim o é, a educação escolar não é a única forma de educação. Podemos educar por meio das organizações, associações, sindicatos etc.. Educa-se por meio do trabalho e do relacionamento formal de pessoas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a escola é desvalorizada, é necessária para o projeto do progresso vivenciado no âmbito da cidade. Essa contradição se explica pelo fato da história da escola começar com a divisão dos homens em classe e torna-se presente na sociedade capitalista como uma tendência importante na condução dos trabalhadores mais aptos e flexíveis para viver na sociedade. Daí a ideia de “instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”. Dessa forma, na sociedade moderna, o saber é poder, isto significa que a força produtiva é propriedade privada da burguesia e à medida que o saber se generaliza, é apropriado por todos. Assim, os trabalhadores passam a ser donos dos meios de produção (saber). Porém, cada trabalhador só pode dominar o saber da parcela que ele opera no processo de produção, mas não aquele saber que é a força produtiva (conhecimento do todo). Esse processo histórico, sem dúvida,

[...] privilegiou a divisão entre trabalho e não trabalho ficando a educação para o trabalho de um lado e a educação para o não-trabalho de outro. Em outros termos, a formação dos que necessitavam trabalhar, isto é, produzir diretamente os meios de existência, se dava no próprio processo de trabalho, ao passo que a formação dos que não necessitavam produzir diretamente os meios de vida se dava fora do trabalho, num espaço e tempo próprios, definidos como escola. Portanto, os primeiros se educavam fora da escola; os segundos, na escola (SAVIANI, 1994, pág. 10).

Assim sendo, as funções manuais e intelectuais tinham como palco a escola, mesmo apresentando formas diferenciadas de formações. Isso pode ser flexibilizado com o advento da indústria moderna e com o crescente processo de simplificação dos ofícios, pois as máquinas passaram a executar a maior parte das funções manuais. O trabalho tornou-se abstrato, próprio das atividades intelectuais (elaborados pela inteligência humana) e o sistema de ensino bifurcado entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Uma tendeu a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais), a outra a enfatizar a qualificação específica (profissionalizante).

Diante do exposto, é importante destacarmos que, hoje, estamos vivendo o processo de transferência das operações intelectuais para as máquinas, o que põe em relevo o patamar da qualificação geral e assim a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos – “formação omnilateral” – direcionando-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais e com isso deixamos o terreno da utopia para nos convertermos numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo. Parece-nos, pois, que essa tendência aparece no processo de universalização do ensino médio e superior, “onde” o que importa é a formação geral e o desenvolvimento do pensamento abstrato. Por certo, nos afirma Saviani (1994), mesmo aí o trabalho continuará sendo uma prerrogativa humana e por isso, permanecerá sendo princípio educativo do sistema de ensino.

Fazendo um viés a partir das três dimensões do trabalho (ontológico-histórico, alienado e princípio educativo) apresentadas acima, podemos afirmar que o trabalho é categoria central da análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples e objetiva que desenvolveram para se organizarem nessa sociedade essencialmente meritocrática. Assim sendo, tendemos a considerar a educação como processo de trabalho, tendo em vista que o homem para produzir sua existência tem que transformar a natureza por meio do trabalho e, nesse movimento, o docente pode ser considerado um trabalhador produtivo (subordinado ao capital), vinculado a atividades de natureza diversas, tais como ensino, pesquisa, extensão e administração no âmbito da universidade.

Em face disso, no próximo tópico, discutiremos os movimentos contraditórios do trabalho docente na universidade pública brasileira.

### 3.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O trabalho docente é, a partir das concepções aqui defendidas, um trabalho a serviço da emancipação, do desenvolvimento humano, da crítica da realidade, da

produção do conhecimento para transformação da vida social. Contudo, vem paulatinamente passando por um processo aprofundando da repressão político-ideológica, de sua precarização, descrédito dos órgãos oficiais etc. Como se não bastasse, o Estado limita-se a atuar como uma espécie de regulador do mercado e estabelece inúmeras contradições, sobretudo porque se evidencia no interior das universidades públicas uma educação estritamente produtivista e uma transformação do referido trabalho, imposta pelas ações próprias da acumulação do capital, antes mesmo de inclusão social e de produção de conhecimento que defendemos, deveriam ser os papéis centrais da universidade.

Diante do exposto, buscaremos analisar algumas contradições que atravessam o trabalho docente nas universidades federais brasileiras, advindas das marcas produzidas pelo Golpe Militar de 1964, pela institucionalização da Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, até os dias atuais. Convém ressaltar, que já discutimos os fundamentos e princípios do governo militar e da Lei da Reforma Universitária no primeiro capítulo desse trabalho, o que nos permite agora concentrarmos nossa análise, a partir da constituição da carreira docente, nesse espaço/tempo.

### **3.2.1 A constituição da carreira docente nas universidades federais brasileiras**

O tema “carreira docente” vem gerando muitas discussões em razão das mudanças ocorridas ao longo da história nas universidades federais brasileiras. Essas discussões centram-se sobre as diferentes concepções da referida carreira e suas consequências para as atividades dos professores (ensino, pesquisa, extensão e administração), bem como sobre a luta pela não introdução de elementos que façam o trabalho docente assumir características produtivistas em nossas universidades. Convém ressaltar que a carreira docente obedece a alguns dispositivos constitucionais, próprios da administração pública. Tais como:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;

[...]

X - a remuneração dos servidores públicos e o subsídio de que trata o § 4º do art. 39 somente poderão ser fixados ou alterados por lei específica, observada a iniciativa privativa em cada caso, assegurada revisão geral anual, sempre na mesma data e sem distinção de índices;

[...]

XIV - os acréscimos pecuniários percebidos por servidor público não serão computados nem acumulados para fins de concessão de acréscimos ulteriores;

XV - o subsídio e os vencimentos dos ocupantes de cargos e empregos públicos são irredutíveis, ressalvado o disposto nos incisos XI e XIV deste artigo (BRASIL, 1988).

A priori, ressaltamos que o princípio da legalidade envolve a remuneração, o Regime Jurídico, assim como o Plano de carreira do docente. Contudo, nunca é demais lembrarmos que qualquer dispositivo sobre a carreira docente opera sob os limites da lei, tanto no que se refere aos direitos, quanto ao que se refere aos deveres dos docentes.

Destaca-se, ademais, que a carreira docente foi constituída com muita luta e embates por parte dos professores do ensino superior brasileiro na busca por materializar os dispositivos legais no ato da implementação da autonomia, do respeito e de melhores salários. Contudo, como se sabe, desde seus primórdios no Brasil, a universidade federal foi palco de inúmeras contradições, entretanto, durante a Ditadura Militar essas contradições foram acentuadas, a começar pela forma de ingresso de seus professores, que ocorria por meio das chamadas seleções (a partir do viés ideológico). Não por acaso, nesse espaço/tempo, a participação em grupos de pesquisas, monitoria e mesmo a participação como professor substituto tinha peso muito grande, senão decisivo para ingressar na carreira docente. Em geral, no Brasil, desde a criação das universidades (1920), os professores nela ingressavam como auxiliares e se faziam profissionais em sua plenitude acadêmica, dentro da própria instituição. Com o passar do tempo,

precisamente na metade da década de 1970, o ingresso dos professores nas universidades federais brasileira passou a ocorrer por meio de concurso público e a ascensão na carreira, pela progressão via titulação e tempo de serviço.

Tratava-se de um período de relevância acadêmica e conseqüentemente de expansão das instituições universitárias, percebidas como instrumento de transformação social e, por isso, necessária ao progresso da nação. Assim sendo, foram muitos os esforços do governo militar para potencializar o bom desempenho acadêmico, entre eles, a criação do programa destinado a Carreira docente superior, propiciando ao docente dedicar-se exclusivamente ou em tempo integral à atividade de pesquisa e à docência. Na década de 1980, tornou-se necessário criar um plano nacional para a carreira docente, no qual fosse garantido à categoria, acesso aos níveis funcionais delimitados. Ou seja, era necessário fortalecer a categoria docente e dignificá-la nas conquistas da estabilidade no emprego, garantir salários integrais aos professores e melhorar as condições de trabalho, dentre outras.

Em busca desse objetivo, na década de 1980 houve um crescimento da pressão do movimento docente em nível nacional. E em função disso, foi elaborada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) uma proposta para a Universidade Brasileira, onde se defendia a existência de um padrão único de qualidade para a universidade e a unificação das condições de pesquisa, ensino e extensão, tendo como foco principal a carreira única do magistério do ensino superior. Nesse documento apresentado pela ANDES, encontravam-se elencados os princípios da “[...] autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial; das condições de trabalho para os docentes; do ensino público, gratuito, laico e de qualidade; da democratização interna e liberdade de organização e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (ANDES, 2003).

Esse movimento deu frutos, entre eles, a criação da Lei nº 7.596, de 10/04/1987, instituída pelo Decreto nº 94.664, de 23/07/1987. De acordo com a referida Lei,

Art. 3º As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor.

[...]

Art. 5º Observado o disposto no caput do art. 3º, in fine, desta lei, os requisitos e normas sobre ingresso de pessoal nos empregos do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, bem como sobre transferência ou movimentação, promoção e ascensão dos servidores nele incluídos serão fixados no regulamento a que se refere o mesmo artigo (BRASIL, 1987).

Nota-se, portanto que a referida lei aprova a carreira única para todos os docentes das instituições federais autárquicas e fundacionais, por meio do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, dispõe sobre a isonomia<sup>15</sup> salarial que uniformizou a remuneração do trabalho pelo Estado, entre servidores de mesma classe e mesma categoria funcional e de titulação e com isso trouxe a possibilidade de igualdade aos docentes que trabalhavam em locais diferentes, respeitando a autonomia da universidade no exercício de seu trabalho relacionado ao ensino, pesquisa e extensão. Além do exposto, destacamos que o Decreto acima citado, aponta os seguintes regimes de trabalho: o de 40 horas (com dedicação exclusiva), o de tempo parcial (de vinte horas) e o de 40 horas (para áreas específicas).

Neste espaço/tempo, a definição da carreira docente compreende as seguintes classes: 1) professor auxiliar, 2) professor assistente, 3) professor adjunto, 4) professor associado, 5) professor titular. Cada classe possuindo quatro níveis, com exceção do professor titular que possui apenas um nível, o que não impede a universidade de contratar professores visitantes e substitutos, obviamente com prazo determinado. Com relação ao ingresso à carreira docente,

[...] dar-se-á mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, somente podendo ocorrer no nível 1 de qualquer classe. Para professor auxiliar será exigido o diploma de graduação, para o professor assistente, o grau de Mestre e o título de Doutor ou de Livre Docente

---

<sup>15</sup> De acordo com o dicionário Houaiss (1999, pág. 890), isonomia significa “Estado dos que são governados pelas mesmas leis; igualdade civil e política; igualdade perante a lei. Conformidade no modo de cristalização”.



para a classe de professor adjunto. O ingresso na classe de professor titular dar-se á mediante concurso público de provas e títulos, podendo se inscrever os detentores de título de Doutor, professores adjuntos, bem como pessoas de notório saber, reconhecido pelo conselho superior da IFES. Casos excepcionais podem ocorrer em relação à exigência desses pré-requisitos em todas as classes, desde que sejam examinados pelo conselho superior (LEMOS, 2007, pág. 106).

Cabe destacar que esse desenho de ingresso nas universidades federais foi ameaçado com a Lei nº 12.772, de dezembro de 2012, que colocou em relevo a determinação do referido ingresso ser feito sempre no primeiro nível da classe de professores auxiliares, mediante concurso público, exigindo apenas o diploma de graduação, contrariando a autonomia<sup>16</sup> da universidade que define a contratação de pós-graduados (mestres e doutores). Contudo, esse ponto da referida lei foi revisto devido a grande mobilização por parte dos docentes e por várias entidades científicas, entre elas, a Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC). Em termos de benefício trazido pela referida Lei, podemos destacar o aumento salarial, o fato de os professores ainda em “estágio probatório”<sup>17</sup> poderem se afastar para capacitação (mestrado e doutorado) independente do tempo que ocupa o cargo.

Ainda com relação à atual organização da carreira docente universitária, é possível verificar as complexas manobras feitas pelo atual governo da presidente Dilma Rousseff, por meio de inúmeras portarias, projetos de leis, decretos etc., até chegar ao seu último desenho. Conforme descrito abaixo:

Professor Auxiliar (que possui graduação, progride de níveis 1 a 4 e que hoje entra ganhando 2.872,85 reais), Professor Assistente (que possui mestrado, também progride de níveis 1 a 4 e hoje começa com 3.181,04 reais – sim, isso, um professor universitário com mestrado no sistema federal brasileiro recebe hoje menos da metade de um técnico de nível médio do TCU), Professor Adjunto (que tem doutorado, também avança de 1 a 4 e inicia, hoje, na faixa dos 3.553,46 reais de vencimento básico [VB], acrescidos de uma retribuição por titulação [RT] que eleva o bruto a 7.627,00) e Professor Associado (também doutor, também escalonado

---

<sup>16</sup> De acordo o dicionário Houaiss (1999, pág. 161), autonomia significa: “Faculdade de se governar por suas próprias leis, dirigir-se por sua própria vontade. “[...] Autonomia financeira, situação de um serviço cuja gestão financeira é independente daquela da coletividade pública que o criou e controla”.

<sup>17</sup> Estágio probatório é o período/processo que visa aferir se o servidor público possui aptidão e capacidade para o desempenho do cargo de provimento efetivo ao qual ingressou por força de concurso público. Também chamado de estágio de confirmação, tem início com a entrada em exercício no cargo, correspondendo aos primeiros anos de atividade, cujo cumprimento satisfatório é requisito para aquisição da estabilidade (CARTILHA DO ESTÁGIO PROBATÓRIO, 2012, pág.06).

em quatro níveis, e com VB iniciando em 4.043,87, chegando até 11.131,69 quando computamos o RT). No caso de que abra uma vaga na instituição, quem tem tempo, energia e disposição para se preparar para outro concurso terá a chance de ascender ao cargo de Professor Titular (AVELAR, 2012, pág. 02).

Essa realidade se aplica aos professores que atuam sob o regime de dedicação exclusiva. Isto que dizer que no caso dos professores que atuam em regime de 40 e 20 horas, a remuneração é bem inferior. Além do exposto, não podemos perder de vista as nuances que envolvem a Portaria nº. 554 de julho de 2013<sup>18</sup>. A referida portaria abre possibilidade para o professor ascender ao cargo de “titular” por progressão, mesmo que para isso leve mais tempo. O que não está dito nesta portaria é que alguns docentes poderão chegar ao processo de aposentadoria sem preencher os requisitos (tempo/produção) exigidos para concorrer ao cargo de “titular”. Ainda com relação às nuances que envolvem a carreira docente, faz-se necessário voltarmos à Lei nº 12.772/2012, sancionada pela presidente Dilma Rousseff no dia 28 de dezembro de 2012, resultado de um acordo entre o governo federal e a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes), aqui representada pela tabela abaixo:

<b>TABELA 03 - CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR</b>					
SITUAÇÃO ANTERIOR			NOVO PLANO		
CARREIRA	CLASSE	NÍVEL	NÍVEL	CLASSE	CARREIRA
Carreira de Magistério Superior do PUCRCE, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987	Titular	1	1	Titular	Carreira de Magistério Superior do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal
		4	4		
	Associado	3	3	Associado	
		2	2		
		1	1		
	Adjunto	4	4	Adjunto	
		3	3		
		2	2		
		1	1		
	Assistente	4	2	Assistente	
		3			
		2	1		
		1			
	Auxiliar	4	2	Auxiliar	
		3			
		2	1		
1					

Fonte: (RANGEL, 2013, pág. 03)

<sup>18</sup> A Portaria nº. 554 de julho de 2013, “Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2013).

Conforme podemos perceber na tabela apresentada anteriormente, com grande contribuição dos representantes sindicais do Proifes, fica mantida na atual carreira docente a estruturação das carreiras em classes e níveis, num total de treze posições, para o Magistério Superior, com a permanência das classes de Professor Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular. Contudo, a classe de Professor Titular passa a ser uma posição acessível através de promoção, não mais apenas por concurso público. Embora o tempo necessário para progressão tenha sido uniformizado para cima, com dois anos, as duas primeiras classes da referida carreira tiveram reduzido o número de níveis, de quatro para dois. Com relação à avaliação dos processos que envolvem a ascensão funcional de que trata a referida carreira, essa será de responsabilidade de uma Comissão Setorial de Avaliação da Progressão Docente, sob a supervisão da Comissão de Avaliação de cada universidade, nos termos da presente Resolução.

Por último, nunca é demais lembrarmos que a atual carreira docente foi constituída ao longo da história, tendo como marco a época da ditadura militar (com a implantação do regime neoliberal), transitou pelo governo Collor de Mello (com a redução salarial), passando pelo governo Fernando Henrique Cardoso (com o início do processo de implantação da privatização), seguiu no governo Lula e Dilma com a constante tentativa, ano após ano, de desconstruir a carreira docente como estratégia para a aceleração do processo de privatização, mas sob o discurso da democracia, que mascara o falso do sistema, que claramente está sustentado por uma ditadura econômica. Nesse processo, podemos destacar a implementação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), em 1998, por meio da Lei nº 9.678 no governo de FHC, que continha como objetivo, diferenciar os docentes ativos dos docentes aposentados, com a quebra da paridade, bem como impor o fim da isonomia. Dessa forma, amplia-se o espaço do trabalho precário, intensifica-se a produtividade, reduzem-se direitos sociais e trabalhistas reduzindo a função social do Estado, privatizam-se políticas e direitos sociais, entre os quais a educação.

Há de se ressaltar que no objetivo do governo em reconstituir a carreira docente, encontramos, implicitamente, uma concepção de trabalho pautado no produtivismo, que se caracteriza pela imposição de metas de produtividade

centradas no aspecto quantitativo, muitas vezes, desconsiderando as condições materiais necessárias ao desenvolvimento de uma produção acadêmica de qualidade. Pois conforme denuncia a ANDES (2009): “[...] as políticas que materializam em nível prático a ideologia do produtivismo não guardam relação com o fazer docente e encontram-se distantes das concepções de universidade e de trabalho docente construídas historicamente” (ANDES, 2009, pág. 04).

Assim sendo, no próximo tópico buscaremos discutir as contradições que envolvem o trabalho docente no âmbito da universidade brasileira.

### **3.2.2 O debate em torno das contradições que envolvem o trabalho docente nas universidades brasileiras**

No bojo dessas contradições, assistimos, por um lado, ao “[...] sepultamento dos projetos de uma nova universidade, gestados no seio dos movimentos coletivos, que precederam ao endurecimento político de 1968” (MANCIBO, 2004, pág. 244). Por outro lado, assistimos à imposição do silêncio sob o trabalho docente que, por sua vez, mantinha-o sob a tutela do capital, tendo o mercado como mediador. Não por acaso, nesse ínterim, surgem inúmeras contradições inerentes ao Capitalismo, entre elas, o fato do trabalho docente ser fundamental para a formação de mão-de-obra qualificada (política do capital humano), ao mesmo tempo em que era visto como subversivo e o processo de ensinar/aprender era visto como um “perigo”. Aqui é importante destacarmos que “[...] tentou-se disciplinar o trabalho dos professores por meio dos mecanismos legais acionados pelo Estado Ditatorial especialmente do AI nº 5 e do Decreto Lei nº. 477 que buscaram de todas as formas a conversão e disciplinamento do trabalho intelectual” (DANTAS, 2006, pág. 90). Por isso, era necessário ser controlado seguindo os princípios do projeto social eficiente, feito muitas vezes, por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, reprodutores da hierarquização e das relações do processo de produção preparatório para o trabalho alienado. Nesse sentido,

É preciso, pois se perguntar se a liberdade que é deixada ao sistema de ensino de fazer com que prevaleçam suas próprias exigências e suas próprias hierarquias, em detrimento, por exemplo, das exigências mais patentes do sistema econômico, não será contrapartida dos serviços ocultos que ele presta a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares (BOURDIEU e PASSERON, 1975, pág. 163).

Ainda sob os ditames militares, operaram também as premissas da Reforma Universitária (liderada pelo consultor Rudolph Atcon), imprimindo a teoria do capital humano, a qual se orienta para um vínculo direto entre educação e mercado. Aqui, o trabalho docente deveria basear-se na eficiência (própria da empresa) e a organização da universidade deveria ser feita por meio de departamentos, os docentes deveriam ser contratados pelo regime trabalhista e principalmente, pela produtividade no campo da pesquisa. Por conseguinte, esse trabalho estava imbricado com a neutralidade científica e com o pragmatismo que previa a política dos militares, bem como com o currículo disciplinar, com as referências e instrumentos tecnicistas. Era necessário o docente romper com a formação erudita, passando a focar uma formação de ordem prática.

Contudo, essa realidade não impediu de fazer, desse espaço/tempo, o auge da pós-graduação *stricto sensu*, tendo no trabalho docente o lugar privilegiado da pesquisa na universidade pública brasileira, o que fez com que, na prática, as atividades de ensino de graduação fossem gradativamente sendo desvalorizadas. Ora, se assim o é, o trabalho docente nesse nível de ensino passou a ser considerado de grande relevância, principalmente para a transformação da universidade em centro criador de Ciência. Isso fez da pós-graduação,

[...] matéria de interesse nacional, que transcende o âmbito de cada universidade em particular, daí a necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação, de iniciativa do próprio governo federal que delegou amplos poderes ao Conselho Federal de Educação (PAULA, 2012, pág. 54).

Esse incentivo veio por meio de grandes investimentos na pós-graduação, mesmo a universidade estando sob a égide do governo militar. Afinal de contas, os intelectuais do regime militar acreditavam que não poderia haver “[...] transgressões por parte dos professores na condução do seu trabalho, pois tudo o que deveriam falar estava exposto no seu plano de trabalho que antes de chegar

à sala de aula passava pelo órgão supervisor do planejamento como afirmavam” (DANTAS, 2006, pág. 95). Assim sendo, o trabalho docente, nesse espaço/tempo, representando as ideias do Estado, realizou a função de formar o homem produtivo. Contudo, é importante esclarecermos que houve muita resistência por parte dos professores em diferentes espaços da própria universidade. Essa resistência apontava para novos ideários pedagógicos e para o resgate das práticas democráticas, onde se costurava um viés político e uma intensificação dos debates sobre o trabalho docente.

Em face disso, houve o início de questionamentos às condições e aos processos de modernização do sistema de educação superior que apontavam para a abertura democrática em detrimento da racionalidade fundada na eficiência técnica e na política corrosiva vividas na época da ditadura militar. Afinal, as premissas do processo de redemocratização sinalizavam o direito à liberdade e, de alguma forma, nos convocava para a luta coletiva para a conquista de direitos historicamente negados.

Não por acaso, com esse ideário da luta coletiva, criou-se a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que tinha como objetivo representar os docentes no plano econômico, social e político, tornando-se, por ocasião do II Congresso Extraordinário, realizado no Rio de Janeiro, sindicato da categoria, isto é, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN). Contudo, não podemos esquecer que já existiam inúmeras Associações Docentes (ADs) espalhadas pelo Brasil e que lutavam para unificar as reivindicações dos docentes. Entre as principais reivindicações, denunciavam-se os baixos salários dos professores e a proposta de transformação das universidades públicas em autarquias. É evidente que a

[...] docência superior neste período não se limitou a seguir as ordens oficiais, a copiar modelos, mas incorporou influências vindas das organizações docentes, sendo possível interpretar, selecionar e organizar um trabalho do professor como educador, como sujeito comprometido com determinada concepção de ciência, educação e sociedade (DANTAS, 2006, pág. 121).

Seguindo o movimento do pensamento da autora, podemos dizer que o trabalho docente se realizou (nesse espaço/tempo) no encontro dos direcionamentos do

Estado e das significações pessoais dos docentes, mesmo porque, esse sentimento de liberdade encontrava guarida na Constituição Federal (1988), em seu Art. 207, que dispõe sobre a “[...] autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira da universidade, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, pág. 134). Isso não quer dizer que não havia implícito nessa proposta a ampliação e hegemonia do trabalho docente centrado no corporativismo, na privatização do ensino, no saber especializado, na competência e no mérito. Além do exposto, o trabalho docente nas universidades federais demandava (e ainda demanda) professores flexíveis, capazes de se adaptarem rapidamente aos cursos rápidos e às diversas políticas públicas de avaliações internas e externas que de uma forma ou de outra, mudaram o curso do trabalho docente e sua identidade. Não por acaso, os direcionamentos para esse trabalho, nesse espaço/tempo, vinham do “alto”, com o objetivo de controlar a “produtividade acadêmica”. E dessa forma,

[...] as propostas de reformas gerenciais, apontando para a urgente necessidade de avaliação/modernização das universidades, despontam com intensidade, trazendo os primeiros reflexos para o trabalho docente, baseados nas ideias de eficiência, racionalização e produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização (MANCIBO, 2004, pág. 244).

Sob este prisma, era dado mais um passo para o plano do governo que vislumbrava o controle sobre a comunidade acadêmica, mediante o reforço financeiro, o que contribuiu para que o trabalho docente passasse a ser definido pelo mercado e o trabalhador induzido às determinações da produção, ocasionando um processo de alienação em relação ao seu processo de trabalho, cuja consequência é a mais-valia e o adoecimento do próprio docente. Apesar do foco de nossa pesquisa não ser o adoecimento docente, é válido destacar a íntima relação entre os problemas de saúde apresentados pelos professores e as condições de trabalho impostas pelas reformas universitárias que geraram as políticas públicas de avaliações implementadas principalmente a partir da década de 1990. Afinal, não são poucas as doenças vinculadas à lógica do currículo Lattes e à Capes e todas as suas consequências. Podemos observar o universo dessas doenças em várias pesquisas, entre elas, Moura (2000), Leite (2003), Lemos (2005), entre outros.

Nesse cenário observamos diversas contradições, entre elas, o fato de se exigir dos professores qualidade em seu trabalho, mesmo estando imerso a um sistema massificado, competitivo, sem recursos materiais e humanos adequados, com baixos salários e uma carga horária de trabalho exacerbada, onde precisam desdobrar-se em leituras, aulas, atividades administrativas e ainda,

[...] somam-se a estas, outras atividades como a participação em comissões, consultoria ad-hoc, a pressão institucional por publicação e pesquisa, de rendimento e melhoria na formação do aluno, a aprendizagem de novos recursos tecnológicos; a submissão a normas e regras técnicas da própria instituição de ensino e as governamentais (CNPq, MEC, etc.), para enumerar apenas algumas das mais evidentes (SILVA & CARVALHO, 2011, pág. 03).

Pode-se dizer que essas atividades levam os professores a uma rotina exaustiva, produzindo um sentimento de angústia, assim como algumas doenças: hipertensão, pânico, dentre outras. Importante destacarmos que o “[...] adoecimento dos professores não se manifesta somente no campo pessoal-profissional, mas também traz repercussões sobre a organização escolar e na relação com os alunos (SILVA & CARVALHO, 2011, pág. 08), o que deflagra um processo de precarização e deteriorização na qualidade do ensino e conseqüentemente do trabalho docente na universidade brasileira.

Essa realidade se acentua no ajuste estrutural da ordem mundial e nas premissas neoliberais, em que o trabalho docente vem sendo cada vez mais desvalorizado. Pode-se acrescentar a essa desvalorização: a prática produtivista; a flexibilização; as reorganizações e conflitos vividos nos âmbitos social, político e econômico, no descaso do Estado com a educação, etc. E para isso instituem-se normativas sob o trabalho docente, tendo como ponto central a Constituição Federal Brasileira (1988) e a LDB, que, por sua vez apresentam a função da universidade pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Contudo, podemos lançar luzes sobre uma quarta função do docente no espaço universitário, a função administrativa, que ultrapassa muitas vezes a própria formação docente.

[...] o professor universitário precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um técnico e especialista num campo de trabalho, mas, também precisa ser competente como pesquisador ou cientista em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser um professor de nível superior, capaz de



ensinar e preparar profissionais, para realizar as tarefas mais complexas da sociedade. E, além disso, precisa estar apto para ser um administrador, pois vai defrontar-se com a necessidade de gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho e órgãos da estrutura administrativa universitária, como departamentos, cursos etc. E ainda precisa ser um escritor razoável (BATOMÉ, apud LEMOS, 2007, pág. 202).

O trabalho docente se apresenta sob a égide da “multiplicidade”, o que faz parecer um equívoco dizer que esse trabalho pauta-se na indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão. E nesse sentido, torna-se um desafio “[...] a busca por esclarecer, clarear o que significa, exatamente, essa indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que não existe um acordo conceitual sobre o sentido, nem uma reflexão sistemática sobre o tema” (LEMOS, 2007, pág. 29).

O que podemos afirmar é que essa obscuridade contribui para a distorção das práticas realizadas pelos professores, dando destaque para a prática da pesquisa que confere mais status acadêmico ao professor pesquisador em detrimento das demais práticas. Assim sendo, por um lado, o professor “pesquisador” que faz parte de um programa de pós-graduação passa a ser reconhecido pela sua produção, pelo apoio financeiro que recebe das agências financiadoras de fomento e, por outro lado, o professor que não possui vínculo com a pesquisa, pois concentra esforços nas atividades de ensino, extensão e administração, passa a ser marginalizado por alguns de seus pares e por alguns setores da academia.

Diante do exposto, parece-nos que o professor vive no centro da armadilha imposta pela regulação e controle advindos da legislação, que impõe principalmente a realização de atividades multifacetadas em seu cotidiano. Tudo isso gera um ritmo de trabalho para o docente com consequências nefastas, fundamentadas num rígido sistema, onde transita a competição, a competência e o mérito. Esse ritmo de trabalho pode ser identificado em diferentes projetos, entre eles os indesejáveis e superficiais cursos na modalidade de educação a distância que se alastram no interior das universidades públicas brasileiras, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse sentido, é inegável que essa modalidade de educação tem como característica a flexibilidade e a organização do espaço e do tempo do estudante em seu processo de

ensino/aprendizagem (premissa básica da farsa neoliberal). Não por acaso, este processo, segundo nossas concepções:

[...] é permeado pelo brilho opaco dos olhares, pela gíngua dos que buscam, pelo sorriso maroto dos que encontram, pela fruição individual e coletiva do apreendido, resultando na aquisição, pelos estudantes, de autonomia para formular leituras de mundo e atuar como sujeitos históricos, e, pelos professores, de efetivação do seu compromisso profissional, mas também humano. Tal dimensão é intrínseca ao ensino presencial e estaria descartada no EAD, assim como, em tese, também estariam sendo descartados os próprios professores (FÉTIZON & MINTO, 2007, pág. 102).

O pensamento dos autores acima, nos conduz, por um lado, a perceber que estamos vivendo tempos de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico. Por outro lado, nos leva à “preocupação” quanto à qualidade da educação oferecida pela modalidade a distância, por meio da UAB e quanto à precarização do trabalho docente, que de uma forma ou de outra, se encontram no centro dessa política pública, que é fundamentalmente financiada por meio de bolsas (Lei nº 11.273 de fevereiro de 2006) e complementa o baixo salário do próprio docente. Tudo isso, ocorre paralelo à extensa carga de trabalho que os referidos professores carregam em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, muitas vezes realizadas de forma individual, envolvidas em disputas por melhores resultados e, conseqüentemente, por incentivos vindos de atividades extras. Assim sendo, a relação entre a ideia de multiplicidade do trabalho docente, os fundamentos/princípios que regem a educação a distância e as diretrizes flexíveis “rápidas e múltiplas”, é própria do sistema neoliberal, o que faz desse cenário, fruto das ruínas do capital que subverte os mecanismos sociais, impõe a lógica salarial na educação e estimula a privatização das universidades federais.

Trata-se, portanto, da volatilidade dos produtos, do modismo, dos modos e técnicas de produção e principalmente da fluidez/liquidez do trabalho docente na educação superior brasileira. As funções “sólidas” do trabalho docente, próprias da modernidade sólida, estão se transformando em funções “líquidas” próprias da atual sociedade que tem como premissa o líquido, o transitório e o efêmero. Nesse sentido, nos explica Bauman (2010),

[...] a situação presente emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas que, certo ou errado, eram suspeitos de limitar a liberdade individual de escolher e de agir. A rigidez da ordem é o artefato e o sedimento da liberdade dos agentes humanos. Essa rigidez é o resultado de “soltar o freio”: da desregulamentação, da liberalização, da flexibilização, da fluidez crescente, do descontrole dos mercados financeiros, imobiliários e de trabalho (pág. 11-12).

Corroborando com a ideia do autor, é possível afirmarmos que o trabalho docente vem sofrendo o processo de derretimento de sua “forma sólida”. Isto é, o derretimento de sua autonomia didática-política-pedagógica e porque não dizer de seu projeto macro, o de tornar o ser humano sujeito da própria história, em consequência do alastramento nas universidades brasileiras da “forma líquida”, própria do mundo “flexível”, guiada pelos fluidos que movem e transbordam facilmente sob a racionalidade do mercado, da competição e das estratégias individualistas que vão e vem ao sabor das forças que regem o convívio social.

A seguir, descreveremos o caminho percorrido no processo de delimitação do objeto de estudo, assim como o desenvolvimento da pesquisa de campo e a análise dos dados de nossa investigação.

#### 4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O método que julgamos mais pertinente para a pesquisa desenvolvida, que tem como objetivo investigar as políticas públicas federais de avaliação e seus impactos sobre o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no período de 1970 à primeira década dos anos 2000, foi o método de análise da perspectiva do materialismo-histórico-dialético, enquanto um método que permite ir à raiz de nosso problema, ou seja, ao desvendamento das leis que os produzem. Nesse sentido, é importante destacarmos que

[...] a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou uma espécie de suma teológica. Não se pode constituir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historicizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente (FRIGOTO, 2008, pág. 73).

Seguindo o pensamento do autor, é possível compreender que a dialética se situa no plano da realidade histórica, sob diferentes tramas e contradições conflitantes centradas na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real. Para isso, pensamos ser necessário romper com as ideologias dominantes próprias da visão metafísica e linear. Pois,

O método de análise marxista da realidade social é histórico, dialético e materialista: *histórico* porque estuda sociedades históricas e não modelos abstratos; *dialético* porque concebe a sociedade como algo dinâmico, em constante transformação, e formada por uma unidade de forças que se contradizem e se complementam a um só tempo; *materialista* porque parte do estudo da produção econômica. Este método é usualmente referido como "a dialética materialista", "dialética histórica" ou a "concepção materialista da história" (HERCULANO, 2006, pág. 03).

Partindo desta concepção dialética do constante devir e da unidade dialética dos opostos, dos contrários que se interpenetram, se complementam e se contradizem, nos permitimos reconhecer que nosso objeto de estudo é parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. Assim sendo, o fenômeno estudado foi interpretado considerando suas relações com o contexto

social mais amplo. Nessa perspectiva teórica, a universidade pesquisada tem sido abordada a partir de sua articulação com o Estado, suas políticas e o contexto social onde está inserida.

Acreditamos ser ainda importante chamar atenção para o fato de que as concepções do materialismo-histórico-dialético examinam o mundo social e suas transformações históricas, tomando por pressuposto que a produção é a base de toda a ordem social e de sua história. Assim sendo, essas concepções não podem ser confundidas com práticas pragmáticas que empobrecem a relação do sujeito com a realidade, mesmo por que são definidas como práxis e não se contentam com a aparência dos fenômenos.

Entendemos assim, que nesse universo as relações de produção se constituem nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência por excelência. Dessa forma, é preciso, então, não confundir o movimento do real com suas contradições e conflitos, o que nos leva a perceber que é na investigação que o pesquisador tem de “[...] recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus limiares imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado” (FRIGOTO, 2008, pág. 80).

Vale ressaltar que a busca consciente de uma postura materialista histórica e dialética na construção do conhecimento não se reduz à apreensão de algumas categorias e conceitos, pois, além do exposto, constitui uma unidade entre as dimensões teóricas e práticas objetivando a existência dos indivíduos com força no sentido de conhecer o real.

## 4.1 O TRABALHO DE CAMPO

### 4.1.1 A escolha da instituição pesquisada e dos sujeitos da pesquisa

A opção pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como campo de nosso estudo foi determinada pelo fato de ser a única universidade pública do estado do Espírito Santo e também por se tratar de uma instituição social definida por sua autonomia política, intelectual e financeira.

Esse estudo buscou investigar o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo em sua singularidade. Também consideramos que é importante destacar que o referido Centro localiza-se no Campus de Goiabeiras, em Vitória/ES. A escolha foi pautada por este ser um dos Campi com maior número de cursos oferecidos pela universidade e, conseqüentemente, com número de professores e alunos significativos.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, seguimos um princípio denominado por Thiollent (2005) de “princípio de intencionalidade”. Segundo o autor, esse princípio é adequado ao contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, ou seja, consiste na valorização de critérios de representatividade qualitativa. “Existe, neste caso, um tratamento qualitativo da interpretação do material captado em unidades qualitativamente representativas do conjunto do universo e de modo diferenciado em função das características do problema investigado” (THIOLLENT, 2005, pág. 68). Assim sendo, os sujeitos da pesquisa passaram a ser compreendidos a partir das suas relações e, conseqüentemente, das mediações que estabelecem com o mundo.

Seguindo esse pressuposto, participaram desta pesquisa treze professores efetivos da Universidade Federal do Espírito Santo, todos pertencentes ao Centro de Educação. Optamos por desenvolver um estudo que contemplasse o período histórico compreendido entre as décadas de 1970 (tendo em vista o fato do Centro de Educação ter sido implantado em 1975) até a primeira década dos anos 2000. Assim sendo, os professores que participaram deste estudo foram definidos tendo como critério principal seu período de ingresso na Ufes (nas

décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000), para que pudéssemos coletar dados referentes aos diferentes momentos que compreendem a constituição histórica do Centro estudado. Com esse propósito, de um total de 85 professores do Centro de Educação, participaram do estudo: um professor responsável pela Secretaria de Avaliação Institucional da Ufes e doze professores que exercem (ou exerceram) as funções específicas da docência, sendo quatro aposentados e os demais lotados há mais 10 anos no Centro de Educação. Os referidos professores têm (tiveram) seus encargos distribuídos em: aulas no curso de graduação em Pedagogia, assim como nos demais cursos de licenciatura atendidos pelo Centro de Educação; atividades administrativas, aulas e orientações no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Outro critério considerado na escolha dos sujeitos da pesquisa foi o departamento onde o professor está (estava) lotado. Como o Centro de Educação é constituído por três diferentes departamentos, procuramos incluir na pesquisa quatro professores pertencentes a cada um deles. É importante destacarmos que os professores aposentados estavam lotados nos antigos departamentos. Isto é, Departamento de didática e Prática de Ensino (DDPE), Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional (DFEOE), Departamento de Administração Educacional (DASE). Com relação aos professores em exercício, esses estão lotados nos atuais departamentos: Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE), quatro professores do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) e quatro professores do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS).

#### 4.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos que caracterizaram nosso estudo foram: a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. É importante destacar que consideramos que os usos destas técnicas estiveram subjacentes ao princípio da “[...] interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. [...] Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 2000, pág. 28). Assim sendo, os dados de nossa pesquisa foram coletados entre o segundo semestre letivo de 2014 e o primeiro semestre letivo de 2015.

#### **4.2.1 Entrevistas semiestruturadas**

Optamos pela entrevista semiestruturada em que entrevistador e entrevistado alternam a direção da fala, ou seja, ora o locutor passeia pelo discurso, ora o pesquisador direciona esse trajeto. Para isso, formulamos entrevistas com algumas perguntas orientadoras (APÊNDICES A e B).

As entrevistas foram realizadas por meio de agendamento de dia e horário de acordo com a disponibilidade de cada participante. Convém lembrar que foram feitas em diversos espaços dentro e fora da universidade, conforme sugerido pelos entrevistados.

O registro das entrevistas foi proporcionado por meio digital (gravador), com o consentimento dos sujeitos entrevistados. Ao final de cada entrevista a gravação foi disponibilizada aos sujeitos, onde lhes foi perguntado se desejavam acrescentar ou remover informações. É importante esclarecer que todas as entrevistas foram transcritas em sua íntegra pela pesquisadora.

#### **4.2.2 Análise de documentos**

Os documentos são fontes de dados para o investigador. A sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas com a finalidade de atribuição de um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES, 1994). Aqui, os documentos analisados possibilitaram à pesquisadora a validação e complementação das informações coletadas durante as entrevistas. Em nossa pesquisa os documentos analisados foram divididos em três categorias:

- a) Documentos relacionados às políticas públicas de avaliação do governo federal destinados à educação superior: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); Programa de Avaliação Institucional (PAIUB); Exame Nacional de Curso (ENC/Provão); e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), entre outros.



- b) Documentos relacionados às políticas de avaliação da Ufes: Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2006-2010; Resolução nº. 14/2014 – Institui a Comissão Própria de Avaliação (CPA); Relatórios anuais da CPA; Plano de Desenvolvimento Institucional (DPI) 2010-2014, entre outros.
  
- c) Documentos relacionados ao Centro de Educação da Ufes: Regimento do centro de Educação; Projeto Político Pedagógico (PPP); Relatórios anuais dos Departamentos; Atas das reuniões de Departamentos; Relatórios de atividades semestrais dos docentes, entre outros.

#### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Durante a realização da pesquisa, coletamos e analisamos os dados de forma concomitante. Esse processo nos permitiu a construção e reconstrução metodológica durante todo o percurso da pesquisa.

Outro aspecto importante a ser destacado é que não comungamos com a ideia da neutralidade por parte do pesquisador. Assim sendo, fizemos a interpretação do material empírico pautada na seguinte concepção dialética situada no plano da realidade, no plano histórico, sob forma das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento transformação dos fatos. Ou seja, o materialismo dialético foca-se no imperativo do modo humano de produção social. Assim sendo,

Na perspectiva, materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTO, 2008, pág. 77).

Nessa perspectiva o pesquisador depois de fazer o levantamento do material da realidade que se está investigando, define o método de organização para a análise e exposição dos dados. Trata-se de discutir os conceitos, as “[...] categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar

a interpretação e análise do material que estrutura as questões para conduzir as análises dos fatos” (FRIGOTO, 2008, pág. 88).

Dessa forma, após o período de leitura do material, procuramos agrupar em categorias todas as respostas obtidas referentes a cada questão das entrevistas. Logo em seguida, apresentamos a frequência de cada resposta. O próximo passo consistiu em agrupar as respostas de acordo com o conteúdo. Posteriormente, definimos as categorias a partir do agrupamento realizado e, assim, prosseguimos analisando os dados obtidos. Esse caminho foi definido a partir de um pressuposto de que não há um modelo preestabelecido para a análise dos dados da pesquisa e a partir dele emergiram as seguintes categorias de análise: 1) A precarização da carreira docente e as contradições do trabalho do professor; 2) Sofrimento, alienação e resistência produzidos pelas políticas de avaliação no âmbito do trabalho docente no Centro de Educação da Ufes; 3) Os sinais da Ditadura ou a ditadura do “Sinaes” sobre o trabalho docente; e 4) O produtivismo acadêmico e o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação.

É importante ainda deixar claro que não partimos do pressuposto de que as representações da análise aqui apresentadas são as únicas formas de apreender a realidade, mas sim que os leitores poderão desenvolver outras representações, tão significativas quanto aquelas aqui formuladas.

#### 4.4 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA

Todos os participantes do estudo foram informados sobre os objetivos da pesquisa e a todos foi assegurado que os dados eram confidenciais e que seria respeitado o anonimato. Assim, antes de iniciar as entrevistas, todos foram informados que seus nomes iriam ser substituídos por nomes fictícios. Tiveram ainda a liberdade de não participar do estudo se assim desejassem. Para a participação, foi necessário assinar termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndices C e D).

As entrevistas foram gravadas com permissão dos entrevistados. Foi dado a eles o direito de solicitar que o gravador fosse desligado sempre que desejassem que alguma fala não fosse registrada. Na transcrição das entrevistas foram utilizadas as iniciais dos nomes dos depoentes para a nossa própria orientação. Posteriormente, para o manuseio das anotações, na fase de análise intensiva, utilizamos a nomenclatura docente e uma identificação numérica para cada sujeito com o propósito de salvaguardar o sigilo dos dados e proteger os direitos dos mesmos.

## **5 O CENÁRIO DA PESQUISA E O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NESTE ESPAÇO/TEMPO**

### **5.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO (Ufes)**

Falar da história não é tarefa das mais fáceis, porque a história não é uma sequência de fatos dados de forma cronológica e linear. A história é complexa, fruto da construção humana, de lutas e resistências e, por certo, a constituição da Ufes ocorreu a partir de muitas lutas históricas. Nesse universo, se por um lado é inegável a necessidade de tentarmos buscar as raízes dos acontecimentos para que possamos compreender o momento atual, por outro lado seria ingênuo acreditar que é possível contar a história, por isso, assumimos o risco e contamos uma história.

Nesse movimento destacamos que a história da Ufes começa a ser constituída em um contexto político, econômico e social muito delicado, pois o estado do Espírito Santo, assim como muitos estados da federação brasileira, encontrava-se imerso em uma crise política decorrente das denúncias de corrupção do governo de Getúlio Vargas, na decadência da economia cafeeira e também, ao mesmo tempo, sentia as consequências do processo de desenvolvimento industrial e urbano, pois trazia para a sociedade capixaba a necessidade de implantação de novos paradigmas e novos caminhos.

Em conformidade com esse cenário, na década de 1950, o governador do estado do Espírito Santo, Jones dos Santos Neves, trouxe de São Paulo o professor (Rafael Grisi) para ser secretário de educação, com a função de implantar uma universidade, o que ocorreu “[...] no dia 05 de maio de 1954, com a criação da Universidade do Espírito Santo (estadual), por meio da Lei nº 806, sancionada pelo [referido] governador” (UFES, 2014, pág. 11). Sua fundação foi possível pela aglutinação de algumas escolas e faculdades, conforme apresentadas no quadro a seguir:

**QUADRO 2 – ESCOLAS E FACULDADES QUE COMPUSERAM A  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO</b>
<b>Faculdade de Direito</b>	<b>1930</b>
<b>Escola de Educação Física</b>	<b>1936</b>
<b>Faculdade de Odontologia</b>	<b>1947</b>
<b>Escola Politécnica</b>	<b>1951</b>
<b>Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras</b>	<b>1951</b>
<b>Escola de Belas Artes</b>	<b>1951</b>
<b>Faculdade de Ciências Econômicas</b>	<b>1957</b>
<b>Faculdade de Medicina</b>	<b>1957</b>

Fonte: Ufes, 2014, pág. 06.

Neste contexto, foi escolhido para ocupar o cargo de primeiro reitor o Engenheiro Ceciliano Abel de Almeida<sup>19</sup>. Entre seus ideais, tinha como foco de trabalho, arquitetar o formato da universidade e torná-la uma das instituições responsáveis pelo desenvolvimento do Estado do Espírito Santo.

O passo seguinte de sua constituição se deu quando a Ufes tornou-se Universidade Federal do Espírito Santo no dia 30 de janeiro de 1961, quando foi sancionada a “[...] Lei nº. 3.868, e sendo, provavelmente, o último ato praticado pelo presidente Juscelino Kubitschek, pois teria ocorrido, dizem testemunhas, quando o mesmo já deixava o palácio presidencial” (BORGGO, 2014, pág. 37). Prosseguindo no exercício do crescimento, e sem perder a sintonia com a comunidade capixaba, em 1966, foi concluído o processo de desapropriação da área do “[...] Victoria Golf & Country Club, iniciado com o Decreto Federal nº 1.026-A, de 18 de maio de 1962, e, em 1967, a aquisição da Ilha do Cercado, que vieram a se tornar o campus de Goiabeiras” (UFES, 2014, pág. 10), hoje o principal campus da Universidade.

<sup>19</sup> O reitor Ceciliano Abel de Almeida presidiria um total de sete sessões das vinte e oito que o Conselho Universitário realizaria entre 1954 e 1958. Devido à mudança de governo, foi ele substituído por Nilton de Barros, nomeado para o cargo em 4 de março de 1955 (BORGGO, 2014, pág. 33).

Assim surgia a tão sonhada Universidade Federal do Espírito Santo. Era uma universidade pequena e com um número de professores bem reduzido, formado em grande parte por profissionais da própria comunidade. Contudo, no processo de implantação de seu primeiro curso de Mestrado, isto é, o Mestrado em Educação, foram contratados alguns professores de fora do estado, porque no Espírito Santo não havia professores qualificados para esse nível de ensino (essa prática potencializou-se nos anos 1980 e 1990, com a chegada de muitos professores vindos, principalmente do Rio de Janeiro e de São Paulo).

O ano de 1968 foi marcado pelos movimentos intensos de contestação social/estudantil contra as medidas governamentais e, sobretudo, contra o acordo MEC-USAID e pela Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), que buscava a modernização e expansão das instituições públicas, especialmente das universidades federais. No âmbito da Ufes, a implantação dessa Reforma ficou em grande parte sob a responsabilidade do professor de Filosofia da Educação (Ivantir Borgo) que implantou uma estrutura administrativa mais complexa e mais engessada, uma vez que toda gestão da instituição passou a ser centralizada no âmbito da reitoria. Entretanto, num curto período de menos de seis meses, (prazo limite para implantação da referida lei) várias medidas foram tomadas, entre elas, podemos destacar:

[...] aprovação das normas regulamentadoras e implantação do vestibular unificado; definição de um cronograma de implantação gradual da reforma acadêmica; instalação dos departamentos do Centro de Estudos Gerais e instituição da coordenação geral do ciclo básico. Vencidas essa etapa inicial, tratou-se de definir a departamentalização e a instalação do Centro de Artes e de mais cinco unidades de ensino profissionalizante, a saber: o Centro Tecnológico, o Centro de Educação Física e Desporto, o Centro Biomédico, o Centro de Ciências jurídicas e Econômicas e o Centro Pedagógico (BORG0, 2014, pág. 42).

Em decorrência dessa implantação, foi organizada uma “força tarefa” para dar suporte físico e técnico, indispensável para realização das ações inerentes a esse processo. Contudo, somente na década de 1980, sob a gestão de Rômulo Augusto Penina (reitor) que foram concluídas as grandes obras que compõem a estrutura física da Ufes. Entre essas obras destacamos: a Biblioteca Central, o Restaurante Universitário e o prédio da Reitoria, o que representou uma

significativa melhoria para o desenvolvimento da instituição e com isso ampliou-se também o quadro de pessoal técnico-administrativo.

Dentro dessa filosofia de trabalho teve início o movimento de eleição direta para reitoria da Ufes, possibilitando a participação de todos os membros da comunidade universitária. Nesse processo foi definido o nome de José Antônio Saadi Abi-Zaid para ocupar o cargo de reitor no período de 1984-1988. Entre as inúmeras medidas realizadas nesta gestão, podemos destacar a descentralização do orçamento para permitir maior flexibilidade aos centros e departamentos, bem como a implantação do “[...] trinômio ensino, pesquisa e extensão” (BORG, 2014, pág. 46). É importante lembrarmos que neste espaço/tempo o país estava vivendo o pleno processo de redemocratização, o que muito contribuiu para a realização dessas mudanças na universidade.

Outro fato marcante ocorrido no curso da história da Ufes foi seu desenvolvimento com a chegada das novas tecnologias no espaço universitário. Essa preocupação ficou para a gestão do reitor “Roberto Penedo” que promoveu a atualização do sistema de comunicação e de informática da universidade com a compra de centrais telefônicas e novos computadores conectados à Internet. Foi também, sob esta gestão a implantação do processo de avaliação institucional, que visava “[...] detectar as falhas existentes para orientar os planos de melhoria dos produtos da universidade (o ensino, a pesquisa e a extensão)” (BORG, 2014, pág. 51). É importante dizer que o referido processo avaliativo foi realizado a partir da graduação, estendendo-se a todas as áreas.

Nessa perspectiva, adentramos na “dita” era do conhecimento e da tecnologia ancorados pelas premissas capitalistas. Este espaço/tempo é de comemoração pelos 60 anos da Ufes (ano de 2014). Sem dúvida, são 60 anos de prestação de serviços à comunidade capixaba, por meio de seus quatro campi instalados no estado, dois na capital Vitória (Goiabeiras e Maruípe), um no norte (São Mateus) e outro no sul (Alegre).

Para melhor conhecermos essa realidade, a seguir apresentaremos a Ufes em números:

**QUADRO 3 - UFES EM NÚMEROS - 2015**

<b>Cursos de graduação</b>	<b>101</b>
<b>Cursos de doutorado</b>	<b>22</b>
<b>Cursos de mestrado</b>	<b>53</b>
<b>Programas de extensão</b>	<b>840</b>
<b>Professores</b>	<b>1630</b>
<b>Técnicos</b>	<b>2.200</b>
<b>Estudantes</b>	<b>19.000</b>

**Fonte:** Ufes, 2015 (Site oficial da Ufes).

Podemos dizer que os números acima apresentados são produzidos no interior dos dez (10) centros de ensino: Centro de Artes (CAR); Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Ciências Exatas (CCE); Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN); Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Educação (CE); Centro de Educação Física e Desportos (CEFD); Centro Tecnológico (CT); Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes).

Além dos referidos centros de ensino, podemos perceber que a modalidade de educação a distância muito contribui para os números apresentados acima, pois a Ufes dispõe de vários cursos oferecidos nesta modalidade, os quais funcionam sob responsabilidade da Secretaria de Ensino a Distância (Sead), que tem como foco principal promover ações educativas por meio de ambientes virtuais de aprendizagens, em seus 27 polos municipais de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para sermos mais precisos, a Ufes oferece 07 (sete) cursos de graduação, 01 (um) curso de aperfeiçoamento e 01 (um) curso de especialização na modalidade a distância.

Por conseguinte, para avaliar as ações apresentadas neste cenário, a Ufes criou em 2014 a Secretaria de Avaliação Institucional (Seavin), envolvendo todos os



membros da comunidade acadêmica. Essa secretaria tem como função: acompanhar os processos de avaliação e reconhecimento dos cursos realizados pelo MEC; implementar os indicadores de qualidade e os instrumentos de avaliação aprovados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA); publicar os resultados da autoavaliação institucional (realizadas pelos docentes, discentes). É importante ressaltar que parte dessas atividades estão de acordo com a legislação proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Depois de apresentarmos a Ufes, a seguir, nos concentraremos no “local central” de nossa pesquisa, isto é, o Centro de Educação.

## 5.2 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Iniciamos a apresentação do Centro de Educação da Ufes com o discurso proferido pelo diretor do referido Centro, ainda quando se chamava Centro Pedagógico. Esse discurso foi feito pelo professor Aloyr Queiroz de Araújo, por ocasião da colação de grau da primeira turma de formandos do curso de Pedagogia, no dia 23 de dezembro de 1975. Nossa opção por apresentar esse discurso se deu pelo fato de considerarmos que o mesmo nos possibilitará conhecer um pouco do passado e assim entendermos o presente do Centro de Educação. Segue o discurso:

*Senhoras e Senhores:*

*Na antevisão dos acontecimentos que registram a vida universitária capixaba, é com otimismo que vislumbramos o auspicioso despertar do Centro Pedagógico, como unidade componente da Ufes.*

*A própria vitalidade do Centro Pedagógico, na sua curta, porém já intensa, existência, é a fonte inspiradora deste nosso otimismo, não obstante o Centro se achar há menos de um ano de sua implantação.*

*Embora ainda carente de sólidos alicerces, o Centro Pedagógico já definiu a sua posição polarizando de todo o processo educativo da Ufes. Oferecendo no seu Curso de Pedagogia habilitações nas áreas do Magistério, Supervisão, Administração e Orientação Educacional. Os seus três Departamentos atendem a alunos de outros Centros, o que atribui ao Centro Pedagógico a dupla função de órgão integrante e integrador da Ufes, numa ação de sadio e alegre intercâmbio acadêmico, que engloba 300 alunos permanentes de seus cursos e mais 850 alunos rotativos de outros Centros de Licenciatura de Curta Duração, regime parcelado, em Nova Venécia, compreendendo Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, Ciências e Pedagogia, nas áreas de Supervisão e Administração, e Curso de Licenciatura, curta Duração, regime intensivo em Vitória, para Supervisão, utilizando as instalações do Centro Pedagógico no “campus” universitário. Ambos os cursos totalizando 320 alunos. Outras atividades curriculares e intercurriculares se englobam à ação cultural e pedagógica do nosso Centro, completando-a em suas demais atribuições acadêmicas.*

*Esperamos que esta síntese de informações possa de algum modo caracterizar a imagem do que nosso Centro representa no contexto estrutural da Ufes. Não seria compreensível, por mais tempo, quanto à instalação de um órgão específico – no caso, este Centro, para cuidar dos problemas atinentes à ampliação e aprimoramento dos quadros de formação de professores destinados às diversas tarefas do magistério. Não é exagero dizermos que a criação, e conseqüente implantação, do Centro Pedagógico, além de representar mais uma fonte de ensino, pesquisa, saber e experiência para os nossos jovens veio situar a palavra UNIVERSIDADE no seu mais amplo e exato sentido.*

*Se muito já se fez em tão pouco tempo, menores não são as nossas preocupações sobre o que muito resta a fazer, ao determos a nossa atenção para a longa trajetória que nossa mente descortina a ser cumprida pelo Centro Pedagógico. Todavia, o corpo docente, olhando em seus aspectos gerais, é e deverá ser constante preocupação do nosso trabalho, no presente e no futuro. O nosso atual Magnífico Reitor teve ocasião de assim se referir aos nossos professores: segundo suas palavras, estão “preocupados em poder oferecer o*

*que de melhor possuem em prol do desenvolvimento cultural do Estado e do País, esforçam-se a cada dia, na medida em que as transformações tecnológicas e sociais ocorrem repercutindo em várias áreas da atividade humana.” Por isso – ainda são palavras do Reitor – “a preocupação do Centro Pedagógico em especializar cada vez mais o seu corpo docente na tentativa de acompanhar essas mudanças”.*

*Hoje, o Centro Pedagógico tem o privilégio de possuir professores de excelente qualificação, diversos deles mestres e doutores em educação, os quais, porém, em números, ainda não são suficientes para atender às “transformações tecnológicas e sociais”, tão bem citadas pelo Reitor.*

*É sabido que um profissional não se improvisa, especialmente o professor. Pelo seu contato íntimo com o ser humano, na formação da personalidade, impõe-se que seja dotado dos mais variados atributos, insignificantes que pareçam, não poderão ser desprezados.*

*A constante atualização de conhecimentos e a experiência de magistério foram o binômio indispensável à ação do professor na difícil ciência e arte de ensinar. O professor deve conscientizar-se de que a EDUCAÇÃO, fator de processo individual, da sociedade e do País, está intimamente inserida na esfera da segurança nacional. Daí devermos entendê-la como sendo, em si mesma, uma verdadeira “área estratégica”, que coincide com a filosofia governamental da Revolução de 1964, que tem por temática a valorização do homem brasileiro.*

*Magnífico Reitor, substituí-lo na direção do Centro Pedagógico é uma honra para nós. E mais honrados nos sentimos ao vê-lo, ainda jovem, arrostando o ingente fardo de reger os destinos de nossa Universidade. O plano de implantação dado andamento neste Centro por V. Magnificência, compreendendo o Laboratório de Aprendizagem, o Núcleo de Pesquisas Pedagógicas, o Curso de Pós-graduação, a Escola de Aplicação, a Clínica de Orientação Educacional e, por fim, a complementação das instalações administrativo-didáticas, terá prosseguimento com empenho e especial carinho.*

*A vós, diplomados, apresentamos as nossas felicitações, extensivas às novas famílias, especialmente aos vossos pais, e votos de muito êxito na profissão de magistério. Encerraste os vossos compromissos de estudantes universitários de cursos que eram concluintes, nesta noite de alegria emoção e esperanças. O exercício do magistério é sublime e, por ser sublime, é também árduo, mas altamente compensador pelos seus resultados em benefício da sociedade, enfim, da pessoa humana, que tem no professor o esteio e sua estabilidade e bem-estar.*

*Rui Barbosa, luminar da inteligência brasileira, assim nos ensinou: “o trabalho do mestre tem força de oração. Oração e trabalho são recursos mais preciosos na criação moral do homem. A oração é o íntimo sublimar-se da alma, pelo contato com Deus; o trabalho é o desenvolver das energias do corpo e do espírito, mediante ação contínua de cada um sobre si mesmo e sobre o mundo”. Inspirados neste sábio ensinamento, deveis estar alerta à convocação em que outros vossos colegas universitários de profissão já estão alistados: construir o grande Brasil com que sonharam as gerações passadas. Sonho que governo e povo, irmanados, procuram tornar realidade, realidade esta bem presente em todos nós.*

*Aos Chefes de Departamento, professores, funcionários e diplomadas o nosso agradecimento. O apoio e carinhosa acolhida que nos dispensaram ao assumirmos a direção do Centro, embora em caráter provisório, jamais esqueceremos; serão o lenitivo para nos encorajar no labor diário, numa permutação de estímulos e compreensão capazes de tornar o impossível realizável, o difícil mais suave e o amanhã menos distante.*

*Na contemplação do espaço infinito, unamo-nos em preces num só pensamento: a esperança de que o milagre do nascimento do MENINO-JESUS, cuja antevéspera coincide com esta noite festiva de formatura, inspire os homens a que sigam o caminho do bem e adotem soluções pacíficas, para que a humanidade desfrute de paz, felicidade e amor eterno.*

*Ao Magnífico Reitor, Autoridade e demais pessoas que compareceram a esta solenidade o nosso muito obrigado (ALOYR QUEIROZ DE ARAÚJO, 1975).*

Entendemos que o discurso do professor Aloyr é bastante representativo do momento histórico em que o Centro de Educação foi criado, podendo ser analisado sob diferentes perspectivas.

Nesse momento, nosso olhar volta-se para a avaliação institucional e o trabalho docente. De certa maneira, vemos um esboço de avaliação das condições de implantação do antigo Centro Pedagógico (CP) no discurso proferido, quando seu autor menciona os ainda frágeis alicerces do Centro, mas, ao mesmo tempo a magnitude da extensão de sua ação na formação de professores do estado do Espírito Santo e as condições de infraestrutura criadas para o desenvolvimento das atividades de ensino. É nesse contexto que o Diretor do CP chama a atenção para a necessidade de “especializar cada vez mais o seu corpo docente” com o objetivo de acompanhar as mudanças tecnológicas e sociais. Talvez possamos dizer que desde suas origens o Centro de Educação tem como foco também o trabalho docente, em sua vertente de qualificação dos professores e que de alguma forma, contraditoriamente, já estava preocupado em uma formação voltada para o mercado e suas tendências.

Iniciar a apresentação do Centro de Educação com o discurso proferido na formatura da primeira turma do curso de Pedagogia nos parece significativo diante dos sentidos que emergem das palavras do professor Aloyr em relação ao papel da educação na sociedade e para a pessoa humana: “O exercício do magistério é sublime e, por ser sublime, é também árduo, mas altamente compensador pelos seus resultados em benefício da sociedade, enfim, da pessoa humana”. E como parte inexorável desse processo, destaca-se o professor, esteio e estabilidade.

Quando nos voltamos para algumas passagens dos quarenta anos de história do Centro de Educação expressas em documentos e nas falas dos sujeitos entrevistados, constatamos que parte do “grande Brasil com que sonharam as gerações passadas” e que deveria ser construído também por meio da educação, talvez não tenha se efetivado ou não venha se efetivando nas universidades públicas. O desenvolvimento de uma política de ensino superior assentada na

ideia de educação como mercadoria, a serviço do capital, parece incompatível com o exercício do magistério em benefício da sociedade e da pessoa humana.

### **5.2.1 Do auspicioso despertar do Centro Pedagógico à constituição do atual Centro de Educação**

Na década de 1960 o Centro Pedagógico constitui-se uma das unidades universitárias da nova estrutura da Ufes, fixada pelo Decreto Federal nº 63.577/68, o que o levou à responsabilidade de reunir as disciplinas de natureza pedagógica, então lecionadas na Faculdade de Ciências e Letras e outras unidades extintas. O referido Decreto também se refere ao dispositivo estatutário que determinou a obrigatoriedade da existência, na estrutura das Universidades Federais, de uma unidade própria de ensino profissional e pesquisa aplicada que reunisse estudos pedagógicos.

Nesse movimento, por razões de natureza estratégica de implantação gradual da reforma universitária, o curso de Pedagogia ficou vinculado, provisoriamente, ao Departamento de Educação do Centro de Estudos Gerais. Nesse sentido, o Conselho Universitário determinou que fosse designada pelo reitor uma comissão para elaborar o projeto de implantação do Centro Pedagógico, o que ocorreu em 1975, sendo constituído por três Departamentos: Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional (DFEOE); Departamento de Administração e Supervisão (DASE) e Departamento de Didática e Prática de Ensino (DDPE). Nesse espaço/tempo, o Centro Pedagógico, por meio dos referidos departamentos, ofereceu o curso de Pedagogia com habilitação nas áreas de magistério, supervisão escolar, administração escolar e orientação educacional, além de formação pedagógica para licenciados de cursos vinculados a sete (7) departamentos de outros Centros.

Para a direção do Centro foi designado (provisoriamente) o professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida e foram nomeados as professoras Elizabeth Maria Pinheiro Gama e Kleide Marcia Barbosa Alves, para chefiarem o Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional (DFEOE); os

professores João Chrisóstomo Casagrande e Roberto Claytam Schmitel Castro, para chefiarem o Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) e os professores Carlos Coutinho Batalha e Regina Helena Magalhães, para chefiarem o Departamento de Didática e Prática de Ensino (DDPE).

Por conseguinte, nesse mesmo ano (1975), foi realizada a primeira reunião do Conselho Departamental com a presença do diretor do referido Centro e dos chefes de departamentos, na qual foram tratados vários assuntos ligados à sua implantação, entre eles, a mudança (novamente) do diretor do Centro. Essa mudança foi movida pela investidura do diretor provisório, professor Manoel Ceciliano Sales de Almeida, nas funções de Reitor da Ufes, o que gerou a designação do professor Aloyr Queiroz de Araújo para exercer o cargo de diretor do Centro, até que fosse nomeado e empossado o diretor efetivo pela autoridade competente. A gestão do professor Aloyr foi mais breve do que se imaginou ser, pois o mesmo licenciou-se de suas funções para tratamento de saúde, o que culminou com seu falecimento, ficando como diretora do Centro a professora Regina Helena Magalhães.

No bojo desses inúmeros acontecimentos, encontramos no percurso histórico vários projetos, entre eles, o convênio firmado entre o Centro Pedagógico e a Prefeitura Municipal de Vitória para o funcionamento de quatro turmas do ensino do primeiro grau (5ª a 8ª séries), no campus de Goiabeiras, com o objetivo de atender ao desenvolvimento da prática de Ensino dos cursos de Licenciaturas da Ufes. Essa empreitada tornou-se possível com a liberação de um milhão de cruzeiros pelo MEC para a Escola de 1º grau por meio da aprovação do Projeto de implantação da escola de aplicação da Ufes, de autoria das professoras Alacir de Araújo Silva Meirelles e Dulce Castiglioni, cuja concretização buscou promover a mudança da Escola de Aplicação que funcionava nas dependências do Centro Pedagógico para o prédio do antigo Centro Tecnológico. Contudo, foi em 1988,

[...] o primeiro ano de funcionamento da escola de 1º grau da Ufes. A Escola funcionou regularmente, tendo atendido a 144 alunos de Pré-escola e 1ª e 2ª séries do 1º grau. Dessa forma, foi possível destacarmos o êxito do trabalho realizado na referida Escola, por meio do significativo aumento da procura de vagas, chegando em 1999, a participarem do sorteio de 48 vagas, mais de 1000 crianças (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO CENTRO PEDAGÓGICO, 1988, pág. 23).

Esse projeto é fruto do trabalho de uma grande equipe, principalmente dos professores, alunos e do reitor em exercício, professor José Antonio Saadi Abi-Zaid. Nesse espaço/tempo a reitoria, face às dificuldades de contratação de pessoal técnico e docente, encontrou como alternativa a celebração de um convênio entre Ufes (Fundação Ceciliano Abel de Almeida) e a Secretaria de Estado da Educação, para viabilizar o funcionamento da referida escola. Contudo, é importante destacar que na década de 1990 essa escola foi municipalizada.

Com relação à Pós-Graduação, em abril de 1978, no auditório do Centro Pedagógico, foi solenemente instalado o Curso de pós-graduação em Educação, com a presença do Magnífico Reitor que designou o professor Pedro Marques de Araújo para sua coordenação. Eram os primeiros movimentos da instalação do Curso de Mestrado em Educação com duas áreas de concentração: Administração de Sistemas Educacionais e Avaliação de Sistemas Educacionais. Somente em 1985 a área de Administração de Sistemas Educacionais foi reestruturada, transformando-se na área de Política e Administração Educacional, oportunidade em que foram criadas a Área de Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais.

É importante destacarmos que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) é o primeiro Programa de Pós-Graduação implantado no estado do Espírito Santo e o “[...] primeiro a oferecer cursos no nível “stricto sensu”. Seu credenciamento se deu por meio do Parecer nº. 621/82, e reconhecido pelo Parecer 121/90, ambos do Conselho Federal de Educação. Posteriormente, reconhecido pela Portaria Nº. 132/99 em 02 de fevereiro de 1999” (TAVARES, 2011, pág. 09). Para alcançar esse ideal, muitas ações foram feitas, entre elas, a realização de um seminário, cujo objetivo era avaliar o Curso de Mestrado da Ufes. Nesse seminário várias constatações foram apresentadas, entre elas:

[...] o esgotamento do modelo de Curso de Mestrado vigente tendo como base áreas de concentração, uma vez que as áreas de concentração tratam de campos de conhecimentos bem delimitados, há assim a dispersão dos interesses dos envolvidos na pesquisa (docentes e discentes). Observa-se que o número de alunos do curso que desenvolve dissertações em temas ligados diretamente as áreas de concentração a que estão relacionados, é muito restrito (TAVARES, 2011, pág. 10).



O resultado dessa avaliação possibilitou a criação de novas perspectivas e de um novo currículo centrado em linhas de pesquisa, articuladas em três núcleos temáticos básicos, denominados: Conhecimento e Práxis Educacional, Contexto Sócio-Pedagógico da Educação e Educação e Mudança Sócio-Educacional. Dessa forma, essas novas perspectivas trouxeram várias mudanças, entre elas, o modelo de créditos<sup>20</sup> cumpridos pelo discente. Por exemplo, “[...] de 37 (trinta e sete) créditos para 24 créditos. Além disso, com a redução de créditos há uma solução imediata da seguinte questão: a longa permanência dos discentes para a realização dos Cursos no PPGE” (TAVARES, 2011, pág. 11).

Outro fato que compõe a história do Centro Pedagógico e merece destaque foi à vinculação do Centro de Educação Infantil (Criarte) ao referido Centro. Com essa decisão, em 1997 foi aprovada a vinculação da Pré-escola Criarte ao então Centro Pedagógico passando a se chamar Centro de Educação Infantil Criarte, ficando a Reitoria com a responsabilidade de garantir a manutenção da área, instalações físicas e manutenção do quadro de pessoal. A partir deste espaço/tempo, a Criarte atende crianças na faixa etária de 1 a 5 anos e 11 meses, num total de dez turmas, sendo cinco em cada turno (matutino e vespertino) no horário de 7 às 12h e 13 às 18h, respectivamente, e investe na construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade. Objetiva, entre outros aspectos,

[...] Atender à demanda de educação infantil para crianças na faixa etária de seis meses a 5 anos e onze meses e constituir-se em espaço de educação e cuidado de crianças de 1 a 5 anos e onze meses, atuando de forma a favorecer o seu desenvolvimento expressivo-motor, socioafetivo, linguístico e cognitivo [...] (PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE-UFES, 2011, pág. 10).

Adentrando os anos 2000, é possível destacar que o Centro Pedagógico procurou focar seu desenvolvimento, prioritariamente, em atividades que estivessem relacionadas aos objetivos pré-estabelecidos para o desenvolvimento de ações acadêmicas e administrativas, quer sejam no aprimoramento de seu quadro docente, discente e técnico-administrativo, como, também, em suas relações

---

<sup>20</sup> Crédito é o valor atribuído a cada disciplina oferecida pelo PPGE. Ex: Filosofia da Educação tem quatro créditos.

profissionais buscando a expansão do seu espaço de atuação. Contudo, havia a herança da década de 1990 que pontuava o processo de reestruturação do Centro Pedagógico tendo em vista atender algumas necessidades emergentes, entre elas: aprofundar a reflexão sobre propostas que atendessem às demandas dos demais cursos de licenciatura da Ufes; promover uma aproximação entre o Centro Pedagógico e os demais centros que têm a tarefa de formar professores; a necessidade de se rever a concepção de licenciatura e de buscar uma proposta em que a escola seja vista como o ponto de partida e de chegada no processo de construção do conhecimento do licenciando. Enfim, a referida herança potencializava a preocupação em buscar alternativas para os problemas recorrentes do projeto de formação de professores e da produção de conhecimento na área educacional.

Esse cenário conduziu a diferentes ações, entre elas: o fato datado de 16 de agosto de 2002, quando o Conselho Departamental do Centro Pedagógico decidiu adotar o nome “Centro de Educação”, em substituição a Centro Pedagógico. Essa mudança foi homologada pelo Ministério da Educação, com a aprovação do novo Estatuto da Ufes, em 2003, o que provocou inúmeros desdobramentos, culminando com a reorganização departamental e a realocação dos docentes, passando esse Centro de Ensino a contar com os seguintes departamentos: Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE); Departamento de Linguagem, Cultura e Educação (DLCE); Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS).

Com o passar dos anos o Centro de Educação foi expandindo suas áreas de atuação, de forma que, hoje, atende ao curso de Pedagogia e a todas as licenciaturas da Ufes/campus Goiabeiras, no que concerne às disciplinas pedagógicas. A partir do ano de 2014, passou ainda a ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a finalidade de formar docentes para atuar nas regiões campestres do Espírito Santo e assim afirmar a Educação do Campo como política pública e assim contribuir continuamente para a formação dos professores das escolas do campo em todo o estado.

Nessa perspectiva, é importante destacarmos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo habilita profissionais para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas áreas de Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Educação Física) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia).

Ainda no que se refere à estrutura administrativa do Centro de Educação, o mesmo dispõe de treze núcleos, são eles: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (NEPS); Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo (Navees); Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab); Núcleo de Educação Infantil (Nedi); Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp); Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (Nepefil); Núcleo de Estudo e Pesquisa de Hipertexto e Tecnologia Educacional (Nepehte); Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental (Nipeea); Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Processos de Aprendizagem, Cognição e Interação Social (Niepaxis); Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas do Centro de Educação (Nupec).

Possui também sete laboratórios de aprendizagens: Laboratório de Educação em Ciências (Labec); Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes); Laboratório de Ensino de História (Lahis); Laboratório de Aprendizagem da Matemática e Informática Educativa (Lamati); Laboratório de Aprendizagem da Ufes (Laufes); Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia (Leageo); Laboratório de Informática do Centro de Educação (Ligce)). E mais, uma biblioteca setorial, um Centro de Educação Infantil e um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Com relação ao PPGE, hoje, as atividades desenvolvidas em seu interior são nucleadas por quatro linhas de pesquisa: Cultura, currículo e formação de educadores; Diversidade e práticas educacionais inclusivas; Educação e linguagens e História, sociedade, cultura e políticas educacionais. Para atender as

demandas das referentes linhas de pesquisas, o PPGE conta atualmente, com 36 professores permanentes e 02 professores colaboradores. Todo esse contingente de pessoal tem uma significativa produção que pode aqui ser apresentada nos seguintes números: 545 dissertações de Mestrado, 52 Teses de Doutorado, entre (1978/2011).

No que diz respeito à avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão referentes ao Curso de Pedagogia, de acordo com os CPC - Conceitos Preliminares de Cursos – 2014, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, obteve Nota 4. Em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, possui conceito 4 obtido na última avaliação realizada pela Capes.

Como podemos perceber, do espaço histórico registrado nas palavras otimistas do professor Aloyr Queiroz de Araújo, em seu discurso proferido (outora) até os dias atuais, muita coisa mudou no Centro de Educação da Ufes. Muitas foram as contradições presentes nas políticas públicas que direta ou indiretamente refletiram/refletem no espaço da pesquisa, do ensino e da extensão da referida universidade. Nas próximas páginas, vamos nos deter em alguns dos efeitos das políticas de avaliação do ensino superior sobre o trabalho docente no atual Centro de Educação, principal objetivo desse estudo.

### 5.3 AS CATEGORIAS TEMÁTICAS

Neste tópico discutiremos as categorias que emergiram a partir das falas obtidas nas entrevistas e dos documentos analisados no campo de pesquisa, ao acompanharmos as questões que têm perpassado as políticas públicas de avaliação e o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É importante destacarmos que as falas dos sujeitos da pesquisa serão apresentadas pelo número que representa cada docente (em nossa organização) e pela década de seu ingresso na Ufes. Nesse movimento, emergiram dos dados da investigação as seguintes categorias: 1) A precarização da carreira docente e as contradições do trabalho do professor; 2) Sofrimento, alienação e resistência produzidos pelas políticas de avaliação no âmbito do

trabalho docente no Centro de Educação da Ufes; 3) Os sinais da Ditadura ou a ditadura do “Sinaes” sobre o trabalho docente; e 4) O produtivismo acadêmico e o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação.

### **5.3.1 A precarização da carreira docente e as contradições do trabalho do professor**

Iniciamos a apresentação dessa categoria de análise esclarecendo que, entre as categorias que emergiram ao longo do processo de leitura de nossos dados, decidimos apresentar primeiro a categoria que traz a revelo a “carreira docente”, por acreditarmos que as contradições vivenciadas a partir dessa temática traduzem e afetam direta e indiretamente o conteúdo das demais categorias. Afinal, as mudanças nos fundamentos que norteiam a concepção da carreira docente alteram o trabalho do professor no cotidiano da universidade. Essas mudanças introduziram no espaço universitário os mecanismos de avaliação quantitativa, a ideologia do “produtivismo acadêmico” e o processo de privatização (que corroem as práticas democráticas no interior da universidade).

Nesse sentido, considerando que a discussão sobre a questão da carreira docente tem uma forte relação com o período de ingresso do professor na universidade, uma vez que ela vem sofrendo alterações ao longo das últimas décadas, apresentamos a seguir um quadro que fornece uma visão geral do tempo de trabalho desses profissionais na Ufes. Para isso utilizamos como base o documento “Servidores por unidade de lotação e data de Admissão na Ufes” (UFES - PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS, 2015).

**QUADRO 4 - TEMPO DE TRABALHO DOS DOCENTES DO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

TEMPO DE CARREIRA	NÚMERO DE PROFESSORES POR DEPARTAMENTO			
	DEPS	DLCE	DTEPE	TOTAL
1 – 5 anos	19	14	14	47
6 – 10 anos	2	4	4	10
11 – 15 anos	3	2	1	6
16 – 20 anos	4	9	1	14
21 – 25 anos	5	1	5	11
26 – 30 anos	0	1	0	1
Mais de 30 anos	1	1	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>92</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro apresenta informações altamente relevantes para compreendermos tanto questões referentes à carreira como ao impacto da avaliação institucional no trabalho dos professores do Centro de Educação.

Conforme informações obtidas no site eletrônico da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Ufes, o Centro de Educação possuía, em 2015, noventa e dois (92) professores. Observamos que cerca de 50% desses docentes possuem entre 1 e 5 anos de trabalho na Ufes, tendo ingressado, portanto, entre os anos de 2010 e 2015. No transcorrer da vida profissional, esses docentes foram sendo submetidos a alterações significativas na carreira, como a criação da categoria de professor associado e a distinção entre titular livre e titular por progressão, além das mudanças nas regras de aposentadoria.

Em relação à situação funcional, dados obtidos por meio de atas dos departamentos e Currículo Lattes indicam que os professores do Centro de Educação pertencem, em sua maioria, à classe de professores adjuntos, seguidos pela classe de associados, de assistentes e de titulares.

**QUADRO 5 - CLASSE A QUE PERTENCEM OS DOCENTES DO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

CLASSE		QUANTIDADE DE PROFESSORES
Professor Assistente		9
Professor Adjunto		56
Professor Associado		25
Professor Titular:	por concurso	1
	por progressão	1
<b>TOTAL</b>		<b>92</b>

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima, 88% dos professores do Centro de Educação pertencem às classes de Professor Adjunto e Associado conjuntamente, sendo, portanto, doutores.

As inúmeras mudanças ocorridas no processo de configuração e reconfiguração do modo de produção capitalista, que hoje abarcam também a mundialização/financeirização do ensino, vêm modificando a carreira docente nas universidades federais nos últimos anos, o que tem provocado comportamentos diversificados na comunidade acadêmica e nos representantes dos docentes por todo Brasil. Contudo, não se pode negar que, muitas vezes, os dispositivos que envolvem a carreira docente operam sob os limites da lei.

Nessa perspectiva, iniciamos a análise da primeira categoria apresentando parte do aparato legal disponibilizado pela Ufes sobre a carreira docente, por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que assim dispõe:

As políticas de qualificação e plano de carreira do corpo docente obedecem a princípios contemplados na Constituição Federal; na Lei nº 7.596/87; nos Decretos Presidenciais nos 94.664/97 e 2.794/08; na Lei nº 9.394/96 – LDB; na Lei nº 11.344/06; nas Portarias Ministeriais nos 475/87 e 07/06, do MEC; nas normas estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); na Resolução nº 15/89, que estabelece critérios para avaliação de desempenho na carreira do magistério por titulação e por mérito; na Resolução nº 31/2006, que estabelece critérios para avaliação de desempenho na carreira do magistério por titulação e por mérito, específico para os dois últimos semestres de 2005 ou 2006; na Resolução nº 44/2004, que estabelece critérios para avaliação de

docentes em estágio probatório; na Resolução nº 45/98, que estabelece critérios para avaliação dos docentes da Escola de Primeiro Grau; na Resolução nº 45/2006 e respectivamente alterações, que estabelecem critérios para progressão funcional da classe de Professor Adjunto, nível IV, para classe de Professor Associado; e na Resolução nº 51/92, que reconhece o título de Livre Docente para fins de incentivo salarial e de progressão na carreira docente; todas as Resoluções, emanadas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da UNIVERSIDADE (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) – UFES - 2010-2014, pág. 19).

Como podemos perceber, o PDI encontrado em nosso campo de pesquisa obedece à legislação imposta pelo governo federal e, muitas vezes, esquece as históricas lutas e os embates travados pelos docentes e seus representantes, moldando dispositivos autoritários que comprometem a implementação da autonomia da universidade, do respeito aos docentes e de melhores salários. No bojo dessas contradições, assistimos às “[...] políticas que materializam em nível prático a ideologia da [financeirização] que não guardam relação com o fazer docente e encontram-se distantes das concepções de universidade e de trabalho docente construídas historicamente” (ANDES, 2009, pág. 04). Não por acaso, neste espaço/tempo (entre a década de 1970 e a década de 1980), o trabalho docente torna-se fundamental para alimentar a ideia do capital humano, ao mesmo tempo em que era visto como subversivo e perigoso. Assim sendo, é compreensível dizer que essa ideia se apresenta contrária aos sonhos e desejos expressados no primeiro discurso de Colação de Grau do curso de Pedagogia do Centro de Educação:

Se muito já se fez em tão pouco tempo, menores não são as nossas preocupações sobre o que muito resta a fazer, ao determos a nossa atenção para a longa trajetória que nossa mente descortina a ser cumprida pelo Centro Pedagógico. Todavia, o corpo docente, olhando em seus aspectos gerais, é e deverá ser constante preocupação do nosso trabalho, no presente e no futuro (PROFESSOR ALOYR QUEIROZ DE ARAÚJO, 1975).

É possível dizer que parte desse sonho vivido pelo professor parece ter se perdido ao longo da história do Centro de Educação, no conjunto de situações que vão desde as relações pessoais, culturais, econômicas, até as políticas que fixam a carreira docente na lógica do capital. Essas políticas geram a escassa flexibilidade conferida à estrutura formal da carreira docente nas universidades brasileiras, conjugada à incidência de medidas legais de caráter restritivo às normas disciplinadoras das inúmeras propostas oferecidas a essa categoria.



Ainda com relação aos dispositivos legais referentes à carreira docente no âmbito da Ufes, nos encontramos com os seguintes dados:

O regime de trabalho no âmbito da Ufes é norteado pelos Decretos nº 94.664/87 e nº 95.683/88; pela Portaria Ministerial nº 475 do MEC; pela Resolução nº 59/92, alterada pela Resolução nº 66/2000, que estabelecem: “Toda alteração de regime de trabalho será proposta ao Conselho Departamental e pelo Departamento em que o docente estiver lotado, com base em justificativa fundamentada, devendo ser submetida à Comissão Permanente de Pessoal Docente para parecer final, exceto as alterações para 40 horas que deverão ser apreciadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para julgamento da excepcionalidade”; pela Resolução nº 60/92, alterada pelas Resoluções nos 24/96 e 36/2004, que atribuem carga horária docente; e pela Resolução nº 44/94, alterada pela Resolução nº 66/2000, as quais estabelecem critérios para concessão de regime de 40 (quarenta) horas semanais para os Docentes da Ufes (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) – UFES - 2010-2014, pág. 20).

Como se pode perceber, é vasto o aparato legal dispensado à universidade ao longo dos anos, assim como as alterações impostas pelos sucessivos governos que, com muita eficiência, têm conseguido retirar paulatinamente os direitos dos docentes, adquiridos com muita luta ao longo da história. Para além dessas 40 horas de trabalho e da dedicação exclusiva, às quais estão submetidos os professores do nosso campo de pesquisa, muitas vezes lhe faltam condições de trabalho. Essas alterações impostas à carreira docente podem ser observadas, por meio da política salarial pautada na ideia de gratificações, que não fazem parte direta do salário (comprometendo a isonomia); pelas modificações no Regime Jurídico Único; e pela perseguição à dedicação exclusiva, entre outras. Essa realidade nos leva a considerar que:

[...] os ataques à carreira docente têm como pano de fundo a proposta de mudança radical do conceito de educação pública superior. A ideia é retirar a função social da universidade e transformá-la em uma ‘prestadora de serviços’ com foco nas demandas do mercado. Assim, o Estado se livra de sua obrigação com a sociedade e transforma a atividade docente em parte de um grande negócio (RODRIGUES; XAVIER, 2013, pág. 22).

Sobre esse aspecto destacado pelos autores, é possível perceber que com a mudança do conceito de educação superior pública, muda também o conceito de carreira docente, vigente no âmbito da Ufes. E isso ocorre em decorrência das políticas públicas (neoliberais), implantadas sob a configuração do sistema produtivo-industrial, mergulhadas em diferentes roupagens, desde a década de

1970, onde o controle era feito pela ditadura militar, seguindo os acordos MEC/USAID.

Nesse movimento constatamos que na década de 1970 ainda não prevalecia o concurso público no ingresso dos professores em universidades públicas e sim a chamada seleção, exceto no caso de Professor Titular, restrita a um só nível e acessível tão somente por concurso público específico. A esse respeito, o Docente (3) 1970 afirma:

Ai eu entrei em contato na época com o professor... acho que Aloyr Borgo, que era diretor do Centro e encaminhei meus papéis, não tinha concurso naquela época. Eu fiz concurso um ano depois porque eu entrei como auxiliar de ensino e para auxiliar de ensino não havia concurso, o que havia era um processo de seleção (DOCENTE (3)1970).

Diante do exposto, entendemos que a escolha do docente estava ligada ao modelo de universidade (pautado nos métodos repressivos) que interessava aos militares. Afinal de contas, nessa época, existia uma relação de desconfiança generalizada no âmbito da Ufes, pois conforme relata um entrevistado: “[...] havia o conhecimento da existência de vários militares infiltrados entre os professores, a serviço da ditadura” (DOCENTE, (2) 1970). Ainda, sob a égide do governo militar, foi estruturada a política da carreira do “Grupo Magistério do Serviço Civil da União”, sob as diretrizes da Lei nº 5.645/70, onde se fixou as classes de professor titular, professor adjunto, professor assistente e professor auxiliar de ensino.

Cada uma dessas classes compreendia quatro níveis designados pelos números de 1 a 4, exceto a de Professor Titular, restrita a um só nível. Ingressando em quaisquer das outras classes, o docente poderia progredir para as subseqüentes, obtendo o respectivo título de pós-graduação ou, encontrando-se no último nível da classe anterior, submetendo-se à respectiva avaliação de seu desempenho, mesmo procedimento exigido para ascender aos diferentes níveis de cada classe, o que identificamos no depoimento que segue:

Em relação à política da carreira docente, era uma política definida por níveis. Era professor assistente, professor adjunto e professor titular. Professor titular só por concurso, mas nunca abriram um concurso. Durante todos esses anos que eu estive lá (40 anos), começou a haver a partir do ano retrasado, quando duas professoras e algumas outras pessoas fizeram (DOCENTE (2)1970).

Nesses termos, pode-se dizer que a organização da carreira docente no Centro de Educação da Ufes apresentava uma rígida hierarquização das várias categorias dos docentes, baseada na titulação e em tendências burocráticas que institucionalizavam a desigualdade e a precarização da referida carreira. É importante lembrarmos que nesse contexto histórico, o processo de precarização se potencializou com a Lei nº 6.182/74 que criou, entre outras coisas, a possibilidade de rompimento do “[...] regime estatutário na contratação de professores temporários, via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Com isso, foi instituída a figura do professor colaborador (hoje substituto) para atender eventuais necessidades de programação acadêmica” (ANDES, 2010, pág. 04). Esse novo regime gerou perda na qualidade dos serviços da universidade, tendo em vista que grande parte desses professores só tinha graduação e vínculo temporário.

No início da década de 1990, a potencialização da presença do professor substituto ocorre como alternativa para a aposentadoria de muitos professores no Centro de Educação da Ufes:

[...] o professor substituto é da década de 1990 e foi uma solução que se deu porque foi muita gente que se aposentou naquele período do Collor e começo do governo do Fernando Henrique. Só que tinha uma coisa assim, não grata, porque era uma relação de trabalho muito desumana, muito dura. Era contrato pelo máximo de dois anos. O colega tinha que ficar dois anos afastado, depois ainda tinha oportunidade de voltar, mas tinha que ficar afastado por dois anos, não podia mais estabelecer vínculos. Houve um momento que tinha um número muito grande de professores substitutos por conta desse processo assim, quase que de uma corrida de aposentadoria em massa (DOCENTE (4) 1980).

Como podemos perceber, os prejuízos da carreira docente se intensificaram no governo Collor (início da década de 1990) quando ocorreu um número significativo de aposentadorias dos professores nas universidades federais por receio do governo retirar seus direitos no processo de regulamentação do Regime Jurídico Único. É importante destacarmos que no bojo desses prejuízos, estão “[...] Gratificação por Tempo de Serviço, Gratificação por Produção Científica (esta era de 25% do salário básico e cuja perda, totalizando um salário a cada quatro meses, perfaz três salários ao longo de um ano)” (ANDES, 2003, pág. 89). Tudo isso foi sacramentado na gestão de FHC e de Luiz Inácio Lula da Silva, com a chancela do Supremo Tribunal Federal.

Voltando às questões dos professores substitutos, é importante dizer que ainda hoje se faz presente em nossa universidade a categoria do professor substituto, mesmo que em menor número. Mas não podemos desconsiderar que muito do trabalho desenvolvido historicamente por essa modalidade docente vem sendo substituída pela presença dos alunos de cursos de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação, conforme o relato a seguir:

[...] existe uma prática muito comum entre os professores de pós-graduação de colocar seus alunos para assumirem as disciplinas da graduação, sob a justificativa de o referido aluno estar fazendo o estágio docente (próprio de sua formação). Isso causa insegurança nos alunos da graduação que questionam a qualificação desse professor na área de atuação e a impossibilidade de realização de pesquisa e iniciação científica, entre outras coisas (DOCENTE (7) 1990).

Ora, se assim o é, não nos resta dúvida de que esse cenário muito contribui para a precarização da carreira docente no Centro de Educação da Ufes, afinal de contas, este professor que atua na graduação parece participar pouco da vida institucional.

Voltando ao assunto do ingresso dos docentes no Centro de Educação, esse passou a ser feito a partir da década de 1980, obedecendo ao dispositivo da Lei nº 7.596/87, que entre outras referências, trouxe a obrigatoriedade de ingresso, por meio de concurso público e a ascensão na carreira, pela progressão via titulação e tempo de serviço. Conforme o depoimento do docente (8), 1990:

Para você fazer a progressão na carreira, aí você tem lá uma série de critérios, que você escolhe a área de avaliação, você tem cinco áreas e dentro dessas cinco áreas você escolhe duas, ou você pode escolher mais. Você tem uma área mais voltada pra gestão, você tem a área da docência, que é obrigatória pra todo mundo, então uma é obrigatória e as outras, você escolhe. Então você tem uma área mais voltada para gestão, você tem uma área mais voltada para a produção acadêmica, você tem uma área, enfim, você tem essas cinco áreas que alimentam esse seu processo avaliativo e essa avaliação do discente também está atrelada a isso e ela pontua nesse conjunto. Aí o professor prepara todo esse relatório que é avaliado nos departamentos inicialmente por uma comissão interna e há um parecer falando desse processo e depois por uma outra comissão do Centro, tendo um par de cada departamento que faz toda essa avaliação. Ela tem uma matriz de pontuação e aí você progride ou não diante da pontuação solicitada para o nível que você pretende atingir (DOCENTE (8), 1990).

Do depoimento acima, percebemos uma estrutura hierárquica da carreira docente que segue diferentes movimentos e interesses circunstanciais e individuais, em que a progressão aparece como mecanismo vertical entre uma e outra classe, fundamentada no processo de avaliação para medir o desempenho. Dessa forma, condiciona-se a progressão à obtenção de titulação formal de pós-graduação ou à habilitação em processo avaliativo e, com isso, continuamos no movimento da promoção dentro de uma mesma classe, engessando e burocratizando qualquer forma de ponderação no referido processo.

Assim sendo, é possível perceber práticas avaliativas que empobrecem a democracia e comprometem a qualidade do trabalho docente devido ao modo como estão configuradas. Acabam produzindo questionamentos e resistências por parte dos professores, muitas vezes não contribuindo para potencializar o trabalho do professor. Vale ressaltar que a universidade, muitas vezes, não atua somente como mera agência reprodutora, mas conforme descreve Sguissardi (2009):

[...] como resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc. socialmente constituídos, constrói sua própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas e cria valores; e estabelece condutas, costumes, códigos e referências, que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto (SGUISSARDI, 2009, pág. 20).

Por outro lado, no depoimento do Docente (5) (1980), identificamos dois aspectos de outra ordem, que também despotencializavam o trabalho docente. Ele relata, que na época em que estava na ativa não havia concursos para professor titular para aqueles que estavam nos níveis mais altos da carreira e a progressão por tempo de serviço para essa classe era quase impossível:

Em minha opinião, até eu sair da Ufes, havia um desenho de carreira injusta, pois a Ufes fazia concurso para adjunto, assistente e auxiliar e nunca para professor titular, então o professor chegava no nível mais alto de sua carreira que era o Adjunto IV, que foi onde eu me aposentei. Existiam pouquíssimos professores titulares que eram [...] (que fez livre docência) e [...] etc. Em termos da progressão da avaliação, da progressão docente da universidade, eu sempre achei que ela foi muito injusta, porque o professor recebia progressão na minha época por tempo de serviço, depois de passar X anos Adjunto I, Adjunto II etc. Então existiam Adjuntos IV na universidade que não produziam um

décimo do que eu produzia e simplesmente eram promovidos em função do tempo (DOCENTE (5) 1980).

É importante destacarmos que na fala acima, o período a que se refere o Docente (5) é a década de 1980, em que a carreira docente era estruturada atendendo a Lei nº 7.596/87, onde a classe de titular (último nível da carreira) só poderia ser alcançada mediante concurso público de provas e títulos, podendo se inscrever os detentores de título de Doutor e professores adjuntos, bem como pessoas de notório saber, reconhecido por Conselhos Superiores da Instituição Federal de Educação Superior (IFES). Casos excepcionais poderiam ocorrer em relação à exigência desses pré-requisitos em todas as classes, desde que fossem examinados por Conselhos Superiores. Essa lógica era mantida e justificada pelo fato de haver um número muito restrito de vagas para a classe de titular, o que causava um sentimento de estar sendo injustiçado por parte de alguns docentes, mesmo porque, muitas vezes essas posições não condiziam com a postura e compromisso dos profissionais em seu cotidiano de trabalho. Esse relato pode ser claramente identificado no Quadro 5, anteriormente apresentado. Nele constatamos que apenas dois professores (o que equivale a 2,17% dos professores), ao longo dos mais de 40 anos do Centro de Educação da Ufes, conseguiram progredir à Classe de professor titular.

Fica aqui evidenciado que regras de progressão baseadas apenas em tempo de serviço, sem levar em conta a produção acadêmica do professor, também aparecem como um desestímulo para aqueles docentes que investem na produção. Essa situação aponta a multideterminação que envolve o debate sobre a carreira docente, em sua relação com a avaliação do trabalho do professor. Entendemos que não é possível discutir sobre a avaliação do trabalho docente na universidade, abordando de maneira desarticulada questões referentes à carreira e às condições de trabalho.

Percebemos ainda, no relato anterior, como políticas de progressão docente produtoras de diferentes carreiras dentro da própria categoria profissional, não por acaso, acabam produzindo uma acirrada competição no mundo acadêmico. O professor questiona se outros colegas, devido a sua produtividade, teriam o direito à progressão. A competição e o individualismo passam a ser a tônica das

relações. Com isso percebe-se que alguns professores passam a conceber a progressão na carreira de forma que, equivocadamente, o “inimigo” passa a ser o colega ao lado, pertencente a uma “outra categoria”, quando bem sabemos, o “inimigo” está em outro lugar.

[...] Quando Paulo diz “não há grego nem judeu, não há homem nem mulher...”, isso não significa que somos todos, uma única família humana feliz, mas sim que há uma grande linha divisória que corta todas essas identidades particulares, tornando-as irrelevantes em última instância: “não há grego nem judeu, não há homem nem mulher [,,] há apenas cristãos e inimigos da cristandade”. Ou, como diríamos hoje, só há os que lutam pela emancipação e seus oponentes reacionários, o povo e os inimigos do povo. (ZIZEK, 2011, pág. 47).

Nesse movimento, em 2012 uma nova lei altera significativamente a carreira docente. Por meio de um acordo forjado pelo governo federal e uma entidade que não tem legitimidade perante a categoria, materializou-se a Lei nº 12.772/2012, sancionada pela presidente Dilma Rousseff. Essa lei modifica a estrutura da carreira docente em vários pontos, conforme apontado por um dos sujeitos da pesquisa:

A gente tem uma carreira, a gente tem um salário inicial que hoje sofreu alterações. A carreira mudou, tem uma nova carreira posta, com direitos trabalhistas retirados. Por exemplo, a minha carreira, se você entrar aqui na Ufes amanhã, sua carreira vai ser totalmente diferente da minha. Você vai perder aposentadoria integral, você vai ter que pagar sobre essa aposentadoria, você não vai entrar mesmo doutora, já como adjunto, você vai receber como adjunto, mas você vai entrar como Auxiliar 1. Isso eu estou dando exemplos pequenos. Houve uma corrosão da carreira por dentro, uma corrosão significativa. O nosso sindicato “diz” que tem feito todo um esforço e um movimento na tentativa de frear esse tipo de estratégia, hora conseguindo vitória, hora não. Eu acho que a nossa atuação, a nossa participação hoje no sindicato tem sido muito tímida, muito tímida. A gente delega ao sindicato coisas, mas a gente não participa efetivamente construindo a luta sindical. Para falar a verdade, às vezes tenho dúvida do próprio trabalho do sindicato (DOCENTE (10) 2000).

Podemos perceber no depoimento acima a preocupação do professor com a perda de direitos na carreira docente. Nesse sentido é possível identificarmos que “hoje” a referida carreira, por meio da Lei nº 12.772/12, modifica pelo menos quatro pontos em relação à legislação anterior, isto é: a perda da aposentadoria integral do docente; a não vinculação inicial entre classes e titulação; a exigência para ingresso “apenas” do diploma de graduação. Assim sendo, coloca-se em xeque a autonomia universitária e o princípio de isonomia, pois como podemos falar de

isonomia com diferenças de qualificação e de salários para a mesma categoria? É no mínimo, uma perseguição à referida carreira. Entretanto, compreendemos ainda, que ao mesmo tempo em que o docente questiona a participação do sindicato, percebemos uma desmobilização dos movimentos coletivos que lutem pela carreira docente, que parece ser consequência do processo de competição e individualização evidenciado na maioria dos relatos encontrados.

No compasso ou descompasso dessa história, é importante ainda destacar na Lei nº 12. 772/12, o ponto que trata da mudança ao acesso à classe de titular:

Para se tornar Titular, o docente que tenha cumprido o interstício como Associado 4, também deverá obter aprovação de um memorial que considere as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou, ainda, defesa de tese acadêmica inédita. Sua avaliação deverá ser realizada por comissão especial, composta pelo mínimo de 75% de profissionais externos à IFE. Tais procedimentos serão objeto de regulamentação pelo MEC, o que poderá atrasar as expectativas de promoção dos professores que se encontram atualmente estacionados na carreira (ANDES, 2010, pág. 08).

Como podemos perceber, a carreira docente tem sido marcada por um processo de precarização, evidentemente resultado de múltiplos fatores, entre eles, a redução do montante financeiro estatal e a consequente perda salarial, a perda da autonomia para administração da carreira (pois todos os procedimentos têm sido arbitrados pelo MEC) e a perda da isonomia salarial firmada no segundo artigo do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE):

[...] será assegurada remuneração uniforme do trabalho prestado por servidor da mesma classe e da mesma titulação, pois a tabela remuneratória correspondente à carreira foi desestruturada pela incidência de várias modificações durante as duas últimas décadas (ANDES, 2010, pág. 06).

Com relação ao estágio probatório<sup>21</sup>, também regulamentado pela Lei nº 12.772/12, dispõe em seu Art. 23: “A avaliação especial de desempenho do servidor em estágio probatório, ocupante de cargo pertencente ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será realizada por Comissão de

---

<sup>21</sup> Estágio probatório é o período/processo que visa aferir se o servidor público possui aptidão e capacidade para o desempenho do cargo de provimento efetivo ao qual ingressou por força de concurso público. Também chamado de estágio de confirmação, tem início com a entrada em exercício no cargo, correspondendo aos primeiros anos de atividade, cujo cumprimento satisfatório é requisito para aquisição da estabilidade (ALVES, 1988, pág. 6).



Avaliação de Desempenho designada no âmbito de cada IFES (BRASIL, 2012, pág. 7). Sob este prisma, assim relata o Docente (7), 1990:

No programa de estágio probatório, uma avaliação mais vinculada às ações do professor, uma avaliação do chefe, avaliação dos alunos, avaliação dos servidores e eu diria assim, que essa avaliação de professores que é feita, é super perigoso isso que eu vou dizer, mas ela é tão montada pra tudo dar certo, sabe? Que não tem como dar errado. Por exemplo, se eu sou avaliada, eu não sei se você sabe disso, os alunos preenchem a avaliação, a minha avaliação é em sigilo e aquele material vem pra minha mão. Tem uma comissão de avaliação de departamento, a gente entrega essa avaliação pro departamento e o departamento tabula os dados, e tal. Eu nunca vi, nunca vi nenhum professor nesse tempo todo de universidade, nenhum professor ser convidado pela comissão de avaliação pra ser apontado a ele o que a gente recebe, a nota final que você tirou. Só que, se eu tiver trinta alunos, eu não preciso entregar a avaliação dos trinta, se eu entregar de 10, é por amostragem. Então o professor tem direito a tirar as más avaliações e ficar só com as boas (DOCENTE (7) 1990).

Podemos identificar no depoimento acima, dois pontos, o primeiro diz respeito ao fato das políticas públicas de avaliação, da forma como são implementadas no Centro de Educação da Ufes, pouco contribuir para o processo emancipatório e para a manutenção da autonomia da própria universidade.

Podemos aqui destacar dois pontos que denotam a contradição no depoimento do docente (7): pois se por um lado há claramente uma resistência ao processo de avaliação perversa instituído na universidade, um processo de avaliação vertical, quantitativo, que submete o professor a normas e regras alienantes, por outro lado, destacamos que as práticas por ele descritas contribuem para a precarização da carreira docente e, conseqüentemente, para a desqualificação da avaliação e de seu próprio trabalho.

As contradições podem ainda ser encontradas nas próprias políticas de avaliação, pois exigem qualidade do professor mesmo estando inserido a um sistema massificado, competitivo, com baixos salários e carga horária de trabalho exacerbada e tudo isso regido na competência e no mérito. Ora, se assim o é, o trabalho docente deixa de ser um fator de promoção do homem e de sua realização e passa a ser um trabalho imposto e forçado, necessário pelo simples fato de satisfação de outras necessidades (consumo), tornando o trabalho do docente, uma trabalho “alienado”,

[...] o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um ser estranho, como uma força independente do produtor. O produto do trabalho humano é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma objetificação do trabalho. A execução do trabalho é simultaneamente sua objetificação. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma perversão do trabalhador, a objetificação como uma perda e uma servidão ante o objeto, e a apropriação como alienação (MARX, 2004, pág. 111).

De certo, o produto do trabalho do professor não lhe pertence, pelo contrário, nos parece não haver vinculação entre o professor e o produto do seu próprio trabalho. Assim sendo, a alienação do objeto do trabalho se resume à alienação do próprio trabalho. Mas os docentes não estão sozinhos, trabalham com muitos outros, mesmo sem os reconhecer como iguais, pois pertencem a classes diferentes. Passa a estar no mesmo lugar de todos os trabalhadores que se tornaram mercadoria, tendo em vista que a “[...] existência do trabalhador encontra-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador” (MARX, 1983, pág. 102). É importante destacarmos que não é apenas o trabalho que é alienado, pois o trabalho alienado determina a alienação da vida dos homens, a sociedade também se torna alienada.

Muitas vezes, essa realidade tira dos professores o foco da “luta” por uma carreira mais humana e por um plano de cargos e salários único, que trate o professor com isonomia, dentro de uma sequência coerente. Retirar a possibilidade de analisar as instituições e voltar toda a responsabilidade do sucesso na carreira para o próprio professor é a tônica da atualidade. Nessa lógica o docente passa a se culpar por não produzir o suficiente para atingir as demandas impostas e nessa corrida desenfreada pela produtividade fica cada vez mais sozinho e cansado. “Hoje, os indivíduos solitários entram na ágora apenas para encontrar a companhia de outros indivíduos solitários. E voltam para casa com a confiança renovada em sua solidão” (BAUMAN, 2008, pág. 257).

Outro ponto que julgamos importante no percurso da análise do processo de precarização da carreira docente no Centro de Educação da Ufes, diz respeito ao processo de aposentadoria de seus docentes. Nesse espaço,

O auge do processo de aposentadoria foi em 1989 quando saiu [a nova lei de aposentadoria], mais eu ainda o peguei em 1994, consegui ainda. Eu queria mudar de regime, mas demorou quase uns 10 anos para o regime jurídico ser alterado como foi. Tanto é que eu retornei em 1997, ainda pelo mesmo regime, mas eu não tinha a menor vontade de me aposentar, mas me aposentei, porque a gente imaginava que ia perder todas as garantias. Como nesse país não se pode confiar em governo, achei melhor não arriscar (DOCENTE (4) 1980).

A realidade apresentada acima é fruto das várias reformas da previdência, que rompe com o direito à paridade e integralidade, especialmente para aqueles docentes que ingressaram no serviço público após 2003. O quê isso significa? É simples, o professor que ingressou na universidade até 2003 tinha direito à aposentadoria integral, contudo, para os que ingressaram a partir de 2004, há perda desses direitos devido às novas regras estabelecidas pela reforma da previdência, ou seja, esses últimos passam a receber aposentadoria proporcional. Contudo, é sabido que a história não é linear, pelo contrário, sob os ditames do capital, os professores perderam muitos direitos, entre eles a remuneração por tempo de exercício da docência (extinção dos anuênios), a estabilidade para percorrer a carreira em cargo único, entre outros. Essas perdas são expressas no relato do Docente (7), 1990:

Quando chegou o comecinho dos anos noventa, houve um processo de aposentadoria em massa, uma solidão por aqueles companheiros de trabalho de convívio de tantos anos estarem saindo. Foi assim, quase todos aposentaram pela ameaça de perder seus direitos e alguns até perderam mesmo, porque o serviço público tem uma coisa ingrata, você pega o seu contracheque, o salário é sempre uma coisa pequenininha, aí começa as vantagens, direitos tal, tal, tal, tal, tal, tal. Nunca buscamos essas vantagens, sempre buscamos um salário digno durante nosso tempo de trabalho e na hora de nossa aposentadoria. Mas, infelizmente, ficou muito pior depois da lei sancionada pela presidente Dilma em 2013. A aposentadoria dos professores passou a ser o teto básico e as tais vantagens somem de vez (DOCENTE (7) 1990).

Nesse movimento de altos e baixos da carreira docente, houve um ponto devastador, a supressão da aposentadoria integral dos professores das universidades federais, regulamentada pela Lei nº 12.772/12. A referida lei determina as novas regras sobre a aposentadoria, por meio da Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (Funpresp). Desde então, os servidores que ingressaram nas universidades federais a partir de fevereiro de 2013 estão enquadrados no novo sistema de aposentadoria e “[...] têm teto limitado a R\$ 4.159,00. Se quiser receber mais tem de contribuir para a

Previdência Complementar com 7,5%, 8% ou 8,5% sobre o montante que ultrapassar o valor do teto” (ADUFPI, 2013, pág. 02). É importante ressaltar que esse tipo de investimento, em geral, é feito em longo tempo sem possibilidade de retirada imediata.

Diante do exposto, é possível perceber que o professor (em sua carreira docente), vem se movimentando vertical e horizontalmente dentro de uma estrutura hierárquica pré-estabelecida que tem suas normas fixadas a partir de uma lógica produtivista. Assim sendo, a hierarquia dos títulos, muitas vezes, produz as hierarquias sociais, o que nos possibilita indagar se a falsa liberdade que se deixa ao sistema de ensino de estabelecer sua própria hierarquia seria a “[...] contrapartida dos serviços ocultos que presta a certas classes dissimulando a seleção social através da aparência da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais mediante a transmutação das mesmas em hierarquias educacionais (BOURDIEU; PASSERON, 1975, pág. 163). Sob este prisma, podemos pensar que os títulos dispensam seus portadores da luta a favor dos valores públicos, das políticas indeclináveis do Estado, que operam como meios para um fim mais nobre.

Diante dos dados apresentados e analisados em nosso campo de pesquisa, percebemos a existência de várias carreiras docentes, o que impossibilita o direito básico da equidade. Afinal de conta, não raro, percebemos que o processo de precarização do trabalho do professor se potencializa devido a sua desvalorização/desqualificação/marginalização feitas pelos governos, demandadas pela nova ordem econômica, respaldada principalmente pelas políticas públicas de avaliação ao longo de nossa história.

Em geral, o que foi apresentado nessa categoria de análise aponta para um professor dócil, solitário e sem condições de oferecer uma resistência organizada a quaisquer decisões que estão sendo tomadas referentes à sua própria carreira. Entretanto, consideramos que não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão a crítica e a resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. E os documentos e relatos aqui apresentados denunciam um

projeto claro de desumanizar a universidade. A educação crítica é tendencialmente subversiva. Estaríamos aqui no plano da utopia?

### **5.3.2 Sofrimento, alienação e resistência produzidos pelas políticas de avaliação no âmbito do trabalho docente no Centro de Educação da Ufes**

Essa categoria de análise foi sendo delineada a partir de relatos que apontam como é contraditória a constituição do trabalho docente na sociedade capitalista contemporânea, pois ele transita entre determinações da alienação e possibilidades de resistência e libertação. Consideramos que a atividade do professor no Centro de Educação da Ufes apresentou essas determinações. Partindo desses pressupostos, a presente categoria buscou analisar os componentes estruturais que acentuam o sofrimento e a precarização do trabalho docente e identificar as possibilidades de ruptura com tal quadro, que apontem potencialidades emancipatórias diante das políticas de avaliação às quais os professores do Centro de Educação da Ufes foram submetidos ao longo de sua carreira docente. Com esse propósito iremos apresentar manifestações de sofrimento e de resistência às políticas de avaliação citadas, considerando a necessária relação dialética entre estrutura social e ação humana, tomadas historicamente e, portanto, em permanente movimento de construção e reconstrução. A partir da análise dessa categoria, pretendemos contribuir para o desvelamento dos entraves que obstaculizaram a relação consciente do professor com o processo de avaliação em seu trabalho e com sua finalidade humanizadora, e, ao mesmo tempo, destacar os processos de resistência que estão em curso nas práticas de avaliação desde sua implantação.

Iniciaremos reportando-nos ao quadro 4, que trata do tempo de trabalho dos docentes do Centro de Educação na Ufes. Constatamos que parte significativa dos docentes que hoje se encontra neste centro de ensino não viveu a experiência de ser professor desta instituição no período de implementação de algumas dessas políticas, não tendo, portanto, a memória desse processo avaliativo, a não ser recorrendo a reduzida quantidade de documentos disponíveis sobre esse movimento avaliativo. No entanto, a reduzida experiência de

participação em discussões sobre essa temática, neste espaço/tempo, não configura uma compreensão reduzida sobre a questão, conforme podemos perceber por algumas das proposições apresentadas no Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2015). Embora o próprio processo de elaboração do documento já indique um movimento de avaliação institucional no Centro, vale ressaltar que, na definição do “Programa de Ação”, há um destaque especial à promoção da avaliação institucional sistemática no âmbito do Centro de Educação que para isto se propõe: “Criar Comissão de avaliação Institucional no Centro de Educação, que deverá conduzir o processo de avaliação e Realizar fóruns de avaliação institucional” (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2015, pág. 66).

O documento indica, ainda, que essa avaliação deve ser conduzida por diferentes instâncias: Direção, Conselho Departamental, Diretório Acadêmico dos Estudantes e representantes de servidores técnico-administrativos. Assim, de diferentes formas, no principal documento que norteia as políticas adotadas pelo Centro de Educação, encontramos destaque para os impactos causados pelas políticas de avaliação institucional, seja para aderir a elas, seja para resistir ou resignificá-las.

No que tange ao PARU, ao PAIUB, ao Provão e ao Sinaes, observamos que, apesar de apresentarem diferentes objetivos e metodologias, muitas vezes, assumiram um caráter público, político, econômico (mercadológico), propício para a criação de políticas públicas de avaliação, voltadas principalmente para avaliar os serviços públicos e os projetos educacionais em seu interior. As políticas públicas educacionais, conforme dito anteriormente são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado “[...] quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, pág. 31). Assim sendo, a avaliação passa a servir ao Estado como instrumento balizador de qualidade.

Nessa perspectiva, para alguns sujeitos desta pesquisa, a avaliação adquire outros sentidos, conforme destaca o seguinte depoimento: *“Entre as décadas de*

*1960 e 1970, o processo de avaliação, era perseguição sumária, era avaliação política, eram formas escusas, espúrias de avaliação” (DOCENTE (9) 1990).* Percebemos aqui uma estreita relação entre a avaliação, o controle e a perseguição política sobre os professores. Nesse contexto, percebemos traços da ditadura militar que se potencializaram com a Reforma Universitária de 1968, calcada nos moldes norte-americanos, imposta pela USAID e pelas as Agências Financiadoras Internacionais com a conveniência dos militares, o que nos faz levantar a hipótese de que o modelo de avaliação utilizado neste espaço/tempo apresentava um papel técnico e político específico.

Ainda tratando da avaliação entre as décadas de 1960 e 1970, o depoimento do (DOCENTE (2) 1970) traz novos elementos para entendermos como a avaliação era compreendida:

No meu ponto de vista, as avaliações realizadas no final da década de 1960 e início da década de 1970, resultaram em pilhas de papel, utilizados por uma comissão que calculava as notas. Não para divulgar, era até uma coisa bem simpática, digamos assim, eles calculavam e falavam: O seu resultado foi esse. Era uma coisa bem positivista, bem cientificista. Nesse item aqui a média foi tanto, tá em torno disso. Mas foi uma comissão que não durou. O que me parece que permaneceu, mas sofrendo pequenas alterações, foi o da ficha que a gente usa até hoje. Eu não uso mais porque eu sou professor adjunto, mas tem um grupo de professores que são avaliados até hoje com esse instrumento (DOCENTE (2) 1970).

No depoimento acima, compreendemos que na década de 1970 havia um processo avaliativo burocratizado e engessado, impondo formas de controle administrativo e político-ideológico, por meio de indicador, do métrico e da individualidade. O que confirma, que no Centro de Educação da Ufes as práticas avaliativas se desenvolveram, muitas vezes, de “[...] forma autoritária, impostas pelo poder do Estado e deram [...] conta, de critérios marcadamente tecnicistas e eficientistas, da condição da titularidade do processo, longe da instituição universitária, sob o controle do poder estatal” (LEITE, 1998, pág. 08).

Por outro lado, o depoimento do Docente (2) 1970, destaca ainda outro elemento importante para entendermos como a avaliação era percebida pelos professores: *“Mesmo porque, ninguém se preocupava muito com essas políticas de avaliação porque nessa época nosso salário ainda não dependia delas”.* Esse relato revela

que no período em análise, os professores não se preocupavam muito com as avaliações, uma vez que, entendiam que elas não impactariam nos seus salários. Os acontecimentos dos anos seguintes indicam o quanto as políticas públicas de avaliação podem impactar a autonomia universitária e a carreira docente. E o processo de avaliação pode ser um instrumento importante para a construção da “[...] qualidade do trabalho acadêmico e construção de uma universidade produtora de crítica, assim como pode tornar-se muito mais eficaz e eficiente uma universidade voltada para a reprodução da ordem estabelecida, na ótica do capital” (SGUISSARDI, 1997, pág. 57).

Adentrando a década de 1980, tornava-se perceptível outra forma de conceber a avaliação no âmbito do Centro de Educação da Ufes. Começava-se a pensar em sistematizá-la, por meio do PARU na tentativa de construir uma proposta de avaliação sistêmica. Nesse sentido, um de nossos sujeitos nos traz o seguinte relato:

Com a chegada do PARU na universidade se desenhou a primeira avaliação. Eu acho que existe ainda hoje, é a maior valorização que as políticas públicas de avaliação dão aos estudos de pesquisas na área de inovação tecnológica, e não na área das ciências humanas, e não na área da educação, etc. Então, sempre vai se batalhar recursos. Então você vê a FINEP. A FINEP tinha um volume grande. Eu me lembro os dados de recurso para engenharia, física, matemática, até a área biomédica, etc, e a área de humanas, eu não sei, sempre tinha assim: o nada do nada, muito pouco. No meu entender isso tem muito a ver com o domínio do Estado, por meio das políticas públicas de avaliação que no fundo visam às pesquisas na área dos conhecimentos que alimentam o mercado, o capital, o lucro (DOCENTE (5) 1980).

Pode-se identificar no depoimento acima, que o PARU foi a primeira proposta de avaliação sistematizada pelo governo federal no âmbito do Centro de Educação da Ufes. Entretanto, não é na área da educação que seu impacto será mais interessante, conforme observarmos na fala do Docente (5) 1980: “[...] o PARU permitiu uma maior valorização das pesquisas na área tecnológica e não na área de ciências humanas”, na medida em que os resultados da avaliação podem contribuir na captação de recursos para pesquisas nesta área. Talvez tendo em vista o contexto da década de 1980, o depoimento em análise revela uma compreensão acerca da relação entre políticas de avaliação do ensino superior e mercado. Ora, esse dado indica que o PARU, enquanto política pública de avaliação, no mínimo, possuiu em seu interior a função de controlar os serviços



prestados pela universidade, apesar de apresentar em seu texto original a função formativa e emancipatória. De acordo com os objetivos, apresentados no documento do (PARU), o Estado buscava:

[...] (i) a realização de um estudo-base, consistindo em pesquisa do tipo survey e análise de práticas das IES que se apresentassem como voluntárias, a partir de uma metodologia que permitisse comparações; (ii) debates nacionais sobre os documentos produzidos no âmbito das IES e no âmbito de entidades; e (iii) elaboração de subsídios ao CFE [Conselho Federal de Educação] que, então, se encarregaria de alterar a legislação relativa ao ensino superior, mediante pareceres e anteprojeto de decretos e de leis (CUNHA, 1997, pág. 23).

Sob este olhar, percebemos que estamos diante de uma política pública de avaliação cunhada de ideologia neoliberal e mercadológica, onde o Estado passa a ter “[...] uma dominação impessoal e anônima, a dominação exercida através de um mecanismo impessoal que são as leis ou o Direito” (CHAUÍ, 1980, pág. 27). Para isso, o Estado cria órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), para negociar/dividir os recursos destinados às diferentes áreas de pesquisas no âmbito da universidade. Afinal de contas, o Estado aparece como legal, ou seja, como ‘Estado de direito’. O papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita. A lei é direito para o dominante e dever para o dominado (CHAUÍ, 1980, pág. 35).

Neste espaço econômico, valoriza-se a ciência/tecnologia, tornando-a mercadoria livre e, portanto sendo necessária sua regulação para a manutenção do capital por parte do Estado, que por sua vez constitui políticas públicas de avaliação para a manutenção de seus interesses. Nesta esteira, estava posta a pedra fundante do “Estado avaliador” no âmbito da universidade. Afinal de conta, adentramos no solo fértil do liberalismo no Brasil.

Na década de 1990, esse cenário de avaliação parece começar a ter uma maior importância para os professores do Centro de Educação. Sobre este aspecto, nos fala o (DOCENTE (9) 1990). *“Parece-me que com a chegada das décadas de 1980, 1990 e 2000 é que você vai sistematizando “melhor” as políticas públicas de avaliação, com o governo FHC, que vamos vivenciar o PAIUB e o Provão”.*

Nesse contexto, era necessário que a universidade apresentasse eficiência no trabalho prestado para a sociedade e em contrapartida ganhava a autonomia. O Estado legislava pelo alto, negligenciando o debate e desqualificando os princípios democráticos, pois, o Estado avaliador é contraditório. Centralizado, interventor no âmbito nacional e servil no âmbito internacional, com isso, estabelece um rígido sistema de avaliação, pautado em um modelo exportado da Europa. Dessa forma, destaca-se, aqui,

[...] que os parâmetros produzidos pelo Estado são de natureza mercantil, daí resultando a mercantilização como paradigma para a educação superior provocando intensas mudanças no *ethos* das instituições desse grau de ensino, que teriam mais as características de uma empresa prestadora de serviços, do que uma instituição educacional do terceiro grau. Desse quadro decorrem dois outros traços perversos: a subordinação da universidade ao Estado e ao setor produtivo, o que implica, de um lado, a tutela do Estado sobre a autonomia universitária e, de outro, a submissão da universidade às necessidades de um mercado mundializado, dada a referência no contexto da universalização do capital (SILVA JR, 2004, pág. 35).

No depoimento de alguns sujeitos da pesquisa, começa a se esboçar a preocupação com os impactos das políticas de avaliação do ensino superior sobre o Centro de Educação.

Outro problema desse cenário era o conflito existente no interior dessas políticas públicas de avaliação, isto é, o fato do estado do Espírito Santo estar na região sudeste, que por sinal é composto também por São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, versus a região nordeste. Porque as universidades e as pós-graduações do Espírito Santo eram avaliadas e comparadas com os mesmos critérios de São Paulo e Rio de Janeiro, que tinham muito maior disponibilidade de recursos, inclusive tinham muito mais doutores e etc. Então, esse conflito nos prejudicou muito, até que chegou ao ponto que algumas pessoas, eu era do comitê do CNPQ também, e disse, não, a gente tem que pegar o Espírito Santo e comparar ao nível de nordeste. Essa era outra briga que a gente tinha. Mas até a época que eu me aposentei, os cursos de graduação ainda não eram avaliados assim, sistematicamente, não existia ENEM (DOCENTE (5) 1980).

Percebemos a força do Estado e suas práticas autoritárias e mercantis nos depoimentos acima, sobretudo em dois pontos. O primeiro diz respeito à tentativa do governo em transformar as universidades em “Organizações Sociais”, isso implica na perda da autonomia da universidade e potencializa-se a prática de captação de recursos no mercado, passo largo para a privatização dessas

instituições por meio da celebração de contrato de gestão. Nesse sentido, é importante esclarecermos que,

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2003, pág. 06).

Seguindo esse pensamento é possível dizer que a universidade enquanto “Organização Social” visa objetivos capitalistas, enquanto “instituição educacional” presta serviços sociais para a comunidade, por meio de suas funções básicas: promover o ensino, a pesquisa e a extensão. O segundo ponto a ser destacado nos depoimentos acima é o fato da Ufes estar localizada no Estado do Espírito Santo, portanto na região sudeste e ser avaliada com os mesmos critérios dos estados (mais desenvolvidos) da referida região. Essa avaliação é questionada porque “[...] *São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais possuíam muito maior disponibilidade de recursos, inclusive tinham muito mais doutores*” (DOCENTE (5) 1980), em relação ao Estado do Espírito Santo, o que tornava “injusto” os critérios de avaliação utilizados, pois a Ufes era relativamente nova e com poucos recursos e muitas demandas.

Nesse cenário, constatamos que tudo isso ocorreu sob a tutela de políticas públicas de avaliação pautadas na “epistemologia subjetivista”, onde a realidade é complexa, dinâmica e aberta, a verdade é relativa e dependente das “[...] experiências humanas concretas, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados das contradições sociais, e tudo isso impõe a necessidade de fazer uso também das abordagens qualitativas e intuitivas” (SOBRINHO, 2003, pág. 719), o que faz da avaliação um poderoso instrumento de comunicação entre os sujeitos envolvidos no projeto de construção da universidade.

As contradições e incoerências das avaliações implantadas sofrerão resistências e questionamentos uma vez que seus propósitos claramente não estarão associados a uma melhoria na qualidade das instituições e porque essas políticas terão em comum um caráter altamente autoritário. Políticas implantadas verticalmente, sem uma participação dos professores, que passam a ser apenas submetidos a todo o seu processo, mas não se reconhecendo nele. Essas resistências são encontradas em vários relatos dos docentes, entre eles:

Eu acho que mesmo tendo um aparato avaliativo muito pesado no PARU e no PAIUB, eu acho que o governo tinha que oportunizar aos professores participarem do processo de criação dessas políticas. No âmbito na universidade é importante que isso aconteça com compromisso de pensar formas novas de avaliação. São coisas que você às vezes capta num corredor, num painel, num seminário e que vale por um curso todo e que não é avaliado de forma nenhuma por uma política definida pelo governo. Isso fica muito claro, pois o que há por traz dessas políticas é uma forma de controle muito grande sobre a própria universidade e sobre o trabalho docente (DOCENTE (4) 1980).

No depoimento acima, percebemos um incômodo por parte do professor que aponta a necessidade de participação da comunidade acadêmica na construção das políticas públicas de avaliação. Entretanto, questionamentos ao PARU, como os que foram aqui relatados, levaram um grupo de professores de diferentes universidades federais à criação do PAIUB como resposta da universidade ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional. Afinal de contas, *“[...] existem coisas no cotidiano da universidade que essas políticas de avaliação criadas pelo governo federal não conseguem contemplar, [...] são coisas que você às vezes capta num corredor, num painel, num seminário”* (DOCENTE (4) 1980).

Nesse sentido, há que se considerar que o PAIUB não ficou preso aos critérios de eficiência e produtividade, aos moldes da empresa capitalista. Pelo contrário, tratava-se de pensar as políticas públicas de avaliação sob as bases democráticas, emancipatórias e participativas, conforme expressado nos depoimentos a seguir:

Com relação às políticas públicas de avaliação do governo federal, lembro-me do PAIUB, Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, que começa 1992/1993 por ai, e em 1993/1994 a Ufes adere a essa política de avaliação. Tinha uma concepção bastante interessante de avaliação, era uma avaliação mesmo, que não tinha o caráter que tem as avaliações de larga escala de hoje. O PAIUB foi um programa bastante interessante. (DOCENTE (09) 1990).

O PAIUB consistia em dois níveis de avaliação, uma avaliação de disciplinas e uma avaliação dos cursos. Essa avaliação dos cursos era respondida por meio de um questionário bastante grande, potente e amplo. Ele perguntava tudo a respeito do curso e ele era respondido pelos concluintes, porque os concluintes já tinham uma ideia do percurso todo feito, então eles falavam sobre os entrelaçamentos de disciplinas, eles opinavam sobre o currículo, sobre a estrutura, sobre o corpo docente, o relacionamento do corpo docente com o corpo discente, o relacionamento da administração central, da administração dos centros, da administração com as disciplinas e com o corpo discente, carga horária, o relacionamento disciplina a disciplina. Também quanto a questão dos pré-requisitos de um e de outro, se bastavam, se não bastavam. Então ele era assim bastante amplo (DOCENTE (10) 2000).

Nesse espaço/tempo, o PAIUB possibilitou a implantação da avaliação institucional no Centro de Educação da Ufes, entendida como processo contínuo interno, envolvendo alunos, docentes e servidores técnico-administrativos na articulação e integração dos objetivos da instituição.

Com o PAIUB, nós avaliamos curso por curso, então você pegava as respostas que os respondentes davam, de cada curso, então a gente ia fazendo o relatório do curso, depois o relatório do Centro e depois o relatório da universidade inteira. Então ele tinha uma perspectiva bastante interessante, de começar a fazer uma sensibilização na universidade inteira sobre o que era o processo avaliativo, o que era o processo qualitativo. Não era um processo punitivo e depois disso então a gente fazia questão da autoavaliação, com o objetivo de aprimoramento das decisões, dessas coisas todas, por exemplo, quando a gente perguntava sobre currículo eram muito ricas as respostas que vinham. Eu acho que tal disciplina tinha que ser tal e tal. Eu acho excessivo o número de disciplinas tal, a carga horária da disciplina tal. Então isso era para sentar com os coordenadores de curso, diretores de centro pra gente discutir isso, se realmente prevalecia esta resposta, o que a gente podia fazer para amenizar as questões pendentes (DOCENTE (13) 2000).

Podemos perceber no depoimento acima, uma descrição das práticas avaliativas no Centro de Educação da Ufes articuladas aos princípios e fundamentos do PAIUB, tendo em vista que essa política pública de avaliação buscou “[...] não apenas conhecer a realidade objetiva das universidades, através de indicadores mínimos de alcance nacional, mas, sobretudo produzir uma cultura permanente de reflexão sistemática e radical sobre os processos importantes da instituição” (SOBRINHO, 1996, pág. 7), no campo da pesquisa, do ensino e da extensão. Afinal de contas, nos afirma o DOCENTE (13) 1980, que, nesse espaço/tempo se acreditava,

[...] em uma política de avaliação capaz de manter uma sintonia fina com aquilo que seria a melhoria qualitativa do ensino. É uma política que procura ver a interrelação de ensino, pesquisa e extensão. Isso combinando com avaliação de disciplinas. Então a gente pode fazer um cruzamento depois dos dados dos concluintes, da sua visão geral do curso com aquilo que cada disciplina vinha trazendo e confrontar a avaliação das disciplinas com a avaliação final. É a política de avaliação proposta por José Dias Sobrinho, do grupo que de certa forma foi o grupo inspirador da proposta do PAIUB. Infelizmente durou pouco, as coisas boas parecem que não podem perdurar nesse país. Ele tinha uma proposta trabalhosa, mas era uma proposta que depois que a gente botasse a engrenagem funcionando, a coisa iria fluir bastante. Principalmente porque os resultados nos permitiriam o aperfeiçoamento dos PPCs, dos cursos. Contudo, isso acabou, sumiu, aí vem depois o Provão (DOCENTE (13) 1980).

Podemos perceber no depoimento acima, um sentimento de saudosismo, referente às práticas avaliativas compartilhadas e, sobretudo, uma postura consciente por parte do docente (sujeito de pesquisa) sobre os fundamentos e princípios do PAIUB, sobre os interesses do grupo de professores que o criou, sobre suas práticas avaliativas, sobre sua contribuição para minimizar a ideia de punição das avaliações, sobre a participação voluntária das instituições e ainda, sobre o compromisso ético de prestar conta das atividades da universidade por meio da avaliação, tendo em vista que a universidade é um bem público que influencia direta e indiretamente a sociedade. Nesse relato o professor faz referência a avaliação como uma “coisa boa”, claramente a “coisa boa” aqui está associada a possibilidade de um trabalho que humaniza e assim podemos pensar que a avaliação poderia ser pensada a partir dessa perspectiva em um Estado que realmente estivesse comprometido com a promoção do homem e não com sua alienação. Alienação que está claramente apresentada nos fundamentos que implantaram o Provão como instrumento de avaliação do ensino superior no Brasil.

A década de 1990 traz uma política pública de avaliação marcadamente de subordinação. As políticas públicas de avaliação, exemplo o Provão, em nossas universidades, mas numa coisa de submissão, em minha opinião. Quer dizer, estritamente de forma bastante caracterizadamente neoliberal e a gente pode dizer isso sem nenhuma preocupação, do governo Fernando Henrique. Sem dúvida, foi no governo do FHC o auge do neoliberalismo, o que não quer dizer que não houve práticas violentas neoliberais no governo Lula, que de alguma forma casou muito bem com um certo pragmatismo, quer dizer, numa perspectiva da social democracia, que não é social democracia. Ela defende direitos sociais, ela defende uma perspectiva de possibilidades de políticas sociais mesmo no sistema capitalista, porque nós não estamos na lua. Eu falo isso sempre para os meus alunos, nós não estamos na lua. Nós estamos

num país capitalista. Agora nós estamos, inclusive hoje, no mundo capitalista (DOCENTE (8) 1990).

Podemos perceber no depoimento acima, que a avaliação da educação superior no governo FHC e no governo Lula foi uma das peças principais para a manutenção dos ideais neoliberais que visavam instalar o modelo de universidade: neoprofissional/heterônoma e competitiva, ou seja, visava financiar as instituições privadas (empresas comerciais) com o dinheiro público e reduzir o financiamento público para as universidades federais, impondo a essas instituições a perda de sua autonomia. E tudo isso acontecia, sob o discurso de que a avaliação é “[...] um processo que busca levantar e fornecer aos cursos dados, cuja análise permitia-lhe detectar pontos de excelência e eventuais problemas, além de planejar a melhoria e correção de rumos e superar as deficiências no ensino de graduação” (MEC/ENC – RELATÓRIO SINTESE, 2002, pág. 10).

Sob este discurso, o Provão cumpriu sua função principal, pois foi um instrumento de monitoramento da expansão, do controle de qualidade do ensino e ainda estimulou a concorrência entre as instituições. Contudo, é inegável que o Provão está marcado na opinião pública como um instrumento eficaz para definir a qualidade de cursos de graduação nas universidades, o que o tornou um instrumento eficaz do governo e do mercado consumidor.

Depoimentos dos sujeitos deste estudo indicam que, assim como em outras instituições, no Centro de Educação da Ufes, houve resistência e boicotes ao Provão. Porém, com o passar do tempo, os professores foram compreendendo que a não realização da prova implicava em penalidades:

O Provão trouxe para o espaço universitário a lógica do ranqueamento, na medida em que coloca notas no curso e coloca possibilidades de se fechar o curso. Se formos analisar verdadeiramente essa política pública de avaliação, perceberemos que ela é perversa no sentido do controle, do produtivismo e do ranqueamento desenfreado (DOCENTE (13) 2000).

Dentre as reflexões acima, podemos destacar a aproximação do Provão com a política do ranking no âmbito do centro de Educação da Ufes. Não é por acaso que nesse espaço/tempo a função básica do ranking “[...] é a classificação das

instituições e pode ter como finalidade auxiliar na alocação de recursos, sinalizar para problemas existentes e informar à sociedade sobre o produto que está sendo oferecido, bem como dar conta da utilização de recursos públicos” (SCHWARTZMAN, 1995, pág. 6). Assim sendo, o processo de avaliação perde o sentido formativo e acaba determinando os conteúdos e métodos de ensino, comprometendo a autonomia didático-pedagógica das universidades. Inclusive, não podemos deixar de mencionar aqui que os professores das universidades brasileiras submetidas ao Provão não costumam ser convidados a participar da elaboração e construção dessa avaliação.

Destacamos ainda que muitos professores que trabalham com a graduação, também trabalham no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Ufes, o que nos exige compreender os efeitos das referidas políticas públicas de avaliação nessas diferentes realidades.

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho docente (atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração), deveria ser por definição, um trabalho a serviço da emancipação e do desenvolvimento humano. Contudo, é sabido que o referido trabalho na educação superior vem se modificando ao longo do tempo, na medida em que, a esfera financeira representa o posto avançado de movimento de mundialização do capital, sobretudo a partir da década de 1980. Por isso, era necessário controlar as práticas docentes, seguindo os princípios do projeto social eficiente, o que foi feito/refeito, muitas vezes, por meio de políticas públicas de avaliações. Nesse sentido, nos relata o (DOCENTE (2) 1970).

Acho que o PARU e o PAIUB contribuíram para as mudanças do trabalho docente quando a própria reitoria instalou os processos de uma avaliação sistêmica (própria dessas políticas de avaliação) em nossa instituição. A avaliação sistêmica estava no auge, então tem vários casos. Eu participei do grupo, eu esqueci agora o nome [...] Durante muito tempo eu participei junto à reitoria com professores da área de Biomédica, de diversas outras áreas, mas não era do professor, era uma avaliação institucional que de uma forma ou de outra impactava no trabalho docente. Afinal era por meio da avaliação que recebíamos recursos, principalmente para a formação de professores. Era por meio de avaliação que se controlava a entrada e saída de acesso de recursos disponibilizados, de pontos a serem implementados. Esse processo tinha sempre uma comissão responsável por sua execução (DOCENTE (2) 1970).



Podemos identificar no relato acima, que no Centro de Educação da Ufes, foi percebido a implementação da avaliação sistêmica (elemento do PARU e do PAIUB), quando a reitoria implantou a avaliação institucional. Tendo em vista que essas avaliações, muitas vezes, definiam os recursos recebidos para o custeio das despesas do dia a dia da universidade e conseqüentemente do Centro de Educação. Ora, se assim o é, era necessário que o professor se tornasse produtivo, ou seja, empreendedor, flexível, capaz de se adaptar rapidamente aos cursos rápidos e às práticas de avaliações internas e externas que de uma forma ou de outra, mudaram o curso do trabalho docente e sua identidade. Percebemos com isso que as políticas públicas de avaliação no Centro de Educação da Ufes, “[...] despontaram com intensidade, trazendo os primeiros reflexos para o trabalho docente, baseados nas ideias de eficiência, racionalização e produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização” (MANCEBO, 2004, pág. 244).

Nessa perspectiva, o trabalho docente se submete ao processo de precarização e torna-se, um produto/mercadoria, ao qual o docente não possui vinculação. Ou seja, o trabalho docente, se impõe como algo alheio e com isso, constitui-se, como “trabalho alienado”. Nesse sentido, conforme dito outrora,

[...] subentende que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um ser estranho, como uma força independente do produtor. O produto do trabalho humano é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma objetificação do trabalho. A execução do trabalho é simultaneamente sua objetificação. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma perversão do trabalhador, a objetificação como uma perda e uma servidão ante o objeto, e a apropriação como alienação (MARX, 2004, pág. 111).

Nessa perspectiva, do ponto de vista do capital, trata-se de modificar o trabalho docente, aumentando-o em extensão, intensidade/quantidade e qualidade, o que o faz tomar a forma da divisão do trabalho capitalista. Ou seja, os docentes produzem de forma dispersa, muitas vezes sem consciência da exploração/obrigação que perpassa a relação do docente/trabalhador com o produto de seu trabalho, sua relação com o mundo exterior, com os sentidos e com os objetos da natureza. É a alienação da coisa, pois os professores passam a assumir tarefas que antes não eram de sua responsabilidade, sobrecarregando-

os nos seus afazeres, e com isso precarizando-os cada vez mais. Conforme nos relata o DOCENTE (9) 1990.

Acho importante destacar a questão da precarização da qualidade do trabalho docente que é causada muitas vezes pelas políticas públicas de avaliação. Nós ficamos muito sobrecarregados além de aulas, comissões e coordenação de curso, de departamento e a qualidade dos professores às vezes deixava a desejar, porque realmente você não tinha como contratar um professor mais qualificado, entendeu? [...] As políticas públicas de avaliação, elas sempre podem ser uma ótima possibilidade de reflexão da própria instituição sobre si, se ela retorna para você. O problema que vejo, são políticas públicas muito quantitativistas, que em geral alimentam as políticas neoliberais (DOCENTE (9) 1990).

A precarização a qual o docente faz referência está diretamente relacionada às exigências do trabalho do professor, imerso em um sistema capitalista fortemente competitivo, executando sem pudor sua função mercadológica em detrimento da função pedagógica no âmbito da universidade e com isso potencializando o Estado avaliador.

Ainda neste contexto, em consonância com o depoimento acima, que diz que o problema “[...] são políticas públicas de avaliação muito quantitativistas, que em geral alimentam as políticas neoliberais”, encontramos o depoimento do (DOCENTE (12) 2000):

Eu vejo assim, as políticas públicas de avaliação rebatem sobre o trabalho docente de diferentes formas, entre elas, a questão quantitativa, inclusive entre professor/aluno. Nós temos que chegar a 18 alunos por professor. É uma meta quantitativa e que diz respeito também às particularidades do campo de estágio supervisionado. Se eu tiver 18 alunos de estágio supervisionado, como é que vai ficar minha carga horária? Então, isso tem impacto também sobre nós. A GRU encaminhou no começo deste ano um documento para reitoria e a reitoria disparou para nós solicitando que a gente explicasse ao chefe de departamento, como é organizado o trabalho docente, o encargo docente dos professores do departamento, isso porque esses dados têm que aparecer nos relatórios exigidos pelo Provão (DOCENTE (12) 2000).

Do ponto de vista da lógica capitalista, a ideia da “quantidade” no âmbito da universidade é utilizada de diferentes formas. Entre elas, a pressão exercida para aumentar a quantidade do trabalho docente dentro da jornada de 40 horas e dedicação exclusiva. Nesse sentido, os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção” (número de alunos e menor número de professores a qual se refere nosso sujeito de pesquisa). Ou seja, a quantidade de “produtos”

relacionados com o mercado, tais como: aulas, orientações, publicações, projetos, patentes, entre outros, que devem ser realizados pelos docentes, fazendo da educação superior um elemento muito importante para a superação das crises do capital. Isso muito interessa ao Estado e às Agências financiadoras que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que traçaram um perfil de como a universidade brasileira deveria conduzir seu cotidiano para atender a um maior número de alunos e maior número de diplomas, com menos custos para o Estado. Com isso, mais uma vez, o Estado contribui para o processo de precarização do trabalho docente e atende aos interesses de um pequeno grupo da sociedade, o que passa a ser a tônica das políticas públicas de avaliação, conforme nos sinaliza Leite (2008):

Ao longo da história da educação brasileira, as avaliações se desenvolveram, predominantemente, de forma autoritária, impostas pelo poder do Estado [...]. Dão conta, de critérios marcadamente tecnicistas e eficientistas, da condição da titularidade do processo estar longe da instituição universitária, sob o controle do poder estatal. Por isso mesmo, atrelada apenas a políticas de governo, as propostas avaliativas muitas vezes se esvaíram ao sabor de mudanças no quadro político ou de troca de ministro (pág. 08).

Entretanto, do ponto de vista ideológico, não se dispensa o discurso da transparência, da liberdade do livre comércio e da liberdade de escolha, além da autonomia e valorização dos docentes no interior das políticas públicas de avaliação e nos ideais encontrados nos documentos institucionais da própria Ufes ao se referir ao perfil de seu docente:

O corpo docente da Ufes é o principal agente gerador e disseminador de conhecimentos da Universidade. Sua ação deverá estar voltada para a busca, produção e socialização de conhecimentos técnicos, científicos, artísticos e culturais. Cada um dos seus membros deve possuir perfil que valorize o seu papel e que permita exercê-lo na plenitude (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) – UFES - 2010-2014, pág. 44).

Assim sendo, nos resta problematizar as contradições existentes entre o discurso e a prática no interior da Ufes, presentes entre os princípios que sustentam o PDI da instituição e as práticas vivenciadas pelos professores em seu interior. Pois o processo de avaliação que vem sendo implantado nos últimos anos claramente impossibilita o docente de exercer em plenitude a autonomia universitária aos moldes do processo emancipatório e democrático.

A partir do exposto podemos perceber que a avaliação ganha densidade política em virtude dos efeitos sociais que produz. Por isso, é vista, por um lado, como instrumento de democratização e autonomia universitária, por outro lado, como instrumento de controle e modelação, utilizados por diferentes governos. Ora, se assim o é, atualmente, em nosso campo de pesquisa, busca-se consistência as prática de controle e modelação, por meio do Sinaes. Conforme apresentado no depoimento a seguir:

O Sinaes, enquanto política pública de avaliação, estabelece vetores, constrói instrumentos que levam o docente ao individualismo e disso não tem como fugir, por que há nele as dimensões da medida e do controle, próprias do tipo de avaliação que o fundamenta. Há, também, em seu interior uma ideologia neoliberal que perpassa todos os setores da universidade, gerando diferentes configurações e posições entre os pares que operam no cotidiano da universidade (DOCENTE (10) 2000).

A respeito do depoimento acima, podemos considerar a percepção do docente de que o Sinaes também se constitui como política de regulação uma vez que se pauta nas premissas do controle e do individualismo. Contudo, nesse movimento, identificam-se contradições referentes às ideias de regulação e as diferentes formas de resistências por parte de alguns docentes, o que gera “*diferentes configurações e posições*”, conforme identificado no depoimento acima.

Em face disso, apesar de estarmos inseridos em um campo de disputas que envolvem diferentes atores, demandas, interesses e concepções é importante termos clareza de que, em geral, as transformações da educação superior correspondem sempre aos interesses dos grupos que historicamente “[...] conseguem a hegemonia no campo social, político e econômico, disputado em cada momento por diferentes e contraditórias forças. Mas hegemonia não significa anulação das contradições e das resistências” (SOBRINHO, 2003, pág. 185).

Dessa forma podemos dizer que não existe somente uma forma de conceber e trabalhar a avaliação, pois é possível estender ao espaço universitário os questionamentos, a produção de sentidos e a produção da qualidade em termos amplos. Afinal de contas, não existem modelos de avaliação puros e sim polos antagônicos que se relacionam dialeticamente para captar as superações de

ideias, políticas e práticas na relação do Estado com a educação superior. Nesse sentido, se formos avaliar todas essas políticas públicas de avaliação,

[...] perceberemos que o Sinaes é uma mistura das políticas que a antecedeu, contudo é bem mais perversa no sentido do controle, do produtivismo e do ranqueamento desenfreado, escondidos sob discurso de qualidade da educação e de sua relevância na sociedade, por isso, merece maior atenção e lucidez por parte dos professores e de toda universidade durante seu processo de implementação (DOCENTE (11) 2000).

Assim sendo, nessa categoria buscamos discutir, à luz dos relatos dos sujeitos investigados e dos documentos encontrados em nosso campo de pesquisa, relações de sofrimento, alienação e resistência tecidas sobre as políticas públicas (PARU, PAIUB, Provão e Sinaes) entre as décadas de 1970 e 2000. Pudemos constatar que na época da ditadura militar, teve início no Centro de Educação da Ufes os primeiros traços de avaliação autoritária, engessada e burocratizada. Contudo, ao adentrarmos a década de 1980, observamos que buscou-se, por meio do PARU, implementar a primeira proposta de avaliação sistêmica, sob responsabilidade do governo federal. Porém, de acordo com a fala de um depoente, “essa avaliação permitiu maior valorização das pesquisas da área tecnológica”, muitas vezes, cunhada de ideologia neoliberal e mercadológica. Como a história é dinâmica e as relações se modificam, adentramos à década de 1990, com uma nova política de avaliação. Dessa vez, o Centro de Educação da Ufes era palco de uma política criada por diferentes pares do contexto universitário. Grosso modo, os sujeitos desta pesquisa revelaram que o PAIUB permitiu, no cotidiano do Centro, um processo de avaliação mais democrático, mais participativo no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Entretanto, essa realidade foi interrompida com a chegada do Provão e do Sinaes, que trouxeram a mais perversa lógica do processo avaliativo. Isto é, o modelo neoprofissional/heterônimo de universidade, visando o comércio e comprometendo a autonomia universitária. Nesse espaço/tempo a avaliação centrava-se no controle da “qualidade” do ensino e no estímulo à concorrência e à prática do ranqueamento, própria das premissas neoliberais.

Portanto, essas políticas públicas de avaliação, em seus diferentes tempos e modos, muito contribuíram para a precarização do trabalho docente no âmbito do

Centro de Educação da Ufes, uma vez que este trabalho foi se colocando como algo alheio, como trabalho alienado. O trabalho docente passou a ser um produto (aulas, orientações, publicações, projetos) e como tal, vendido sob a lógica do mercado regente. Entretanto, percebemos também formas de resistência que produziram avanços e retrocessos na história da avaliação e que todos os docentes mostraram-se conscientes da importância de sua participação na construção das políticas de avaliação e que é possível que as mesmas sejam constituídas democraticamente permitindo uma maior aproximação do trabalho docente de um processo de humanização.

### **5.3.3 Os sinais da Ditadura ou a ditadura do “Sinaes” sobre o trabalho docente**

Nesta categoria analisamos alguns aspectos que perpassam o Sinaes enquanto política pública de avaliação e seus impactos no trabalho docente no Centro de Educação da Ufes.

Nesse movimento, percebemos no interior do Sinaes, práticas próprias dos fundamentos e princípios advindos do cotidiano da ditadura militar que, ainda hoje, se efetivam no âmbito do referido Centro. Tudo isso, muitas vezes, orientado por uma concepção produtivista de educação que prioriza a eficiência e os interesses do capital, impactando direta e indiretamente o cotidiano do trabalho docente. Impõe-se tornar claro que procuramos, nesse processo, fazer algumas aproximações entre a legislação e as medidas de restrição do setor público federal e a legitimação dos rankings enquanto política de Estado. Nesse sentido, partimos da premissa de que a educação superior brasileira vem sofrendo mudanças que alteram a cultura acadêmica e sua identidade e, com isso, modifica de forma brusca a prática acadêmico-pedagógica, acarretando a expansão de ideologias neoliberais, próprias da lógica do mercado e do Estado Avaliador, portanto, eficiente e eficaz em nome da qualidade dos cursos de graduação.

Nessa perspectiva, o Sinaes surge sob um discurso que propaga e defende a qualidade do ensino superior, responsabilizando as universidades por essa qualidade, como pode ser observado no depoimento a seguir:

Com o Sinaes vem a interferência da chamada opinião pública sobre a qualidade da educação oferecida na universidade, o que coloca sob a tutela da universidade a responsabilidade de dar respostas às mazelas nacionais, aos seus problemas e principalmente, respostas sobre a qualidade da formação dos cidadãos (DOCENTE (10) 2000).

O docente explicita os efeitos desses modelos de avaliação e aponta que fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da universidade leva-nos a explicar as diferenças baseados na ótica meritocrática liberal. Continuamos não questionando as reais condições da educação no país e ao divulgar as notas de cada curso, de cada universidade, de cada programa de pós-graduação, o problema passa a ser considerado como sendo das instituições, gerando, além disso, uma competição desenfreada no cenário acadêmico e uma conseqüente busca de melhoria dos índices a qualquer preço. Aqui temos uma síntese do retrato da alienação do trabalho docente: uma produção com o objetivo central de obter índices e atender a políticas autoritárias e neoliberais.

Esse quadro das avaliações da qualidade da educação superior ganha destaque no Governo Lula, por meio do Sinaes. Nesse sentido, a referida política pública de avaliação apresenta, entre suas finalidades, a “[...] ampliação do ensino superior de qualidade por meio do programa em curso, a qual se converte na meta primordial desse sistema de avaliação como instrumento de orientação e alicerce da expansão desse nível educacional” (QUEIROZ, 2015, pág. 185). No entanto, cabe indagar o que se entende por qualidade nesse contexto. Em um modelo de universidade em que a ciência e a tecnologia constituem-se em mercadoria, em que o ensino superior serve à acumulação de capital, qual concepção de qualidade é colocada em relevo e como ela se reflete no trabalho docente? Como podemos medir a qualidade quantitativamente? Será que as políticas atuais de avaliação com a descrição técnica apresentada nos Sinaes será a solução do problema da qualidade do ensino encontrada nas universidades públicas do nosso país? Nosso estudo demonstra que estamos distante desse êxito e

provavelmente em um caminho equivocado se realmente desejamos atingir esse propósito.

Mais uma vez, as palavras do Docente (10) 2000, nos auxiliam nessa discussão, ao abordar as ações para atender às exigências do Sinaes:

[...] Para isso, rapidamente e muito rapidamente, passa-se a um processo de abreviação de currículos, revisões de PPCs, inclusão de temas gerais, todos por indução do sistema federal, todos por indução do MEC e do Conselho Nacional de Educação. Além disso, o professor passa a ter que dar conta de outras coisas também, como por exemplo, questões de gênero que não pode deixar de tocar, questões étnicas, questões de preconceito. Elas passam a dialogar com os currículos e o currículo modificado, modifica o estudante e conseqüentemente exige modificação do trabalho docente da forma de ensinar (DOCENTE (10) 2000).

Destacando a perspectiva produtivista que perpassa o Sinaes, o depoente acima chama a atenção para o efeito da avaliação sobre o currículo dos cursos, que vem sendo “abreviado” por meio da revisão dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), sem que tenha havido uma participação dos docentes, além de incluir temáticas novas e acrescentar mais demandas ao trabalho do professor.

Tendo em vista a questão da “qualidade” do ensino superior, em 2010, a Conaes normatizou o Núcleo Docente Estruturante (NDE), que assume o acompanhamento da organização acadêmica do curso de graduação. De acordo com essa Comissão,

O NDE é considerado diferenciador de qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e o Projeto Pedagógico do Curso. [...] o NDE é um bom indicador da qualidade de um curso de graduação e um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da instituição com o bom padrão de qualidade (Conaes, 2010. pág. 01).

Nesse cenário, o Governo assume uma postura em favor da “dita” qualidade da educação superior. Mas, apesar de carregado de “virtuosismo”, próprio do regime presidencialista, faz tudo isso seguindo uma posição conservadora e neoliberal, por meio de exames e indicadores próprios da lógica produtivista e capitalista. Essa prática acaba modelando (aligeirando) os currículos e métodos de ensino e, conseqüentemente, consolidando as velhas práticas do governo militar, que eram,



muitas vezes, focadas em padrões de status de excelência e eficiência, hoje, traduzidos em rankings acadêmicos. Tal situação nos faz perguntarmos até que ponto a prática dos rankings e da concorrência nos ajuda na qualidade da educação superior brasileira?

O Docente (10) 2000, responde a esse questionamento:

O Sinaes a todo tempo interroga se o trabalho que o docente desenvolve tem produzido estudantes com um conhecimento reconhecido ou não reconhecido no mercado de trabalho? Se tem produzido estudantes que conseguem ter um bom desempenho nas provas ou não? [...] Porque é lá que aparecem as notas de curso, os conceitos de cursos, os índices gerais de cursos, que ainda aferem a universidade.

Essa análise nos desafia a problematizarmos a relação que envolve o Sinaes, enquanto política pública de avaliação (pautada na ordem capitalista) e o trabalho docente no âmbito da universidade. Destacamos em primeira ordem que essa política pública de avaliação exige do docente título, componente fundamental para meritocracia,

[...] altos índices de produtividade, que se pauta por um comportamento individual, que se submeta aos ditames governamentais e institucionais e ainda que se disponha a atender a expectativa da clientela estudantil e do mercado de trabalho (DANTAS, 2006, pág. 63).

Essa realidade pode ser percebida no depoimento abaixo:

Então, uma das coisas que eu percebo do Sinaes é que ele modifica o trabalho docente, pois amplifica as exigências no desempenho do docente, não apenas de dar uma boa aula e ter dos estudantes uma avaliação positiva da aula que ele dá, não apenas isso, mas de ser capaz de ter contribuições na produção científica da área, que é outro impacto sobre o trabalho do docente, que aumenta a exigência de dedicação, de carga horária de trabalho. Acho que tem outra ordem de impacto sobre o trabalho do docente que é um pouco resultado de um, vamos dizer assim, de um bom desempenho, especialmente na perspectiva de pesquisa que são as solicitações externas para que o docente possa dar contribuições, que é especificamente ser chamado para dar um parecer num projeto de pesquisa para uma agência de fomento, para ser chamado para um conselho editorial de um periódico, ser chamado para ser um parecerista de evento, ser chamado pra ser parecerista de editora de publicações, ser chamado para participar de bancas e coisas assim, desta natureza (DOCENTE (11) 2000).

Diante do exposto, é preciso voltarmos um pouco na história das avaliações da educação superior brasileira, para percebermos que na época da ditadura militar

surgem as práticas de “avaliação” como uma das etapas do ato regulatório, isto é, de coleta, de comprovação e de verificação, o que dava ao Estado o poder de vigiar, controlar e regular o cotidiano das universidades. Sob este prisma, parece-nos estarmos falando do mesmo processo avaliativo apresentado pelo nosso sujeito de pesquisa, quando nos relata que no Centro de Educação da Ufes, o “[...] Sinaes modifica o trabalho docente, pois amplifica as exigências no desempenho do docente, não apenas de dar uma boa aula e ter dos estudantes uma avaliação positiva da aula que ele dá”.

Conforme já exaustivamente abordado, as políticas neoliberais ganharam muita força no cenário da educação e não poderia ser diferente no processo de avaliação das instituições de ensino superior. Isso se generalizou e o professor universitário passa a ser submetido à lógica perversa da extração da mais-valia absoluta, ou seja, no aumento da exploração do trabalho, o que tem como consequência a vulnerabilização e redução dos salários dos trabalhadores mais qualificados, precarização do trabalho, ou seja, por um aumento brutal da exploração.

Esse processo precisa ser amplamente discutido entre os sujeitos envolvidos, pois não estamos aqui negando que a avaliação possa assumir uma perspectiva significativa na construção da prestação de contas, induzindo uma transformação positiva no sistema de ensino, pois, numa sociedade democrática, as instituições públicas devem prestar contas à sociedade do uso que fazem dos recursos que recebem e da qualidade do seu desempenho em relação aos objetivos para as quais foram criadas. Porém, tudo isso tem que ser feito com respeito aos sujeitos que compõem o universo acadêmico “em especial” aos docentes. “Assim, democracia e avaliação são princípios complementares, pois a avaliação, ao promover maior objetividade e transparência da informação, permite propor alternativas mais democráticas de gestão do recurso público” (GUIMARÃES, 2002, pág. 57).

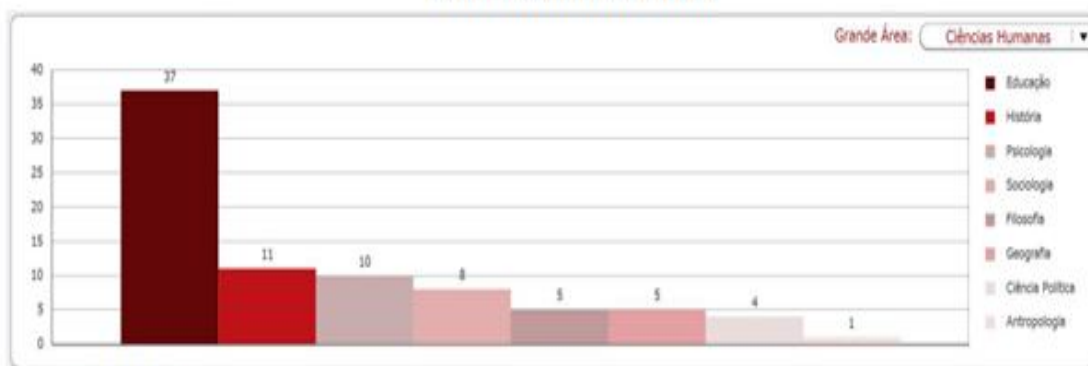
Dentro dessa concepção, a educação é um serviço e um bem público, não só porque é financiado pelo Estado, mas principalmente porque seus benefícios ou malefícios atingem toda a sociedade. Outro aspecto a ser destacado na definição

da qualidade dos cursos superiores e que impacta o trabalho docente é a pesquisa, aspecto amplamente ressaltado nos depoimentos dos sujeitos deste estudo.

Mais do que em outros períodos da história do Centro de Educação da Ufes, a pesquisa assume uma centralidade não somente porque há uma determinação nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) de que esta deve perpassar o currículo dos cursos de formação de professores, mas também por conta do lugar que assume na avaliação da pós-graduação e, conseqüentemente, pelo estímulo que possui por parte da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes e por órgãos de fomento.

Conforme o Relatório Anual de Gestão do Centro de Educação, no ano de 2014, foram identificados cinquenta e oito (58) projetos de pesquisa desenvolvidos e/ou em andamento, coordenados por seus professores. Em relação à iniciação científica foram registrados trinta e seis (36) bolsistas de iniciação científica e mais 3 projetos desenvolvidos de maneira voluntária por estudantes. Além disso, o Centro de Educação tem se destacado nos últimos anos na organização de grupos de pesquisa, conforme apresentamos a seguir:

**GRÁFICO 1 - GRUPOS DE PESQUISAS POR ÁREA E INSTITUIÇÃO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - 2014**



Fonte: Ufes (PRPPG), 2014

Com relação à dimensão da pesquisa no interior do Sinaes, no âmbito do Centro de Educação da Ufes, temos o relato do (DOCENTE (12) 2000):

Acho que o Sinaes traz o eixo da pesquisa, que ganha uma evidência maior no processo formativo do graduando, tanto que o currículo do curso de Pedagogia mostra claramente que a pesquisa é um eixo do processo formativo que se articula com o contexto escolar. Então, eu acho que eu não sei se é certo, porque antes nós tínhamos estágios curriculares, que estavam associados ao currículo também, mas não necessariamente você tinha uma perspectiva que pudesse ser enfatizada. Hoje não, hoje você mostra que, com as diretrizes, você tem muito claramente necessidade de ter a pesquisa como ênfase. Aqui em nosso curso nós não tínhamos um trabalho de conclusão de curso. Esse trabalho de conclusão de curso foi algo recente, a partir da década de 2000, que acabou também sendo um elemento importante nesse processo formativo, porque trouxe a possibilidade desse aluno realizar um ensaio de pesquisa, que eu acho que essa mudança foi significativa nesse aspecto, de trazer essa ênfase. E é claro que todo esse processo está submetido aos procedimentos avaliativos institucionais (DOCENTE (12) 2000).

Na visão do depoente acima, há uma aproximação do Sinaes com as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, quando se articula o processo formativo entre currículo e pesquisa.

Nessa perspectiva, podemos constatar no sexto indicador apresentado no roteiro de avaliação do documento do Sinaes que trata da “Produção acadêmico-científica”, a necessidade de “[...] avaliar a preocupação institucional em articular a pesquisa com as demais atividades acadêmicas (como, por exemplo, os mecanismos e os resultados pretendidos)” (BRASIL, 2004, pág. 120). Entretanto, o depoente deixa implícito, um aspecto muito relevante do processo formativo do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Ufes: o Sinaes possibilitou ao aluno de graduação realizar pesquisa e apresentá-la em forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que de uma forma ou de outra, foi contemplado na LDB,

Art. 43. III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 1996, pág. 16).

Ademais, isso se justifica pelo fato de os projetos dos cursos de licenciaturas estarem em consonância com a tendência profissionalizante do ensino superior, com a produção científica e cultural do próprio modelo universitário. Ou seja, a pesquisa é abordada a partir de uma visão empreendedora, pragmática, que prepara o futuro profissional para atender às exigências do mercado.

Contudo, embora o trabalho docente na universidade esteja assentado sob o tripé ensino, pesquisa e extensão, a valorização da pesquisa no processo avaliativo impacta o trabalho docente numa perspectiva em que parece haver uma relação de concorrência entre ensino e pesquisa e não propriamente de complementaridade. Isso porque a expansão do trabalho docente para a sociedade está alinhada com o fortalecimento da pesquisa e com todo o fetiche que a envolve, no sentido do *status* e do “falso” poder que existe sob ela no espaço acadêmico. Não é por acaso que, no âmbito da avaliação, identifica-se o componente da investigação como o de maior prestígio, especialmente no espaço da pós-graduação, adentrando, pouco a pouco, a graduação. “Entretanto, no seu interior há um estruturante que carrega maior importância do que o outro e refere-se à pesquisa pura ou aplicada, que toma a área de conhecimento específico como objeto” (CUNHA, 2005, pág. 77).

Porém, nesse espaço/tempo, o componente da pesquisa cria a representação do professor como o produtor de conhecimento, o que faz o sucesso do trabalho docente ser dimensionado com base no grau de alcance dos parâmetros propostos pelo marco regulatório vigente, em um Estado Avaliador, conforme apresentado a seguir: *“Eu pessoalmente acho que no início o Centro de Educação da Ufes, a graduação ficou um pouco prejudicada porque os melhores professores, os mais capacitados que eram os doutores e os mestres, foram trabalhar na pós-graduação, entendeu?”* (DOCENTE (5) 1980).

No delineamento da qualidade do trabalho desenvolvido no âmbito da universidade, outro aspecto a ser ressaltado, o qual tem reflexos sobre a avaliação, diz respeito à internacionalização.

De acordo com o Relatório Anual de Gestão do Centro de Educação do ano de 2014, neste espaço-tempo estiveram em andamento uma série de ações de cooperação internacional envolvendo o Centro de Educação e instituições de ensino superior européias e da América Latina, tendo como foco áreas como educação matemática, pedagogia social, educação especial e questões curriculares. As ações de cooperação compreenderam mobilidade acadêmica de

professores e estudantes, desenvolvimento de projetos de pesquisa coletivos, seminários e publicações.

No âmbito da Ufes, também tem crescido sensivelmente o estímulo ao estabelecimento de convênios com instituições de ensino superior estrangeiras, como os editais nº 8/2012<sup>22</sup> e nº 1/2016<sup>23</sup>, ambos de responsabilidade da Secretaria de Relações Internacionais/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, impactando as atividades de professores e estudantes de graduação e pós-graduação do Centro de Educação.

A questão da internacionalização é abordada especialmente pelo Docente (11) 2000.

No âmbito da graduação, com o advento dos exames de resultados, do Enade que faz parte do Sinaes, existe um processo e aperfeiçoamento dos mecanismos de controle do produto final, que tem várias facetas, uma das facetas é, por exemplo, o processo de internacionalização das universidades. O MEC vem dizer que a internacionalização é uma coisa necessária para as universidades brasileiras, porque a sociedade agora é a sociedade do conhecimento, isso traz para o professor uma nova exigência, que é de organizar o trabalho de modo que o seu estudante não faça feio se for para o intercâmbio, seja o intercâmbio de mobilidade acadêmica, seja o intercâmbio internacional, pelos diversos convênios que as universidades têm estabelecido com universidades estrangeiras, de todos os continentes, que é o programa federal "Ciências sem Fronteiras".

No depoimento acima, podemos destacar dois pontos. O primeiro refere-se ao processo de internacionalização da educação superior brasileira. O segundo, diz respeito à contribuição do Sinaes, por meio do Enade e suas múltiplas facetas para o referido processo. Nesse sentido, é possível entender que a internacionalização da educação superior ganha força no mundo globalizado porque tem a ver com as relações econômicas nacionais e internacionais, com os diversos mercados e com a ampliação da tecnologia no mundo inteiro.

---

<sup>22</sup> O Edital nº 8/2012 visava, entre outros objetivos a fomentar e estimular o intercâmbio e a cooperação entre grupos de pesquisa da Ufes e grupos de pesquisa de instituições estrangeiras. Nos anos de 2013 e 2014, subsidiou ações de dois projetos de cooperação internacional coordenados por professores do CE.

<sup>23</sup> O Edital nº 1/2016, parte do Programa Anjos na Ufes, visa a selecionar voluntários para acolher estudantes estrangeiros que realizam atividades de intercâmbio na Ufes.

Desse ponto de vista, não podemos deixar de considerar a importância da Declaração de Bolonha para o processo de internacionalização da educação superior no Brasil, apesar de a mesma se colocar como geradora de possibilidades e limites. É importante lembrarmos que o principal objetivo da Declaração de Bolonha é criar no espaço europeu um ensino superior com várias ações capazes de melhorar a empregabilidade e mobilidade dos cidadãos e melhorar a competitividade internacional. Essa realidade despertou no governo brasileiro várias ações, entre elas, a preocupação de perder seus potenciais pesquisadores (ou seja, suas melhores cabeças) para esse formato de educação e com isso passou a oferecer:

[...] bolsas 'sanduíches' de pós-doutorado, e não de mestrado e doutorado, na tentativa de impedir a evasão de cérebros, atraídos pelas condições oferecidas pelas instituições educacionais européias, em virtude da má remuneração aqui praticada aos mestres e doutores, em geral, ou da dispensa de doutores pelas Instituições de Ensino Superior - IES, que se encontram em dificuldade de se manter no mercado, em função da grande oferta de vagas e competição predatória instalada no espaço brasileiro de ensino superior (GONÇALVES, 2010, pág. 87).

Nesse cenário, convém ressaltar a criação de um programa que estimula o intercâmbio de conhecimento (mencionado no depoimento anterior), por meio do "Programa Ciência sem fronteiras" para brasileiros que queiram estudar em outros países, oferecendo bolsas de estudos para alunos de graduação. Conforme, consta no Art. 1º do Decreto nº 7.642/2011:

Fica instituído o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, pág. 01).

Todas essas ações, sem dúvida implicam no compartilhamento de cultura e de conhecimento, desde que não se sobreponha o imperialismo cultural dos países centrais sobre os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, nesse jogo de internacionalização do conhecimento, intermediado "sempre" pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio. Nesse sentido, para além da disponibilidade de bolsas de estudos dos referidos programas, defendidos e

executados pelo governo federal (sob os ditames dessas agências financiadoras), é preciso termos clareza dos reais objetivos do processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, que muitas vezes esconde em seu interior as modificações feitas nos currículos, reduzindo o tempo de formação universitária em função de uma insaciável necessidade de atendimento às necessidades laborais e às características atuais do mercado de trabalho. Com o processo de internacionalização da educação superior, busca-se a unificação pelo conhecimento, que pode levar ao crescimento humano e social, por meio de uma visão econômica, que obstaculiza a promoção do ser humano, embora promova o crescimento do mercado e do desenvolvimento econômico.

Nessa perspectiva, conforme previsto nos fundamentos da Declaração de Bolonha, o projeto de internacionalização do ensino superior está pautado em resultados de avaliações, e como não poderia ser diferente, aqui nos Brasil esse aspecto está muito bem serviço pelo Sinaes. Afinal de contas, é por meio desse sistema de avaliação que o Estado brasileiro supervisiona, fiscaliza, credencia, recredencia, descredencia e elabora os rankings acadêmicos, o que interfere diretamente na autonomia e na identidade da universidade. Conforme nos aponta Sobrinho (2003),

Sob o domínio do 'Estado avaliador', a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento privilegiado da educação. Portanto, vem exacerbando sua dimensão burocrática legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização (pág. 35).

Nessa visão, o Sinaes apresenta um caráter eminentemente técnico e busca medir os resultados produzidos em termos da pesquisa e da prestação de serviços para a comunidade por meio do ensino. No âmbito de suas ações, destacam-se três componentes: a auto-avaliação, avaliação externa e a avaliação de desempenho do aluno no Enade.

Nos depoimentos a seguir, temos uma visão de como o componente da autoavaliação acontece no interior do Centro de Educação da Ufes:

Outro ponto importante que o Sinaes trouxe e modificou o trabalho docente foi a obrigatoriedade de se fazer a autoavaliação na universidade, ou seja, a Prograd fez o levantamento das ofertas de



curso, por departamento, de todos os horários. Porque tem colega recém contratado, que entrou para o curso noturno, mas ele não quer dar aula de noite, diz “não posso, eu tenho responsabilidades a noite, tenho família, eu tenho filho. Bota aí de tarde, de tarde eu venho, mas não põe sexta porque sexta eu viajo não sei para onde. Não põe segunda que eu ainda não voltei porque o avião é caro na segunda. Então eu só volto na terça. Então põe na terça de tarde, porque não venho de manhã. Quer dizer, esse tipo de organização da instituição tem ampliado o controle por conta da avaliação, mas não só porque a avaliação, a política de avaliação geral, ela tem essa do ensino, mas tem essa mais global da sociedade, que é o controle sobre o órgão público, que é a universidade, isso tem sido feito pelo Ministério Público, tem sido feito internamente pela ouvidoria da universidade (DOCENTE (11) 2000).

O Sinaes enquanto política pública de avaliação trouxe impactos para o trabalho docente quando tornou necessário avaliar o próprio trabalho docente, o que passou a ser feito por meio de um questionário sob responsabilidade de uma comissão do próprio centro e esta avaliação é realizada todo semestre e encaminhada à CPA, que vai acompanhar todo o trabalho docente, pelo menos teoricamente (DOCENTE (12) 2000).

No primeiro depoimento, o docente se refere à autoavaliação e como ela se materializa no cotidiano da Ufes, o que faz quando expõe a ação da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), por ocasião do levantamento feito como acompanhamento do trabalho do professor com as disciplinas e com os horários dos cursos de graduação. Esse depoimento nos revelou uma questão importante quando o assunto é avaliação, o estágio de emancipação de alguns professores ao se colocar à disposição do chefe de Departamento para assumirem “a disciplina ou as disciplinas” para as quais foram contratados para trabalhar. Essa emancipação acaba refletindo em seu compromisso com o lugar ocupado na universidade e que para muitos acaba justificando a necessidade de controle e regulação.

O segundo depoimento nos chama atenção para o impacto que a autoavaliação tem causado sobre o trabalho docente e para a forma como a mesma vem sendo realizada no Centro de Educação da Ufes. Isto é, orientada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), que realiza a coleta de dados por meio de questionários e depois estes se transformam em relatórios. “Esses relatórios devem ser encaminhados à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que, por sua vez, os encaminhará à(s) Comissão(ões) externa(s) de avaliação” (BRASIL, 2004, pág. 105). Assim sendo, é inegável que a autoavaliação carrega elementos

[...] de regulação e emancipação e pressupõe-se um equilíbrio entre essas duas forças. Ao negar a função de regulação, fechamos os olhos sobre a realidade da natureza humana, que se constitui, em grande parte, de culturas socialmente construídas, assumindo rituais, costumes e valores objeto (CUNHA, 2005, pág. 206).

Portanto, em que pese o discurso que defende uma avaliação institucional emancipatória, é necessário um forte esforço para rompermos com os padrões da regulação no âmbito acadêmico do Centro de Educação da Ufes. Afinal, o importante nesse processo é uma reflexão dirigida para os diferentes grupos e para os objetivos, projetos e atividades que a instituição realiza, tendo em vista que a avaliação emancipatória não se apresenta somente como prática produtora de juízos, de coleta de informações, medida e controle de desempenho.

Nessa perspectiva, de modo geral, aos moldes do Sinaes, a avaliação tem sido utilizada com a finalidade de identificar o percurso das universidades para alcançar a qualidade da gestão acadêmica, do ensino e da pesquisa, a partir de diagnósticos que privilegiam vários aspectos e diferentes sujeitos. Nesse universo, a avaliação externa busca conduzir a uma nova síntese que consolida a avaliação institucional a ser “[...] publicamente apresentada e discutida, e orientará as tomadas de decisão tanto institucionais como as que cabem à instância estatal, considerando as definições de políticas do ensino superior e de avaliação estabelecidas” (BRASIL, 2004, pág. 78). Uma das experiências, vivenciadas no Centro de Educação da Ufes com o instrumento da avaliação externa, pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Executando as normas do governo federal, por meio da avaliação externa (que faz parte do Sinaes), fomos avaliados por uma comissão do MEC no final de 2000. Não vou saber precisar a data que uma comissão do MEC, dessas de inspeção mesmo. Eu me lembro dessa comissão vindo aqui no Centro de Educação, fazendo uma série de levantamentos, de diagnóstico, de avaliação e colocando uma série de proposições de alteração. Uma das que mais me marcou foi a questão da acessibilidade. Eu estou chamando de acessibilidade pensando muito no plano arquitetônico. A acessibilidade, ela se amplia, ela não se restringe à dimensão arquitetônica, mas nesse caso nós fomos muito marcados por isso, por conta que nós tínhamos um auditório no segundo andar, que cadeirantes não podiam frequentar. (DOCENTE (9) 1990).

Fomos mal avaliados porque não temos um elevador. Como vamos fazer para ter o elevador? Fomos mal avaliados, isso no nível da graduação, que é óbvio que a Pós-Graduação tem outros parâmetros de avaliação. Apesar de nós da graduação também termos obrigação de cumprir as exigências de publicação, de participação em projeto de pesquisa, em

projeto de extensão. Mas nessa avaliação, o que ficou evidente foi nossa obrigação na infra-estrutura do Centro de Educação, principalmente termos sinalização adequada (DOCENTE (12) 2000).

Em termos gerais, os dois depoimentos trazem a relevo a cobrança da infraestrutura (necessária ao atendimento de pessoas com deficiência), no Centro de Educação da Ufes. Essa cobrança foi feita nos instrumentos de avaliação utilizados pelos Sinaes, em especial, por ocasião da avaliação externa. Essa avaliação é realizada por avaliadores que buscam informações colhidas nos documentos institucionais e nas visitas que fazem às instituições, com o objetivo de adequar a infraestrutura física da instituição a suas funções, dimensões e objetivos, conforme descrito a seguir:

Na dimensão das Instalações, são analisadas as instalações gerais, biblioteca, instalações, condições materiais e laboratórios específicos para, no mínimo, atender ao primeiro ano de funcionamento do(s) curso(s) proposto(s), condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais. Cada uma das categorias de análise, por sua vez, desdobram-se em diversos indicadores que ajudam na avaliação da instituição (BRASIL, 2004, pág. 50).

Nessa perspectiva, a acessibilidade é requisito legal desse instrumento de avaliação e tem a incumbência de alinhar as questões do curso à diversidade humana, às necessidades dos alunos com deficiência.

Entretanto, o que chama atenção aqui é o caráter regulador e punitivo associado a avaliação. Um avaliador pune a instituição por não ter acessibilidade para um auditório e as condições produtoras desse cenário não são avaliadas. Aqui podemos claramente por meio de uma pergunta questionar a função dessas avaliações: Será que depois da visita houve alguma alteração quanto ao item avaliado, no caso aqui relatado, o elevador foi instalado?

Outro instrumento que revela o autoritarismo do sistema atual de avaliação do ensino superior é o Enade, O instrumento do Sinaes com mais destaque para o Governo e para a mídia, tendo em vista ser a principal fonte de informação para a formulação de índices de qualidade. Pois, conforme o relato do Docente (11):

A nota do aluno no Enade corresponde a 70% da nota do curso. Somando o que o estudante fez com o questionário socioeducativo dá

70% da nota do curso nos processos de reconhecimento, de renovação de conhecimento e 30% são as condições de oferta, a infraestrutura, os seus docentes e por aí a fora. Então quando a gente tem ainda resquícios de recusa a participar dos processos de avaliação, como a universidade aqui teve com um curso, teve que montar um processo porque estava sobre a ameaça de não poder abrir turma. Todo esse cenário é impacto das políticas públicas de avaliação do governo federal (DOCENTE (11) 2000).

Claramente temos aqui um instrumento de avaliação que gera punição para a instituição que não se submete a ele, além de competição e novamente corrida aos índices a qualquer preço. Pois o Enade tem como principal função regular o que os estudantes aprendem dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Nesse movimento, “[...] o Inep divulga o cronograma do Ciclo Sinaes, com previsão de avaliação *in loco* para renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento, tomando como referência a data do Enade” (QUEIROZ, 2015, pág. 186). Isso possibilita ao próprio MEC divulgar os *rankings*, algo que até então não havia ocorrido, pois no governo anterior quem elaborava o *ranking* era a imprensa.

Nesse movimento, o Sinaes surge como a intenção de fazer uma síntese das múltiplas determinações da realidade social, resultado de compromissos políticos do governo Lula no campo da educação. Tal intenção indicava o compromisso do referido governo com um projeto de promoção de sistema de avaliação das instituições e cursos de graduação. Contudo, a conjugação de forças e interesses em torno da definição do referido sistema trouxe a demarcação de uma política de concorrência (gerando os *rankings*), regulação, controle e fiscalização em uma explícita demonstração do histórico papel do Estado Avaliador brasileiro na coordenação e intervenção nos cursos de graduação e conseqüentemente no trabalho docente, desde a ditadura militar. Assim sendo, “[...] os *rankings* [acadêmicos] enquanto estratégias de estímulo da concorrência para a melhoria da qualidade da educação superior ganharam consenso e legitimidade deixando de serem políticas de governo” (CALDERON; POLTRONIERI; BORGES, 2011, pág. 816), passando a ser política de Estado, com longa duração, independentes da alternância de governo no poder.

Nossa pesquisa demonstra que estamos longe de um processo de avaliação emancipatória defendida pelo Estado em seus documentos e o Centro de

Educação da Ufes, assim como outras universidades brasileiras, está submetido a uma avaliação regulatória, com tendências punitivas e autoritárias. Para essa afirmação, tomamos como base os atos punitivos inseridos nas funções de controle e supervisão do Estado, relatados pelos entrevistados e registrados nos documentos analisados. A realidade aqui apresentada aponta para o papel da universidade e, em especial, de um Centro de Educação, que é o de analisar e dar destaque a questões que incitem o debate coletivo em torno do Sinaes, seus objetivos e sua forma de gestão e não apenas se submeter às atuais políticas de avaliação e com isso contribuir para sua legitimação e fortalecimento.

Afirmamos nossa posição em defesa da necessidade da existência de avaliação contínua que considere a totalidade das dimensões envolvidas nas IES, dos seus programas e cursos de formação, bem como das demais atividades por elas desenvolvidas. Mas alertamos que o poder político do Estado atual no Brasil tem sido usado para gerir os negócios comuns de toda a burguesia e percebemos que ele não tem medido esforços para cumprir com esse papel e para tal submete os professores a políticas de avaliação opressoras. Caberia à Comunidade Acadêmica articular outra forma de conduzir a Avaliação Educacional fora do Império do Estado, para que, de fato, surja uma tendência de avaliação pautada em pressupostos e princípios que visem a autonomia e emancipação das IES e da tradição acadêmica, de modo a preservar seu futuro. Nesse movimento, não nos parece surpresa,

O fato de que Deleuze, pouco antes de morrer, estivesse escrevendo um livro sobre Marx denota uma tendência mais ampla. No passado cristão, era comum as pessoas que haviam levado uma vida dissoluta voltarem para a segurança da Igreja na velhice e, assim, morrer reconciliados com Deus. Acontece algo semelhante, hoje, com muitos esquerdistas anticomunistas. No fim de seus dias, voltam para o comunismo como se, depois de uma vida de traição pervertida, quisessem morrer reconciliados com a Ideia comunista. Assim como com os antigos cristãos, essas conversões tardias carregam a mesma mensagem básica: passamos a vida nos rebelando em vão contra o que, no fundo, sabíamos o tempo todo que era verdade. Assim, se até um grande anticomunista como Kravchenko pode em certo sentido voltar à sua fé, nossa mensagem, hoje, deveria ser: “Não tema, junte-se a nós, volte! Você se divertiu com o anticomunismo e está perdoado por isso – está na hora de levar a vida a sério outra vez! (ZIZEK, 2011, pág. 130)

### **5.3.4 O produtivismo acadêmico e o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação**

Nessa última categoria buscamos analisar a relação entre as políticas públicas de avaliação, o produtivismo acadêmico e o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação, que vem sendo instituído ao longo do tempo, no Centro de Educação da Ufes. Assim sendo, destacamos duas perspectivas que nos auxiliaram em nossa análise: a mercantilização do trabalho do professor e a avaliação do trabalho docente que o capturam para a lógica produtivista.

Nesse sentido, nos anos 1990, o processo de mundialização do capital exigiu um novo movimento da sociedade, o que potencializou inúmeras reformas em diferentes âmbitos. Desse modo, as reformas da educação superior trouxeram como orientação as mudanças na identidade da instituição superior, que passou a ser compreendida e sistematizada sob a perspectiva produtivista. A qualidade do trabalho realizado pela universidade é avaliada sob a forma de números: a quantidade de cursos ofertados pela instituição, o quantitativo de alunos que se formam a cada ano, a quantidade de artigos publicados, a quantidade de instituições de ensino superior estrangeiras com as quais são desenvolvidas atividades de intercâmbio etc.

Por meio de um aparato legal sofisticado, essa perspectiva mercantil se impõe à universidade. Podemos ilustrar esse fato com algumas orientações e princípios que regem as diretrizes curriculares para a formação de professores, com as exigências de produtividade ao candidato que submete projetos e editais de fomento à pesquisa ou pelas orientações e condições impostas pelo Ministério da Educação para o financiamento de cursos de especialização ou aperfeiçoamento para professores da educação básica, ofertados pela universidade. Nesse sentido, o Docente (4) 1980 afirma que:

Na universidade você tem mil forças acima de você, você tem diretrizes curriculares, referências bibliográficas, autores que são supervalorizados, Currículo Lattes para alimentar. Em educação tem até uma coisa ingrata, é um pouco passageiro isso, há um modismo em que determinados autores são muito valorizados e depois vêm outros e isso é ruim no nosso meio, mas é verdade. Mas o que distingue é a sua história, você, suas crenças, seus valores, suas referências éticas e

nunca a competição desenfreada vivenciada por grande parte dos professores universitários na corrida por quem tem o Currículo Lattes maior.

Destacamos no depoimento acima, a clareza com que nosso depoente trata o fato de haver, na universidade, forças internas e externas que definem direta e indiretamente seu cotidiano. E mais, o docente fala do “modismo teórico” que se sucede nesse espaço/tempo, baseado na velocidade do ritmo do trabalho docente e na acirrada competição desencadeada, muitas vezes, entre as pesquisas aplicadas orientadas para a dimensão “social” e as pesquisas voltadas para o crescimento econômico. Em geral, essa realidade ocorre à revelia da instituição universitária, que incorpora uma cultura construída ao longo de sua “[...] própria história, ao orientar-se por ela na adesão a políticas oficiais, normas e projetos, que reproduzem essa cultura, atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional” (SGUISSARDI, 2009, pág. 20).

Em meio à perspectiva mercantil infiltrada na universidade, destaca-se a ideologia do produtivismo acadêmico e suas múltiplas formas de disseminar a competição, hoje, um dos pontos centrais da cultura universitária de nosso país. Dessa forma, nos fala o (DOCENTE (08) 1990):

Essa ideia de fazer da Ufes um Centro de Referência é um pouco perigosa, eu acho isso no mínimo suicida. Isso não significa que não possa ser avaliada a produção do conhecimento existente nesse espaço. Acho que é preciso pensar: a pesquisa está a serviço de quem? A pesquisa atrelada a quê? Que pesquisas são valorizadas e que pesquisas não? Há hoje infiltrada em toda essa lógica uma captura pelas bolsas e pela produtividade.

O depoimento acima nos convida a refletir sobre a prática de pesquisa e as facetas que a envolve inclusive o fato de essas pesquisas serem alimentadas pelas políticas públicas de avaliação.

O que se percebe hoje na universidade é a formação do indivíduo com traços individualizados, reforçada pelas práticas de pesquisa tuteladas pelo capital e pelo Estado. Conforme nos fala Sguissardi (2009, pág. 211): “A pós-graduação [pesquisa] na Ufes, apesar de suas condições objetivas e de sua localização, expandiu-se assumindo a racionalidade da Capes e incorporando os valores decorrentes de sua política com as características do produtivismo acadêmico

[...]”. Como pano de fundo dessa análise, é possível pontuarmos o círculo vicioso, isto é, se você não tiver o financiamento você não produz e se você não produz você não tem o financiamento. Isso reforça a identidade de universidade como uma instituição voltada, em especial, para uma perspectiva de pesquisa típica do modelo de universidade mercantilizada, pois o acadêmico-científico torna-se o foco do político institucional, orientado de forma pragmática.

Na continuidade de seu depoimento, o Docente (8) 1990 destaca, ainda, a política de bolsas de diferentes origens para professores que circulam no âmbito da universidade, gerando com isso, por um lado, a implementação do processo de privatização no interior da Ufes e, por outro, a precarização do trabalho docente.

Parece que é um paradoxo, se você conversar com vários colegas, praticamente todos vão dizer que estão esgotados de trabalho e que seus PADs estão lotados, mas tendo uma bolsinha que apareceu no programa tal, todo mundo pula em cima da bolsa com unhas e dentes. É como se a gente tivesse, assim, eu vejo isso às vezes como uma política suicida. Quer dizer, estamos todos com muito trabalho, mas apontou um dinheirinho, vamos juntos e isso também de certa forma reflete a precarização que a gente está vivendo em nossa carreira e a possibilidade de ter um dinheiro a mais. Mas esse dinheiro a mais já está inserindo na própria universidade, às vezes de forma sutil, às vezes de forma escancarada, como uma forma de alicerce para a sua autosustentação. É como se você tivesse paulatinamente implantando o processo de privatização na universidade Docente (8) 1990.

O depoimento apresentado chama a atenção para o que considera um “paradoxo”: ao mesmo tempo em que muitos docentes afirmam que estão esgotados de trabalho e que seus Planos de Atividades Departamentais (PADs) estão lotados, estes não recusam um trabalho extra, quando este vem acompanhado de bolsas. De fato, esse paradoxo pode ser confirmado com a análise dos PADs de professores do Centro de Educação da Ufes e das atividades de alguns núcleos de ensino, pesquisa e extensão e laboratórios do Centro de Educação. Analisando 48 PADs coletados durante a pesquisa de campo, observamos que 42 apresentavam atividades que se realizadas dentro do descrito, não seria possível executá-las com a carga horária de trabalho desses professores, isto é, 40 horas em regime de dedicação exclusiva. Por outro lado, quando comparamos esses PADs com as atividades realizadas por alguns núcleos e laboratórios do Centro de Educação – como oferta de cursos de especialização ou aperfeiçoamento, financiados pelo Ministério da educação, por



meio de bolsas para os professores e tutores – compreendemos a fala de nosso sujeito de pesquisa em relação às contradições do trabalho docente. Na relação entre trabalho e remuneração, encontramos um forte componente de precarização do trabalho docente. Sob este prisma, relata o docente a seguir:

Esse tipo de coisa faz o professor trabalhar noutros momentos além das suas 40 horas regulamentares. Trabalha de noite, trabalha no sábado, trabalha no domingo, para ganhar um dinheirinho a mais, que é o dinheirinho da bolsa, que tem uma vantagem, essa bolsa não tem imposto de renda, não incide coisa nenhuma. Tudo isso ocorre em nossa universidade e incide sobre a graduação e sobre a pós-graduação, professor de qualquer uma dessas etapas, dentro da educação superior. Nesta perspectiva é muito difícil até pela quantidade de programas e projetos que temos achar um professor que não tenha bolsa, achar até professor para trabalhar nos projetos aqui no Centro de Educação, porque há uma grande necessidade, um grande discurso de formação deficiente dos professores da escola básica. Então nós somos chamados a dar conta disso (DOCENTE (10) 2000).

Na busca pela complementação salarial ou pelo compromisso assumido com a educação pública, muitos professores têm participado de programas e ações governamentais que visam a formar professores da educação básica por meio de cursos, em sua maioria à distância. Analisando o Relatório Anual de Gestão do Centro de Educação de 2014 (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2014), identificamos a oferta de cinco ações de formação continuada de professores, em sua maioria cursos ofertados no ano de 2014, com a participação de professores do Centro de Educação. Entretanto, é importante salientar que pelo fato de grande parte dos docentes atuarem em cursos de licenciatura, estes também se comprometem com ações formativas destinadas a professores da educação básica, ofertadas por outros centros de ensino.

Assim sendo, notamos que muitas vezes há uma inversão entre o trabalho do professor, estabelecido no ato de sua contratação e o trabalho executado pelo mesmo, em seu cotidiano. Esse trabalho executado fora do previsto é realizado muitas vezes na modalidade de educação a distância (cursos de especialização, disciplinas isoladas, cursos de extensão e etc.), financiados por meio de bolsas. Dessa forma, os docentes do Centro de Educação permanecem seguindo a lógica do produtivismo acadêmico. Suas “[...] relações com a universidade e com o mercado estão intensificando seu trabalho e tirando-lhes o tempo do lazer, do acesso à cultura geral, imprescindível para seu trabalho e para um melhor

entendimento do mundo” (SGUISSARDI, 2009, pág. 55). Contudo, é inegável que, num contexto de desvalorização do trabalho do professor, para muitos docentes, essas bolsas servem como complementação de seus salários.

Fazendo uma aproximação dessa realidade com o pensamento de Marx sobre o trabalho, diríamos que o trabalho docente nesse espaço/tempo é um trabalho alienado, pois, o docente além de produzir uma mercadoria se torna uma mercadoria e se reduz a um ser desumanizado. Nesse sentido,

[...] o trabalho afunda até um nível de mercadoria, e uma mercadoria das mais deploráveis; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção; que o resultado forçoso da competição é o acúmulo de capital em poucas mãos, e assim uma restauração do monopólio na forma mais terrível (MARX, 2004, pág. 89).

Quando o docente consciente ou inconscientemente produz para alimentar o Currículo Lattes (mercadoria), nega-se enquanto ser humano, visto que seu próprio trabalho é apenas instrumento para aumentar os números almejados pela instituição a qual o docente está vinculado, pela Capes e pelas demais agências financiadoras da educação superior.

Nesse movimento, não é por acaso que a função do professor tende a se modificar e a se intensificar em decorrência dos moldes do produtivismo acadêmico, potencializando a cultura da pesquisa (encomendada pelas empresas) na universidade e a transformação da identidade do trabalho do professor e, acima de tudo, promovendo a sua solidão. Isso ocorre, muitas vezes, em virtude das políticas públicas de avaliação que determinam por meio de seus indicativos de qualidade/quantidade o reconhecimento ou não reconhecimento do trabalho docente, muito relacionado a produção na área de pesquisa. Os depoimentos a seguir chamam a atenção para isso:

Com relação aos impactos das políticas públicas de avaliação sobre o trabalho docente, aqui no centro de Educação, eu vejo aparecer assim com força e no momento atual eu acho que, parece que fica muito mais acirrado, com certa exigência de produtivismo. Como é que eu diria? Uma ênfase na dimensão da pesquisa, assim, essa tríade ensino, pesquisa, extensão perde um pouco o sentido. Eu estou olhando um pouco, meio com experiência de corpo, eu não estou fazendo nem de análise, eu vejo uma prevalência da tônica da pesquisa e vejo isso também atrelado à perspectiva produtivista: quem produz mais, quantos

artigos, os programas, os ranqueamentos etc. E isso eu acho que, assim, fazendo um atrelamento mais geral, eu vejo isso como efeito de uma lógica neoliberal, que não é privilégio brasileiro, mas que o Brasil, no contexto mundial, ocupa um lugar de muita submissão ao capital. Então você vê, me parece assim uma força muito grande do atrelamento da educação à mercantilização, à ideia de produção e tudo isso desemboca no trabalho docente (DOCENTE (8) 1990).

Agora, as políticas públicas de avaliação, se por um lado não garantem a qualidade dos cursos de graduação, a pós-graduação brasileira, eu acho um modelo, ela garante uma qualidade, ela tem validade, não sei se todos os cursos, mas acredito que sim, porque a exigência é a mesma para todos. Agora eu acho por outro lado que ela força um ativismo, um fazimento de coisas que nem sempre tem consequência prática. Por exemplo, é muito raro hoje você ver um livro escrito por uma pessoa. Então muitas vezes eu tenho observado isso, você pega um livro organizado por fulano, aí tem 4, 5, 6, 7, 8,... 10 artigos, porque se precisa publicar, se não a Capes abaixa o nível do curso. Então publica-se qualquer coisa, publica-se, fazem-se seminários fúteis, parece que se tira da cartola resultados de pesquisas que penso nunca terem sido realizadas. É a farsa do produtivismo (DOCENTE (3) 1970).

A partir dos depoimentos acima, podemos destacar o fato de a “pesquisa” ser colocada no ponto central do trabalho do professor e o quanto essa pesquisa está vinculada à questão do produtivismo e do ranqueamento acadêmico, em nosso campo de pesquisa, no âmbito da graduação e da pós-graduação. Nesse sentido, é importante lembrarmos que,

[...] a pesquisa na universidade brasileira nasceu e expandiu-se na medida do desenvolvimento da pós-graduação. Muito raramente se formaram e consolidaram na universidade do país grupos de pesquisa fora do âmbito dos programas de pós-graduação de bom nível em diferentes áreas de conhecimento em cada universidade (SGUISSARD, 2009, pág. 142).

Assim sendo, a Lei de Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica (Lei nº 10.873/04) que, “Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências” (BRASIL, 2004), coloca os pesquisadores universitários brasileiros dentro das empresas de capital nacional e internacional e com isso as universidades se colocam a serviço das empresas multinacionais, impulsionando a submissão real do trabalho docente à lógica do capital. O que se camufla, nesse cenário? O fato de a redução do financiamento institucional feito pelo governo causar o incentivo às parcerias público/privado, à cooperação universidade/empresa e à deteriorização salarial. Obviamente, diante do exposto, fica mais difícil manter a “[...] autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira da

universidade, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, pág. 134).

O depoimento ainda traz a relevo a questão das políticas públicas de avaliação e suas aproximações com a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, faz uma crítica a qualidade das produções realizadas, quando nos fala que há: “[...] um fazimento de coisas que nem sempre tem consequência prática, por exemplo, é muito raro hoje você ver um livro escrito por uma pessoa. Então muitas vezes eu tenho observado isso, você pega um livro, organizado por fulano, ai tem, 4, 5, 6,... 10 artigos [...] (DOCENTE (3) 1970). Essa realidade vale tanto para distribuição de verbas como para definir o *status* do professor, ou seja, quem é bom/eficiente/produtivo ou não no espaço universitário. E nesse ponto, se esquece que pesquisa (ciência) não se faz com pressa, não se faz encomendada, não se faz com dia e hora marcada.

Como pano de fundo dessa realidade, tem-se o CNPq e a Capes. O primeiro, por meio de convênios e editais (ocupa o papel de financiador), o segundo analisa as relações entre graduação e pós-graduação, por meio de seu sistema de avaliação (regulação e controle) que aponta a submissão do professor/pesquisador a uma série de normatizações e exigências da avaliação em âmbito federal e em âmbito local. Porém, isso não quer dizer que esse sistema de avaliação seja capaz de garantir a qualidade e a relevância das pesquisas realizadas no interior das universidades. Conforme relato abaixo:

Eu não entendo como é que uma universidade como a nossa, localizada nesse meio, nesse contexto nosso, ela não tem um plano global de pesquisa que atenda a necessidade desse meio nosso. Então se você é professor da Ufes e você resolve pesquisar as tumbas egípcias do terceiro século antes de Cristo, você pode fazer isso. Ninguém te diz: olha, isso não tem relevância para Capes. O importante é que você esteja pesquisando, agora o quê, não importa. Eu acho que a questão da relevância é fundamental na avaliação. Fundamental seria saber se é relevante, se sua pesquisa vai servir para alguma coisa. Eu acredito que nessas alturas do campeonato o PPGE já esteja com um teto de mil, mais de mil dissertações e teses (porque o que importa são os números). Se você for fazer uma avaliação em cima de todos eles, para verificar em que a educação do Espírito Santo mudou, vai perceber, a partir dos indicadores, que mudou muito pouco, porque isso aqui funciona mesmo assim. Além disso, tem outra coisa, os talentos são mal aproveitados (DOCENTE (3) 1970).

A crítica feita pelo depoente sobre a qualidade e relevância das pesquisas realizadas no Centro de Educação da Ufes, em especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nos leva a indagar sobre as condições de realização da pesquisa no Centro de Educação e de seu retorno social. Quando o depoente ressalta o alto índice de pesquisas realizadas no PPGE e a seguir afirma que “[...] Se você for fazer uma avaliação em cima de todos eles [trabalho científicos], para verificar em que a educação do Espírito Santo mudou, vai perceber, a partir dos indicadores, que mudou muito pouco”. Coloca-nos a questão do retorno social das investigações realizadas. Com base nesse depoimento podemos dizer que o poder de regulação e controle do Estado está nos números apresentados pelas avaliações e não na preocupação em realizar pesquisas voltadas para a resolução dos problemas sociais, próprios da comunidade acadêmica. Assim sendo percebemos que, “[...] a avaliação está estrategicamente posicionada para medir produtos e resultados, sistematizando, em cada escala hierárquica, desempenhos institucionais em nome do fortalecimento e funcionamento do mercado do ensino superior” (GOMES, 2002, pág. 288). Em tempos em que a ciência e a técnica tornaram-se forças produtivas, cumprindo a previsão de Marx, a lógica produtivista se apresenta como armadilha para o empobrecimento das pesquisas e para o descaso com as demandas sociais.

Entretanto, é importante esclarecermos que os professores-pesquisadores que atuam tanto na graduação como na pós-graduação, a partir das políticas atuais, necessitam submeter-se a um processo avaliativo que corresponda à promoção da produtividade, que os leva necessariamente à classificação, ao “ranqueamento”, a sua exposição pública, a normatizações e exigências das instituições a qual estão vinculados. Conforme podemos perceber, a própria Ufes contribui com essa lógica:

Art. 10. Compete à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação estabelecer o calendário para apresentação de projetos de pesquisa a serem financiados, no caso de financiamento com recursos próprios ou advindos de fontes conveniadas, bem como organizar comitês de avaliação para analisar os mesmos.

Art. 33. A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação dará publicidade à avaliação quantitativa e qualitativa da produtividade em pesquisa da

Universidade Federal do Espírito Santo, bem como à situação dos projetos de pesquisa cadastrados, que estiverem em andamento, suspensos, cancelados ou em débito de relatórios (UFES - RESOLUÇÃO 35/2001).

Dessa forma, as IES reforçam e executam as políticas de controle da qualidade do serviço prestado pelo professor, centrados principalmente no âmbito da pesquisa na pós-graduação. Assim o professor precisa ficar alerta aos prazos e às condições das entidades financeiras que “[...] acabam estimulando, muitas vezes, uma corrida individualizada às melhores oportunidades de sucesso. E sucesso, nessa dimensão, é visto como quantidade e exteriorização das pesquisas e suas respectivas publicações, participação em eventos nacionais e internacionais, presença em comitês científicos, projetos financiados”, etc. (CUNHA, 2005, pág. 87). Nesse movimento,

As políticas públicas de avaliação vão se instalando sob um processo que vem numa sequência de exigência cada vez maior de que o docente da pós-graduação da universidade, ele não apenas divulgue conhecimento, mas que ele produza conhecimento e conhecimento reconhecido pelos pares, pela área e por isso deve publicar em periódico, se for um livro, que seja livro de editora que tem conselho editorial. É o estabelecimento de um padrão, padrão de qualidade. Qualidade que a gente precisa especificar o que nós estamos entendendo por qualidade. Mas essa qualidade é uma qualidade objetiva, que está colocada, assentada sobre princípios objetivos, que tem conselho editorial, que tem que ter boa circulação. É o paradigma do Qualis. Que é o parâmetro do Qualis? Agora temos o Qualis livro, Qualis evento, o primeiro foi o Qualis periódico e esse Qualis periódico coloca para o professor um conjunto de ações necessárias para qualificar sua produção. Parece que o Brasil tem aí uma quantidade hoje de indexados internacionalmente reconhecida (DOCENTE (10) 2000).

No depoimento acima, percebemos claramente a preocupação do docente com o fato de as políticas públicas de avaliação exigirem dos docentes da pós-graduação a produção de conhecimento e a publicação em periódicos ou livros com padrão de qualidade, ao mesmo tempo em que problematiza o conceito de qualidade nesse espaço/tempo. Ora, entendemos que a qualidade a qual nosso depoente se refere, é de ordem mercadológica. Isto é, aqui a qualidade é definida pelas agências financiadoras, nacionais e internacionais, com o critério eminentemente produtivista. Discorrendo acerca do produtivismo na universidade, Sguissardi (2009, pág. 95) afirma que:

A utilização do termo “produtivismo acadêmico” serve para explicar criticamente o fenômeno que designa os processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científica-acadêmica, a desconsiderar a sua qualidade, sendo que a qualidade passa a ser medida pelo impacto e regularidade. Essa questão tem gerado processos de ranqueamento entre as instituições e professores, uma luta para concessão de financiamento e bolsas, além da “guerra” por publicações em periódico Qualis.

Nesse universo, vale lembrarmos que a graduação é avaliada pelo Sinaes e seus respectivos indicadores que focalizam a experiência, titulação, produção de material didático científico, dedicação dos docentes, entre outros. Por outro lado, a Capes, avalia a pós-graduação, focalizando além dos indicadores acima citados, a participação em pesquisa, projetos financiados, comissões, consultorias e as publicações em periódicos, classificados como nacional e internacional (Qualis). Sob este prisma, o produtivismo acadêmico assume sua forma mais sofisticada na dinâmica do Currículo Lattes, que acaba sendo objeto de competitividade entre os docentes, conforme destaca o Docente (8) 1990:

[...] tem até uma brincadeira que as pessoas fazem que é mais ou menos assim: o professor universitário olha para o espelho e diz assim: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais poderoso do que eu?”. Porque quanto mais você publica, quanto mais você produz, quanto maior for seu Currículo Lattes, mais importante academicamente você é, e é claro que por trás desse verniz tem muita coisa, tem muito caldo para ser problematizado.

Para uma parcela dos professores esse modo de avaliação produtivista parece ser aceito sem maiores questionamentos e, conforme a extensão do Currículo Lattes do docente, pode levá-lo a acreditar que o seu desempenho é excepcional, “[...] fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares, ou seja, existe uma ressocialização dos docentes com base num padrão produtivista, um tipo de cultura do desempenho” (BOSI, 2007, p.1511).

Contudo, em geral, muitos docentes, vivem sob “[...] o chicote da Capes no lombo o tempo inteiro, sob a cobrança de produzir, produzir e produzir. Tem professor que não consegue produzir isso tudo, e que por isso, será descredenciado do programa. Isso gera ansiedade, tem colegas doentes por conta disso” (DOCENTE (10) 2000). Nesse universo em que reina o Currículo Lattes como indicador de

produtividade, tem outro aspecto que gostaríamos de destacar, a partir do depoimento a seguir:

[...] é a bolsa produtividade, ela dá um status ao pesquisador que é uma coisa fantástica. Primeiro ele passa a ter um endereço eletrônico que é xxxx@cnpq, segundo ele passa a ser pesquisador produtividade 1,2,3,4... É o que gera inclusive pontos para progressão interna, para diversas coisas, para financiamento de projetos em instituições tipo FAPES. Isso retroalimenta o processo. Agora eu acho que a bolsa produtividade é um tipo de bolsa que, vamos dizer, é uma premiação por aquilo que o professor já faz (DOCENTE (10) 2000).

De acordo com o depoimento acima, a bolsa produtividade do CNPq, oferece status e dinheiro extra (salário) ao docente “produtivo”. O benefício da bolsa produtividade do CNPq é da maior relevância no âmbito acadêmico. Nesse sentido, é importante destacarmos que entre os critérios utilizados pelo CNPq para solicitação de bolsa, encontram-se: “[...] produção científica; participação principal ou coordenação de projetos de pesquisa; administração de núcleos de excelência científica, tecnológica e de instituições [...]” (CNPq, 2006). Porém, não se pode esquecer a necessidade de relacionarmos a quantidade dessas publicações com a qualidade das pesquisas realizadas nas diferentes áreas de conhecimento. Em tempos de meritocracia, controle ao cumprimento de “Dedicação Exclusiva” e desvalorização dos salários da carreira docente, a bolsa produtividade do CNPq surge como “capital acadêmico”. Em outros termos, nesse mundo de supervalorização dos “números”,

O produtivismo acadêmico já se pôs tanto nas relações desenhadas no cotidiano das Ifes e concretizadas na prática universitária que parece ter assumido a ‘Síndrome de Chantecler’: um galo fadado a cantar por toda a vida para que o sol raie. Dito de outra forma, a ideologia do produtivismo acadêmico já se enraizou na instituição e no professor pesquisador. Ou, ainda, lembrando Lutero, analisado por Marx no ‘Terceiro Manuscrito’ (1991, p, 163), cada fiel tem um pastor dentro de si (SGUISSARDI, 2009, pág. 229).

As indicações acima apresentadas mostram as implicações das propostas do sistema de avaliação do ensino superior, aqui centradas no produtivismo acadêmico, nas relações institucionais e no trabalho docente. A seguir, analisaremos o modo pelo qual essas indicações incidem sobre o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação. Para o Docente (7) 1990:



Existe uma lógica que foi alimentada durante muito tempo que o professor de prestígio é o professor que atua na pós-graduação e é isso que nós estamos vendo. Existe uma prática muito comum que é desesperadora, que é o professor de pós-graduação colocando o aluno dele para assumir as disciplinas da graduação em função dessa necessidade que ele tem de produzir e aumentar o “Deus” Lattes. A primeira vista pode parecer assim, o cara não está querendo dar aula na graduação, mas não é isso, ele está também sobrecarregado na pós-graduação e isso faz com que ele abra mão da graduação. E aí eu acho que esta lógica é alimentada por essa hierarquia que está sendo constituída no campo acadêmico. Isto é, os professores de pós-graduação têm que se dedicar às tarefas mais elaboradas e os professores de graduação às tarefas menos elaboradas, isso é o que eu tenho visto.

Esse depoimento nos leva a refletir sobre a polarização existente entre o ser professor da graduação e ser professor da pós-graduação no espaço universitário, em especial no Centro de Educação da Ufes. Nesse sentido, vale destacar que, teoricamente, o professor da pós-graduação é o mesmo da graduação, embora, nessa polarização, muitas vezes se dê maior destaque ao professor da pós-graduação – sob a forma de diminuição dos encargos na graduação em detrimento do docente que atua apenas na graduação sob o discurso de que é preciso manter a qualidade da pós-graduação em virtude do ranqueamento imposto pelo produtivismo acadêmico. Como se as atividades realizadas pelo professor que atua somente na graduação (com ensino, extensão e administração) também não tivesse necessidade de ter qualidade. Essa realidade pode ser percebida nos quadros apresentados a seguir.

**QUADRO 6 - ATIVIDADES DOS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFES  
(DOCENTES QUE ATUAM SOMENTE NA GRADUAÇÃO EM DIFERENTES  
DEPARTAMENTOS)**

ANO	Professor(a) Graduação	ATIVIDADES			
		ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO	ADMINISTRAÇÃO
2001	35	35	07	09	13
2003	29	29	00	03	19
2005	29	29	00	01	14
2007	26	26	01	05	14
2009	26	26	03	06	13
<b>TOTAL</b>		<b>145</b>	<b>11</b>	<b>24</b>	<b>63</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Planos de Atividades Departamentais e Relatórios Anuais de Atividades Docentes.

**QUADRO 7 - ATIVIDADES DOS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFES  
(DOCENTES QUE ATUAM NA GRADUAÇÃO E NA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFERENTES DEPARTAMENTOS)**

ANO	Professor(a) Pós- Graduação	ATIVIDADES			
		ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO	ADMINISTRAÇÃO
2001	12	11	12	02	11
2003	13	13	13	07	10
2005	21	20	21	08	17
2007	26	24	26	13	23
2009	26	25	26	14	21
<b>TOTAL</b>		<b>93</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>82</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Planos de Atividades Departamentais e Relatórios Anuais de Atividades Docentes.

Primeiramente gostaríamos de destacar dois pontos dos referidos dados. O primeiro diz respeito a escolha dos “anos” analisados: 2001 a 2009. Optamos por este período devido ao fato de encontramos dados dos três Departamentos que compunham o Centro de Educação da Ufes (DDPE, DFEOE e DASE) à época. O segundo ponto que merece destaque é o fato de não estarem incluídos nesse universo (representado) os professores substitutos.

Para subsidiar a compreensão dos quadros nº 6 e 7, é importante comentar acerca da diferença do quantitativo de professores que atuam na pós-graduação e na graduação. Embora o Programa de Pós-Graduação em Educação seja o mais antigo da universidade, tendo sido criado em 1978, até o ano de 2004 ele ofertava apenas o Curso de Mestrado, o que reduzia as possibilidades de continuidade dos estudos dos professores do Centro de Educação. Para dar continuidade à qualificação profissional, esses professores teriam que cursar doutorado em universidades de outros estados do país, ou no exterior. Assim, grande parte dos professores não prosseguiu nos estudos e com o título de mestres não poderiam ser credenciados para atuar também no Programa de Pós-Graduação, que também sofreu o impacto das aposentadorias de tal forma que

no ano de 1990 apresentava um quadro reduzido de professores, o que fez o programa no ano de 2003 obter como resultado da avaliação da Capes a nota 3.

No que tange às atividades de ensino, descritas nos quadros nº 6 e 7, a comparação dos encargos dos professores que atuam apenas na graduação e também na pós-graduação revela que as diferenças são extremamente significativas. Nossa análise apontou que, em alguns semestres do período investigado, professores que atuam também na pós-graduação não ministraram disciplinas na graduação.

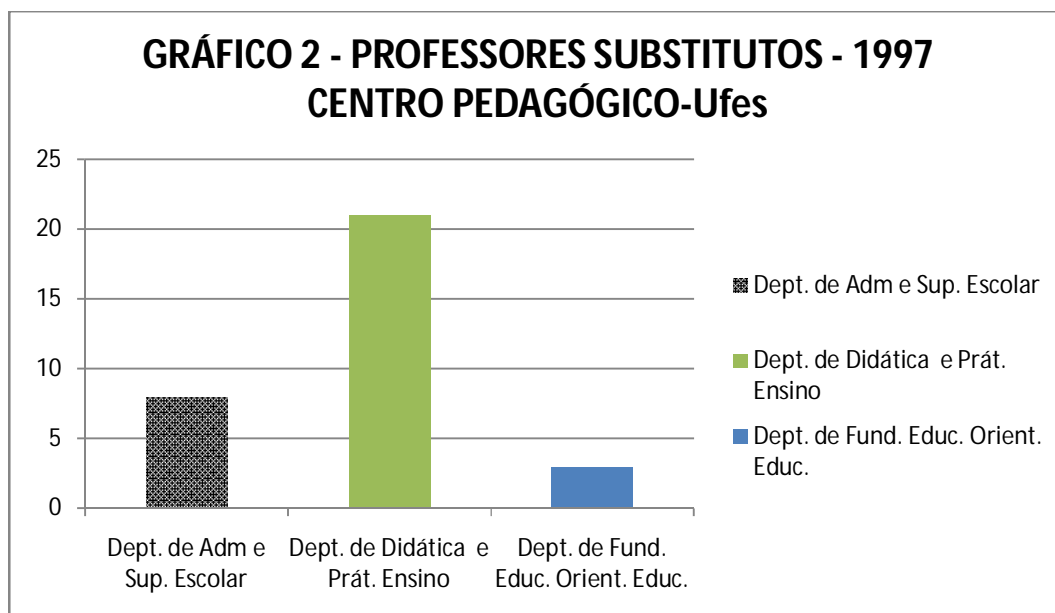
Possivelmente como reflexo da quantidade de encargos de ensino e administrativos, do não estímulo à pesquisa e à produção bibliográfica, grande parte dos professores que atuam apenas na graduação não se envolveram em atividades de pesquisa no período investigado, como apontam os quadros nº 6 e 7. É possível justificar esse dado por fatores como: a dificuldade de associar ensino e pesquisa no cotidiano do trabalho docente em tempos de produtivismo acadêmico; a escassez de financiamento para pesquisa; o desestímulo à pesquisa na própria graduação – é a normatização que instituiu, por exemplo, a produção do Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para a formação de alunos de cursos de licenciatura, uma prática que é um bom começo no universo da pesquisa, nesse espaço/tempo.

Em relação à extensão, pode parecer curioso o maior índice de atividades extensionistas estar associado aos encargos dos professores que atuam na pós-graduação. Uma possível explicação para isto pode ser a tendência de muitos professores aliarem atividades de pesquisa às de extensão, utilizando espaços-tempos de formação de profissionais da educação como *lócus* de pesquisas. Outro ponto que pode justificar esse dado é a (con) fusão que alguns professores parecem fazer entre extensão universitária e prestação de serviços públicos para outras instituições públicas e empresas privadas. É importante destacarmos que: “Em lugar de prestação de serviços que tende a submeter a universidade aos interesses dos patrocinadores públicos ou privados, defende-se o exercício da função social crítica desta instituição, mediante a pesquisa e atividades extra-muros” (SGUISSARDI, 2009, 148).

No que diz respeito às atividades administrativas vivenciadas no cotidiano do Centro de Educação, apresentadas nos quadros 6 e 7, relacionadas aos professores de graduação e pós-graduação, a surpresa está no fato de 82 professores (da pós-graduação) desenvolverem atividades nesse segmento, enquanto 63 professores realizam essa atividade no segmento da graduação. Ora, esse dado pode se justificar pelo fato de os professores da pós-graduação, além de participarem de inúmeras atividades administrativas requeridas também para docentes da graduação, ainda precisarem executar atividades mais restritas à pós-graduação, tais como: emissão de pareceres de artigos para revistas, como parecerista *ad hoc*; participação em comissões editoriais de revistas ou comitês de eventos científicos nacionais e internacionais; representação em associações científicas, entre outras atividades valorizadas nas avaliações da pós-graduação, o que gera um acúmulo significativo de trabalho nesse segmento.

Consideramos importante também apresentar uma informação que é relevante para compreendermos a extensão do impacto das políticas públicas de avaliações neoliberais nas universidades federais brasileiras. Conforme apontam depoimentos de nossos entrevistados, com as reformas educacionais implantadas, especialmente de 1990, muitos professores ficaram inseguros em relação à perda de direitos trabalhistas, o que os levou a uma “corrida em massa” pela aposentadoria e com isso um grande aumento do número de professores substitutos nesse período. Entretanto, embora se observe uma grande quantidade de concursos para preenchimento de vagas de aposentadorias no início da década de 1990 e a autorização do governo federal para a realização de concursos no transcorrer desta década e na seguinte, a quantidade de professores que ingressou no Centro de Educação da Ufes foi sensivelmente inferior à de professores que se aposentaram. Para dar conta dos encargos didáticos de responsabilidade dos departamentos desse centro de ensino, o procedimento foi a recorrente realização de concursos para professores substitutos, cujas tarefas eram (e têm sido ainda) restritas às atividades de ensino. Assim sendo, o professor substituto tornou-se imprescindível. “Sua insegurança tornou-se a segurança dos professores do quadro, da carreira, da própria manutenção de boa parte dos cursos de graduação e, indiretamente, dos próprios programas de pós-graduação, das linhas e projetos de pesquisa”

(SGUISSARDI, 2009, 145). Sobre esse universo, a seguir apresentaremos alguns dados:



Fonte: Relatório de Atividades do Centro Pedagógico – Ufes, 1997.

A análise de alguns documentos e o gráfico apresentado acima nos revela que em 1997 o Departamento de Administração e Supervisão Escolar dispunha de oito professores substitutos; o Departamento de Didática e Práticas de Ensino vinte e um e o Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional três, o que somado chega a trinta e dois professores substitutos no referido ano. Ora, se cruzarmos esses dados com os dados dos “Quadros 6 e 7”, verificaremos que no ano de 2001 o Centro de Educação da Ufes dispunha de (47) professores efetivos, somando os docentes da graduação e da pós-graduação. E se compararmos a realidade do ano de 2001 ao ano de 1997, teremos em média 68% dos professores “substitutos” nesse espaço/tempo.

Assim sendo, é indiscutível o impacto devastador que essa prática trouxe para a carreira docente no âmbito do Centro de Educação da Ufes. Essa realidade potencializou a precarização do trabalho docente e o sucateamento da universidade em função da contenção de gastos em detrimento da qualidade do ensino (afinal, tendo em vista os baixos salários dos substitutos e os contratos de

apenas vinte e quatro meses, de modo geral, não se conseguia atrair professores com maior qualificação e experiência profissional) e o consequente enfraquecimento da categoria cada vez mais.

Diante do exposto, torna-se perceptível que, nos últimos anos, os holofotes de nosso campo de pesquisa parecem estar centrados especialmente no produtivismo acadêmico (produção/pesquisa). Dito de outra forma, “[...] as atividades da prática universitária parecem estar orientadas para a obediência das normas da Capes, para a utilização dos financiamentos do CNPq, contingenciadas pelas precárias condições de trabalho das Ifes e a intensificação do trabalho dos professores” (SGUISSARDI, 2009, pág. 213). Contudo, nesse espaço/tempo, encontramos indícios de que se buscou iniciativas que pudessem integrar graduação e pós-graduação no âmbito da pesquisa. Conforme, apresentado no depoimento a seguir:

Eu pessoalmente acho que no início do Centro de Educação da Ufes a graduação ficou um pouco prejudicada porque os melhores professores, os mais capacitados que eram os doutores e os mestres, foram trabalhar na pós-graduação, entendeu? E não queriam mexer com a graduação, davam poucas aulas. Mas depois começaram os programas de iniciação científica, eu mesma tive bolsistas de iniciação científica que eram alunos de graduação, tanto da psicologia quanto da educação, que trabalharam comigo. Começou a haver essa amarração e o que eu posso dizer é o seguinte, o ensino fica prejudicado na medida em que o professor nega a importância de amarrar o ensino com a pesquisa. No início como quando eu fiz pedagogia, não existia nada de pesquisa, os professores... nenhum era pesquisador, alguns se aposentaram depois, inclusive quando eu era aluna, os professores nunca fizeram pesquisa (DOCENTE (5) 1980).

Com base na percepção do nosso depoente, podemos afirmar que, a desvalorização imposta ao professor de graduação no âmbito universitário há muito tempo vem sendo posta em relevo, pois, se no início do Centro de Educação já havia essa prática devido a migração dos professores “doutores” para trabalhar na implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), hoje ela permanece em função da super valorização da pesquisa, o que leva à fragilização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desloca-se a tríade acadêmica em nome da intensificação e descaracterização do trabalho docente e das políticas públicas de avaliação, desconsiderando que o trabalho docente é um processo mais lento e, muitas vezes, subliminar.

Nesse movimento, gostaríamos de dizer que a análise dessa categoria nos permitiu a compreensão das múltiplas facetas em envolvem o desenvolvimento do produtivismo acadêmico, instrumental e ideológico e o processo de desvalorização do professor da graduação no Centro de Educação da Ufes. Essa análise foi orientada principalmente pela matriz da mundialização do capital expressa na universidade pública brasileira.

Considerando o conjunto de elementos analisados, nossa pesquisa de campo abordou os impactos das políticas públicas de avaliações sobre o trabalho docente, entre as décadas de 1970 e 2000. Nesse movimento, destacamos que, enquanto o PARU buscou uma tentativa de construção de uma proposta de avaliação sistêmica, o PAIUB surgiu como uma resposta da universidade ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional e o Provão se firmou como um movimento de consolidação de um sistema nacional de avaliação do ensino superior orientado por uma perspectiva empresarial. Nesse contexto, o Sinaes surgiu com a intenção de fazer uma síntese das múltiplas determinações da realidade social, resultado de compromissos políticos do governo Lula no campo da educação. Tal intenção indicava o compromisso desse governo com o projeto de promoção de um sistema de avaliação das instituições e cursos de graduação. Contudo, a conjugação de forças e interesses em torno da definição do referido sistema trouxe a demarcação de uma política de concorrência (gerando os rankings), regulação, controle e fiscalização, em uma explícita demonstração do histórico papel do Estado Avaliador brasileiro na coordenação e intervenção nos cursos de graduação e conseqüentemente no trabalho docente encontrado desde a ditadura militar.

Por último, consideramos importante ressaltar a riqueza do material empírico recolhido, que pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas. Diante do objetivo deste trabalho, tivemos que fazer opções, seguir por um caminho e não outro. Entretanto, sublinhamos a necessidade de novos estudos que se detenham nos processos avaliativos em processo no Centro de Educação. Ao lado dos documentos oficiais que visam responder ao sistema de avaliação do governo federal, observamos na fala de professores e em alguns documentos analisados, indícios de um movimento de uma avaliação pulsante e significativa, porque

atrelada às necessidades colocadas por projetos esboçados e/ou intenções de grupos de profissionais que assumiram a responsabilidade de coordenar discussões sobre os cursos de licenciaturas, a pós-graduação, a gestão do Centro de Educação, a carreira dos professores ou questões relativas a um movimento que aponta a indubitável presença da avaliação institucional em um centro de ensino cujos profissionais estão imbuídos da tarefa de formar professores e produzir e difundir conhecimentos na área educacional.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as políticas públicas de avaliação no âmbito do ensino superior brasileiro não foi tarefa fácil porque nos exigiu compreender inúmeras situações de ordens objetivas e subjetivas existentes no mundo acadêmico. Essa busca implicou, de maneira particular, entender as contradições e necessidades inerentes ao trabalho docente, vivenciadas no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Nesse movimento, percebeu-se que os docentes ao concretizarem suas práticas universitárias guiam-se por objetivos, concepções e valores historicamente produzidos, ainda que diversas políticas públicas de avaliação busquem coagi-los a adotar práticas antidemocráticas na cultura institucional.

Com essa visão, nossa tese teve como objetivo compreender os impactos das políticas públicas de avaliação do governo federal sobre o trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no período de 1970 até os anos 2000. Nesse trajeto consideramos que o trabalho docente vem se modificando ao longo do tempo, na medida em que a esfera financeira representa o posto avançado do movimento de mundialização do capital, o que interfere diretamente no trabalho docente (ensino, pesquisa, extensão e administração), e nos rumos da universidade brasileira.

Nossa pesquisa evidenciou que as políticas públicas de avaliação PARU, PAIUB, Provão e Sinaes impactaram e ainda impactam o trabalho docente no Centro de Educação da Ufes. Vimos essa realidade nos documentos analisados e nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, que emergiram a partir das categorias constituídas ao longo de nossa análise, foram elas: 1) A precarização da carreira docente e as contradições do trabalho do professor; 2) Sofrimento, alienação e resistência produzidos pelas políticas de avaliação no âmbito do trabalho docente no Centro de Educação da Ufes; 3) Os sinais da Ditadura ou a ditadura do “Sinaes” sobre o trabalho docente; e 4) O produtivismo acadêmico e o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação.

Nessa perspectiva, o movimento de discussão realizado durante a primeira categoria, que trata da precarização da carreira docente, nos possibilitou compreender que, em nosso campo de pesquisa, a carreira docente tem sido marcada por um processo de precarização, resultado de múltiplos fatores, entre eles, a redução do financiamento estatal e a conseqüente perda salarial, a perda da isonomia salarial firmada pelo governo, assim como a perda da autonomia para a administração da própria carreira, tendo em vista a centralização do Estado no processo de legislação e execução do marco regulador da carreira.

No que diz respeito à segunda categoria, que trata sofrimento, alienação e resistência produzidos pelas políticas de avaliação no Centro de Educação da Ufes, é importante destacarmos que muitas vezes as políticas públicas de avaliação PARU, Provão e Sinaes, são utilizadas como práticas avaliativas autoritárias, controladoras e regulatórias, cunhadas em ideologias neoliberais e mercadológicas, em cumprimento às normas do Estado. Uma exceção deve ser feita ao espaço/tempo em que este centro de ensino vivenciou as práticas avaliativas emancipatórias do PAIUB, que possibilitaram a implantação da avaliação institucional entendida como processo contínuo interno, envolvendo alunos, docentes e servidores técnico-administrativos na articulação e integração dos objetivos da instituição. Contudo, é importante destacarmos que mesmo o Centro de Educação da Ufes, estando submetido aos ditames dessas políticas públicas de avaliação, em sua maioria, pautadas nos princípios do capital, grande parte dos docentes do referido Centro apontam para as contradições existentes no trabalho docente o que gera muita resistência a essas políticas. Afinal de consta, nesse espaço/tempo se faz presente relação dialética entre estrutura social e ação humana, tomadas historicamente e, portanto, em permanente movimento de construção e reconstrução.

Com relação à terceira categoria, identificamos práticas advindas da época da ditadura militar, orientadas pela concepção produtivista de educação que prioriza a eficiência e os interesses do capital. Nesse cenário, a questão da qualidade da educação superior ganha força no Governo Lula, que apesar de iniciar seu primeiro mandato com um desenho do Sinaes sobre bases democráticas, passa a modificá-lo, incorporando preceitos neoliberais, logo no início de seu segundo

mandato. Nesse novo modelo, o trabalho docente passa a ser avaliado a partir da titulação, da meritocracia e dos altos índices de produtividade, consolidando as práticas do ranqueamento acadêmico em âmbito nacional e internacional e com isso investe na produtividade, no aligeiramento dos cursos, por meio das reformulações curriculares, transformando o trabalho docente em índices distribuídos, principalmente nas atividades de pesquisas.

Nessa perspectiva, essas políticas públicas de avaliação, no âmbito do Centro de Educação da Ufes se aprofundaram sob o discurso da qualidade do ensino, o que abriu portas para a utilização de índices e indicadores que levaram a modelar (aligeirar) os currículos e métodos de ensino, consolidando as práticas produtivistas e neoliberais, trazendo consequências nefastas para as práticas docentes. Embora o trabalho docente na universidade estivesse assentado sob o tripé ensino, pesquisa e extensão, a valorização da pesquisa no processo avaliativo impactou diretamente no trabalho docente numa perspectiva em que parecia haver uma relação de concorrência entre ensino e pesquisa e não propriamente de complementaridade conforme disposto na LDB/1996.

Na sequência, pudemos analisar a quarta categoria que trata do produtivismo acadêmico e o processo de desvalorização do trabalho do professor da graduação. Nesse espaço/tempo encontramos uma universidade pautada em números, para ser mais específico, em quantidade de alunos e de artigos publicados em periódicos Qualis, palco de representação de um tipo de docente individualizado, tutelado pelo capital e pelo os ditames do Estado avaliador, um contexto perfeito para o trabalho alienado.

Consideramos a partir de tudo isso, que as políticas públicas de avaliação impactam diretamente no trabalho docente no âmbito do Centro de Educação da Ufes, uma vez que o referido Centro se submete às orientações normativas do Estado avaliador que extrapola uma noção de ética e de moral assentada em princípios de justiça social, emancipação humana e igualdade de oportunidades, quando potencializa a precarização, a intensificação e a descaracterização do trabalho do professor historicamente centrado na tríade ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, isso não quer dizer que não haja resistência nesse paço/tempo, pois alguns docentes não se curvam diante da subordinação à Capes e ao CNPq, aos holofotes da pesquisa, da polarização “professor de graduação e professor de pós-graduação” e aos ditames das políticas públicas de avaliação vinculadas ao produtivismo acadêmico, ao ranqueamento. Pelo contrário, lutam pela manutenção da tríade ensino, pesquisa e extensão e pela autonomia universitária.

Essas questões tendem a comprovar nossa hipótese segundo a qual as políticas públicas de avaliação implantadas pelo governo federal afetam diretamente o trabalho docente e fragilizam a autonomia e os vínculos da universidade com um projeto transformador da sociedade, o que traz indicativos para pensarmos sobre as ideologias que envolvem as políticas públicas de avaliação da educação superior e o processo de desvalorização do trabalho docente no Centro de Educação da Ufes.

Diante do exposto, consideramos importante fortalecer a ideia de trabalho docente aos moldes de Marx (1988), “uma atividade essencialmente humana”, sob a qual, a história e o desenvolvimento social aparecem como processo de humanização através do trabalho do professor, fortalecendo sua participação em diferentes espaços próprios de sua categoria profissional, zelando por uma universidade verdadeiramente democrática, que forma cidadãos conscientes e pesquisadores preocupados com as demandas sociais, característica fundante da universidade brasileira pública e gratuita.

Por último, ressaltamos as limitações próprias de nosso estudo, que não nos permitiu adentrarmos na última década do processo avaliativo e, por isso, não temos autonomia para discutir as contradições que envolvem a política do Sinaes “atualmente” no Centro de Educação, apesar de encontrarmos indícios de que existem forças internas e externas que potencializam o processo de precarização, intensificação e descaracterização do trabalho docente nesse espaço/tempo. Essa constatação aponta para a necessidade de novas pesquisas nesse campo.

Diante do exposto, finalizamos acreditando que a universidade brasileira é uma instituição indispensável, pois consideramos que:

A universidade é, em essência, a reunião dos que sabem com os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é transcórrer monótono de sua rotina cotidiana a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de realizar. É essa inquietação de compreender e de aplicar que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar é a universidade (TEIXEIRA, 1997, pág. 124).

## 7 REFERÊNCIAS

ADUFPI, Novo fundo de previdência traz prejuízo para os SPF. **Informativo da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí – Seção Sindical/ANDES-SN**. Junho, 2013. Disponível em: < [http://www.adufpi.org.br/arquivos4/informativo\\_adufpi\\_junho\\_2013.pdf](http://www.adufpi.org.br/arquivos4/informativo_adufpi_junho_2013.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2013.

ANDES, **Proposta do ANDES para a Universidade Brasileira**. 3. ed. atual. rev. Brasília: ANDES, 2003. (Cadernos Andes, 3).

\_\_\_\_\_. **Cartilha produzida pela Assessoria de Comunicação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Brasília: ANDES, 2009. Disponível em: < <http://twitter.com/andessn>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

ALVES, R. A. **Notas sobre o estágio probatório na Constituição Federal de 1988**. Jus Navigandi, Teresina, ano 12, n. 1629, 17 dez. 2007. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/10764/notas-sobre-o-estagio-probatorio-na-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFF - Sind. **Cartilha do Estágio Probatório**, 2012. Disponível em: < [http://www.aduff.org.br/documentos/download/cartilha\\_estagio\\_probatorio.pdf](http://www.aduff.org.br/documentos/download/cartilha_estagio_probatorio.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

AVELAR, I. (2012) **Fatos e mitos sobre a luta dos professores federais**. Disponível em: < <http://www.revistaforum.com.br/idelberavelar/2012/08/06/fatos-e-mitos-sobre-a-luta-dos-professores-federais>>. Acesso em: 08 maio. 2015.

ATCON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira.** Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001610.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BARREIROS, D. P. **Atuação da Declaração Brasileira na Formulação do Acordo Internacional de BrettonWorods.** São Paulo. 2009.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742009000200018&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742009000200018&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 22 julho de 2014.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, José Carlos. **Avaliação e regulação da Educação Superior: Normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB,** Revista Inovação Uniemp, v. 12, n. 1, mar. 2008.

BARRETO, C. A. **Políticas e vínculos privados: uma análise do novo padrão de ação estatal na educação de jovens e adultos em Araraquara.** São Paulo: UFSCAR, 2007.

BORGIO, A. I. UFES: **40 anos de história,** 2ª Ed. Vitória: EDUFES, 2014.

BOSI, A. de P. **Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOURDIEU, P., PASSERON, C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOTOMÉ, S. P. **Autonomia universitária**: cooptação ou emancipação. Revista Universidade e Sociedade, Brasília, ANDES, v.2, n.3, jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996, Brasília: Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Bolsas no País**: produtividade em pesquisa. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Questões sobre a reforma administrativa**: respostas a questões formuladas pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, destinada a proferir parecer à PEC nº 173-A/95. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. MARE. Câmara da Reforma do Estado (1995). **Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília.

\_\_\_\_\_. Resolução Conaes, nº. 1. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 17 de junho de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 15 de abril de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 10 mar. 2014.



BRASIL. Lei 5.540. Instituiu a Reforma Universitária, em 1968. **Diário Oficial**, Brasília, 19 de nov. de 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRASIL. Lei 5.645. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, de dez. de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5645.htm)>. Acesso em: 21 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 6.182. Fixa a retribuição do Grupo-Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 11 de dez. de 1974. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1974-12-11;6182>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 7.596. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 13 de abr. de 1987. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7596-10-abril-1987-368125-norma-pl.html>>. Acesso em: 14 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 12.772. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, 2012. **Diário Oficial**, Brasília, 31 de dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12772-28-dezembro-2012-774886-norma-pl.html>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB**. MEC/INEP. Brasília: 1993.

BRASIL. Lei 10.865 de 30 de abril de 2004. Dispõe sobre a Contribuição para os Programas de Integração Social e de Formação do Patrimônio do Servidor Público e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social incidentes sobre a importação de bens e serviços e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 30 abr. 2004. Disponível:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10865-30-abril-2004-531830-norma-pl.html>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 9.678. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 07 dez. 1998. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/6024420/pg-69-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-07-12-1998>>. Acesso: 12 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.642. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2011

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 477. Define infrações disciplinares por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1969.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.773. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano único de Classificação e Retribuição de cargos e Empregos de que trata a lei nº 7.596. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1987.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Portaria nº. 554. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Diário Oficial**, Brasília, 21 jun. 2013. Disponível em: <[http://www.dgp.unb.br/images/stories/media/Legislacao\\_DGP/Portarias/PORTARIA%20N%C2%BA%20554-20-06-2013.pdf](http://www.dgp.unb.br/images/stories/media/Legislacao_DGP/Portarias/PORTARIA%20N%C2%BA%20554-20-06-2013.pdf)>. Acesso em: 17 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 12.618 de 30 de abril de 2012. Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, em 2012. **Diário Oficial**, Brasília, 30 abr.. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12618.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12618.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado?. **Revista Ensaios**, Rio de Janeiro, nº 73, Out/Dez. de 2011.

CONAES. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/>>. Acesso em: 20 maio 2010.

CARNOY, M. **Educação, economia e estado**: base e superestrutura, relações e mediações. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CASSIMIRO, M. R.; GONÇALVES. O. L. **Rumos da Universidade Brasileira**. Goiânia: Editora UFG, 1986.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAUÍ. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 24, Set/Out/Nov/Dez de 2003.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Uma nova política para a educação superior brasileira**, 1985. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007.

CUNHA, L. A. **Nova reforma do ensino superior**: a lógica reconstruída. Campinas: Educação e Sociedade. nº. 101, jun. 1997.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Ed. 4ª. São Paulo: Lexikon Editorial, 2010.

CUNHA, M. I. (Org). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica. **Bolsa de Produtividade - critérios de julgamento** – CA-AE, vigência 2006. Disponível em: <<http://cnpq.br/criterios-de-julgamento>>. Acesso em: 25/08/2010.

DANTAS, E. V. **O trabalho docente nas veredas históricas da educação superior brasileira**. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, 2006.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <[http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao\\_de\\_Bolonha.pdf](http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf) 1999>. Acesso em: 28 jun. 2007.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

ENGELS, F. **The Origin of the Family, Private Property, and the State**, New York: International Publishers, 1968.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

FÉTIZON, B. A., & MINTO, C. A. **Ensino à Distância**: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. Brasília: Universidade e Sociedade. 2007.

FLORES, J. **Análisis de datos cualitativo**: Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FRANCO, M. L. P. B. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 1986.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 5º. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

\_\_\_\_\_. Um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates. In: IVANI FAZENDA. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O enfoque da dialética material histórica na pesquisa educacional**. (Org). MARIA CIAVATTA: Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, A. M. **Política de avaliação da educação superior**: controle e massificação. Educação e Sociedade. São Paulo, Capinas: Cortez/Cedes, v. 23, nº. 80, p. 277-300, 2002.

GONÇALVES, Y. P. A Reforma Universitária Brasileira/SINAES: possíveis impactos da Declaração de Bolonha. In: LOUDES. F. P. P; YARA, P. G.; ABRAMOWICZ, M. (Organizadoras). **Reforma Universitária**: sinais do SINAES. Curitiba: CRV, 2010. p. 84-100.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **A. Antonio Gramsci**. Recife, Editora: Massangana, 2010.

GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. RELATÓRIO – GERES. Brasília: Ministério da Educação, 1987. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

GUIMARÃES, M. H. de O. **AVALIAÇÃO**: impactos sobre o ensino superior. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, C/Arte, 2003.

GUIMARÃES, J. A. **Governo pretende terceirizar contratação de professores federais via Organização Social**. Documento de trabalho. Recife: ANDES-SN, 2014. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7054>.

HERCULANO, S. **Em busca da boa sociedade**. Niterói: EDUFF, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> > Acesso em: 09 out. 2012.

HOUAISS, K. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Copyrigh, 1999.

HOBBSAWM, E.J. **Ecos da Marselhesa**: dois séculos revêem a Revolução Francesa. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2004**: resumo técnico. Brasília, DF, 2005.

LEITE, M. C. L. **Avaliação da universidade**: a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão. 21ª Reunião Anual da ANPEd. GT 11 – Política de Educação Superior, 20 a 24 de setembro de 1998. Caxambu, MG.

LEITE, D. R.; FIGUEIREDO, A. M.; SÓL, N. A. A. **Saúde e condições de trabalho dos docentes na Universidade Federal de Ouro Preto**. Ouro Preto: UFOP, 2003.

LEMOS, D. V. da S. **Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição**. 2007. 280f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

LEMOS, J. C. Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários. Florianópolis: UFSC, 2005 - Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutor.

LESSA, S. **História e Ontologia**: a questão do trabalho. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

MARGINSON, S.; RHOADES, G. **Além dos estados nacionais, mercados e sistemas de ensino superior**: Uma agência de heurística glonacal. Ensino superior. Kluwer Academic Publishers. Impresso nos Países Baixos, V.43 de 2002.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Volume I).

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. Hamburgo: Traduzido do Publicado na 2ª edição da obra de alemão, 1969.

\_\_\_\_\_. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: \_\_\_\_ **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo, 2004. [trad. de Jesus Ranieri].

\_\_\_\_\_. E ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Moscou, Ediciones em Linguas Estranjerias, 1952.

MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. & FRANCO, M. E. D. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO; CATANI; OLIVEIRA (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

MEC. **Relatório síntese**. Provão 2002, INEP, Brasília, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOURA, E.P.G. Esgotamento profissional (burnout) ou Sofrimento Psíquico no Trabalho: O caso dos professores da Rede de ensino particular. In SARRIRRA, J.C. (Org). **Psicologia Comunitária - Estudos Atuais**. Porto Alegre: Sulina, 2000.



NETO, L. N. Políticas para o Ensino Superior: A Reforma do Estado e a Autonomia Administrativa e Financeira das Universidades Federais. In: Sguissardi; Silva Jr. (org). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

NETTO, J. P. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULA, M. de F. C. Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 49, janeiro de 2012.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/EDUSP, 2000.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA – PARU. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 1, n. 17, 1983. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000400010&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000400010&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: jul. 2007.

PEIXOTO, M. do Carmo de Lacerda (org.). **Educação superior**: avaliação da produção científica. Belo Horizonte: Empresa universitária da UFMG, 2000.

PINIHEIRO, M. **A reflexão marxista sobre os impasses do mundo atual**. São Paulo: Outras expressões, 2012.

QUEIROZ, K. C. A. L. Função sociopolítica e formato legal da avaliação de cursos de graduação para fins de reconhecimento no marco do Sinaes (2004-2010). In: SOUSA, J. V (Org). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. 1º. ed. Belo Horizonte: Fino traço, 2015. p. 177-196.

RISTOFF, D. **Avaliar pode dar certo**. Florianópolis/ Santa Catarina: AGECOM/UFSC-UFSC, 1995.

RODRIGUES, V.; XAVIER, F. Ataques à carreira preparam o terreno da privatização. **Revista Andes Especial**, Brasília, 2013.

RUSSO, S. D. De associação a sindicato. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 47, fevereiro de 2011.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789–1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12 n. 34. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SCHWARTZMAN, J. Dificuldades e possibilidades de se Construir um Ranking para as universidades brasileiras, *In*. ENSAIO: **Avaliação e políticas públicas em educação**, vol., nº 6, pp. 5-28, 1995.

SGUISSARDI, V. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

\_\_\_\_\_. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: Deise Mancebo; Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São: Cortez, 2004.

SILVA, M. G. M. **Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão**. Porto Alegre, 2008. 204 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA & CARVALHO. Mal estar docente: o adoecimento do professor universitário e suas implicações para o ensino. **Revista Digital**, Buenos Aires, nº. 13, n. 160, 2001.

SILVA. Jr., J. R. O núcleo de estudos sobre educação superior da universidade de São Paulo: um dos principais atores da reconfiguração da educação superior no Brasil de FHC?. **Revista Lusófona de Educação**, São Paulo, nº. 04, nº. p. 13-35, 2004.

\_\_\_\_\_. & SGUISSARDI, V. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, ano/vol. 13, n. 002, pp. 81-110, 2000.

\_\_\_\_\_. & SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Bragança paulista: USFIFAN, 2001.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?**. Campinas: Educ. Soc., vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional: Marco teórico e campo político. In: **Avaliação – Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior**. Ano 1, no 1. Campinas: Unicamp, julho/1996.

SOBRINHO. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?**. Campinas: Educ. Soc., vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2003.

TAVARES, R. A. **A administração do programa de pós-graduação em educação do centro de educação da universidade federal do Espírito Santo: evoluções e tendências – 1978/2011**. Vitória, 2011. 170 p. Monografia. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Rido de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: **uma articulação possível?**. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, n. 90, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

UFES. **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional. 2010-2014. Vitória/ES: Ufes. Disponível em: <[http://www2.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/anexo\\_i\\_28\\_10.pdf](http://www2.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/anexo_i_28_10.pdf)>. Acesso em 23 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional** / Organizadores, Alberto Ferreira De Souza. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 14/2014**. Institui a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Disponível em: <[http://grafica.ufes.br/sites/grafica.ufes.br/files/publicacao\\_mensal/BOUfes\\_JUN14.pdf](http://grafica.ufes.br/sites/grafica.ufes.br/files/publicacao_mensal/BOUfes_JUN14.pdf)>. Acesso em 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Proposta de Institucionalização do Centro de Educação Infantil CRIARTE-UFES**. Vitória, 2011.

\_\_\_\_\_. PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS. **Servidores por unidade de lotação e data de admissão na Ufes**. Disponível em: <[http://www.progep.ufes.br/sites/default/files/Relacao\\_de\\_Servidores\\_por\\_Setor\\_e\\_Admissao.pdf](http://www.progep.ufes.br/sites/default/files/Relacao_de_Servidores_por_Setor_e_Admissao.pdf)>. Acesso em 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades do Centro Pedagógico**. Vitória, 2014.

\_\_\_\_\_. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades do Centro Pedagógico**. Vitória, 1997.

\_\_\_\_\_. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** de Pedagogia. 2015.

UFES. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** de Pedagogia. 2006.

\_\_\_\_\_. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)** de Pedagogia. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades do Centro Pedagógico**. Vitória, 1988.

\_\_\_\_\_. **Resolução 35/2001**. Institui as normas gerais para regulamentação administrativa da atividade de pesquisa na Ufes. Disponível em: <[http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/Resol-35-2001-CEPE-Norm-Pesq-UFES\\_0.pdf](http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/Resol-35-2001-CEPE-Norm-Pesq-UFES_0.pdf)>. Acesso em 10 nov. 2015.

ZIZEK, S. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

**APÊNDICES****APÊNDICE - A****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR****DADOS PESSOAIS:**

Função na Universidade:

Há quanto tempo atua nessa profissão:

Idade:

Naturalidade:

Cidade e bairro onde reside:

Graduação:

Titulação:

Estado Civil:

Nº de filhos:

Regime de trabalho:

Tempo de trabalho na Ufes:

Trabalha em outro local? Onde? Carga Horária?

Disciplinas que ministra:

Atividades administrativas:

Projeto de Pesquisa:

Atividades de Extensão:

**a) O dia a dia do trabalho docente: ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas**

1. Comente sobre o dia a dia de seu trabalho na Ufes.
2. Caso tenha atuado em outras instituições de ensino superior, você identifica diferenças entre o trabalho realizado aqui e em outras instituições? Quais?
3. Quais são seus planos para os próximos cinco anos de trabalho na Ufes? Como tem se organizado para realizá-los?

**b) As informações acerca das políticas de avaliação**

4. No transcorrer dos anos em que você trabalha no CE/Ufes quais políticas de avaliação institucional definidas pelo governo federal você conhece ou se lembra?
5. Você considera que essas políticas (instituídas pelo governo federal) influenciam as políticas internas de avaliação no Centro de Educação da Ufes? Como?
6. Como você vê o papel da universidade e sua atuação na direção de um projeto transformador da sociedade?
7. Em sua opinião o cotidiano do professor é alterado por essas políticas? De que maneira?
8. Você conhece o trabalho realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Ufes?
9. A CPA estabelece relação com os professores?
10. Você sabe o conceito do(s) curso(s) com os quais atua na atual política de avaliação do governo federal? Ele é representativo da atual situação do curso? Por quê?
11. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Ufes contribuem de alguma forma para o trabalho docente?

**c) Os sentidos do trabalho docente e da avaliação institucional**

12. Como você se vê como professor do ensino superior hoje?
13. Como a avaliação institucional poderia contribuir com o trabalho docente? E como poderia interferir na qualidade do ensino na Ufes?
14. Como você é avaliado na Ufes enquanto professor? Esta avaliação contribui para a sua formação e atuação profissional?
15. Como você gostaria de ser avaliado? Em algum momento da sua carreira como professor você foi avaliado dessa forma?
16. Você identifica mudanças nas políticas de avaliação institucional ao longo de sua carreira docente? Como avalia essas mudanças?

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Agradeço por suas respostas e o tempo dispensado ao conceder-me esta entrevista. Muito obrigada.



**APÊNDICE - B****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA – RESPONSÁVEL PELA SECRETARIA DE  
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFES****DADOS PESSOAIS:**

Função na Universidade:

Há quanto tempo atua nessa profissão:

Idade:

Naturalidade:

Cidade e bairro onde reside:

Graduação:

Titulação:

Estado Civil:

Nº de filhos:

Regime de trabalho:

Tempo de trabalho na Ufes:

Trabalha em outro local? Onde? Carga Horária?

Disciplinas que ministra:

Atividades administrativas:

Projeto de Pesquisa:

Atividades de Extensão:

**a) O dia a dia do trabalho docente: ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas**

1. Comente sobre o dia a dia de seu trabalho na Ufes.
2. Quais são seus planos para os próximos cinco anos de trabalho na Ufes? Como tem se organizado para realizá-los?
3. Há quanto tempo você trabalha na Secretaria de Avaliação Institucional da Ufes?
4. Qual o papel da Secretaria de Avaliação Institucional na Ufes?
5. Como a gestão da universidade aborda as questões voltadas para as avaliações criadas pelo governo federal?

**b) As informações acerca das políticas de avaliação**

6. Quais ações de avaliação institucional você identifica na Ufes como um todo? O que pode dizer sobre elas?
7. O que você conhece sobre as políticas públicas de avaliação institucional definidas pelo governo federal?
8. Em sua opinião, como essas políticas afetam as atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade?
9. Em sua opinião o cotidiano do professor é alterado por essas políticas? De que maneira?
10. O que você conhece do trabalho realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Ufes?
11. Em sua opinião, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Ufes contribuem de alguma forma para o trabalho docente?

**c) Os sentidos do trabalho docente e da avaliação institucional**

12. Como você se vê como professor do ensino superior hoje?

13. Como a avaliação institucional poderia contribuir com o trabalho docente? E como poderia interferir na qualidade do ensino na Ufes?

14. Você identifica mudanças nas políticas de avaliação institucional ao longo de sua carreira docente? Como avalia essas mudanças?

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Agradeço por suas respostas e pelo tempo dispensado ao conceder-me esta entrevista. Muito obrigada.

**APÊNDICE - C****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Professor(a),

Este trabalho consiste de uma tese de doutorado da aluna Claudenice Maria Vêras Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE). Tem como título “As políticas públicas de avaliação e o trabalho docente na educação superior brasileira”.

A presente pesquisa tem como objetivo geral “Investigar as políticas públicas de avaliação da educação superior, definidas pelo governo federal, e seus impactos sobre o trabalho docente no Centro de Educação da Ufes”.

A pesquisa envolverá análise de documentos, assim como entrevistas com professores do Centro de Educação e com a secretaria de avaliação institucional da Ufes (Campus Goiabeiras).

Caso queira desistir, a qualquer momento, você terá absoluta liberdade de fazê-lo se assim decidir. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como, o nome da instituição de ensino pesquisada.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável e pela professora orientadora.

Atenciosamente,

---

**Pesquisadora**

Claudenice Maria Vêras Nascimento

**Nº de Matrícula**

2012140054

---

**Professora Orientadora**

Profª. Drª. Ivone Martins de Oliveira

Concordo em participar desta pesquisa, assim como declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, além de estar plenamente ciente da pesquisa realizada.

Nome completo do(a) professor(a):

---

Número do Documento de Identificação: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, de 2016.

**APÊNDICE - D****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Secretária de Avaliação Institucional

Este trabalho consiste de uma tese de doutorado da aluna Claudenice Maria Vêras Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE). Tem como título “As políticas públicas de avaliação e o trabalho docente na educação superior brasileira”.

A presente pesquisa tem como objetivo geral “Investigar as políticas públicas de avaliação da educação superior, definidas pelo governo federal, e seus impactos sobre o trabalho docente no Centro de Educação da Ufes”.

A pesquisa envolverá análise de documentos, assim como entrevistas com professores do Centro de Educação e com a secretaria de avaliação institucional da Ufes (Campus Goiabeiras).

Caso queira desistir, a qualquer momento, você terá absoluta liberdade de fazê-lo se assim decidir. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como, o nome da instituição de ensino pesquisada.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável e pela professora orientadora.

Atenciosamente,

---

**Pesquisadora**

Claudenice Maria Vêras Nascimento

**Nº de Matrícula**

2012140054

---

**Professora Orientadora**

Profª. Drª. Ivone Martins de Oliveira

Concordo em participar desta pesquisa, assim como declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, além de estar plenamente ciente da pesquisa realizada.

Nome completo do(a) secretário(a):

---

Número do Documento de Identificação: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, de 2016.