

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ailton Bueno Scorsoline

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE DOCENTES DE UMA IES
PRIVADA: EMANCIPAÇÃO OU CONTROLE DA EFICIÊNCIA?**

**SOROCABA/SP
2006**

AILTON BUENO SCORSOLINE

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE DOCENTES DE UMA IES
PRIVADA: EMANCIPAÇÃO OU CONTROLE DA EFICIÊNCIA?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor José Dias Sobrinho.

**SOROCABA/SP
2006**

AILTON BUENO SCORSOLINE**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE DOCENTES DE UMA IES
PRIVADA: EMANCIPAÇÃO OU CONTROLE DA EFICIÊNCIA?**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.

1º Exam.: Pedro Goergen
Doutor em Ciências da Educação
Faculdade de Educação
Universidade de Sorocaba - UNISO

Ass.

2º Exam.: Valdemar Sguissardi
Doutor Filosofia
Faculdade de Educação
Universidade Metodista de Piracicaba -
UNIMEP

Dedico este trabalho à Ercília, Mônica e Celeide: três mulheres a quem devo minha existência: a primeira como filho; a segunda como homem; e a terceira como educadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao amigo Osvaldo Piedade, do curso em mestrado de Educação, aos colegas da Oficina Pedagógica da Diretoria de Votorantim, s Ricardo José Orsi Sanctis e Fátima Aparecida de Souza Marucci (Fatiminha); aos docentes do programa de Mestrado em Educação da UNISO Prof. José Dias Sobrinho e Jorge Camarano Gonzalez; e à minha grande amiga Marcilene Rosa Leandro Moura, pessoa especialíssima que colaborou decisivamente para a realização desta pesquisa; ao meu amigo Raimundo Nonato de Carvalho Jr. (Doju); às minhas eternas professoras do ensino básico Aracy e Eldes; e um agradecimento com muita saudade do irmão caçula, Alexandre Donizete Lustosa, que tanto me incentivou o iniciar desta jornada.

Quem já passou por essa vida e não viveu.
Pode ser mais, mas sabe menos do que eu,
Porque a vida só se dá pra quem se deu,
Pra quem amou, pra quem chorou, pra quem sofreu,
Ah! Quem nunca curtiu uma paixão,
Nunca vai ter nada não [...].

Vinícius de Moraes

RESUMO

A presente dissertação de mestrado analisa os procedimentos, resultados e efeitos da Avaliação Institucional de docentes realizada por uma Faculdade de Direito do interior paulista como processo democrático de interpretação e conhecimento necessários à construção da autonomia e cidadania.

A pesquisa toma como fonte todos os documentos relacionados à auto-avaliação realizada pela Faculdade de Direito nos anos de 2002, 2003 e 2004: formulários de questionários; relatórios de resultados; planilhas de apuração de resultados dos docentes; e gráficos estatísticos. Também tivemos acesso ao Regimento Interno da Faculdade; Ata de Constituição e contrato Social da Mantenedora; Ata de Reunião Pedagógica; Ata de Reunião da Diretoria.

Este estudo relaciona a expansão da educação privada, a partir da Reforma Universitária de 1968, e as políticas educacionais implementadas nas décadas de 1970 e 1980, sob a égide dos organismos financeiros mundiais, com as Políticas de Avaliação da Educação Superior da década de 1990, em que o Estado utiliza de instrumentos como os Exames Nacionais (Provão) para regular a qualidade da educação superior junto ao mercado.

A Faculdade de Direito objeto deste estudo, caracterizada como instituição privada, voluntariamente inicia um processo de (Auto) Avaliação Institucional inspirada no PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, entretanto focaliza o processo no controle da atividade docente, segundo valoração de ações que conduzem à mensuração da qualidade da educação superior e critérios de quantificação da eficiência.

A pesquisa demonstra que as Avaliações Institucionais pesquisadas são concebidas segundo o olhar da administração financeira da Faculdade, a qual se utiliza desse processo para medir os resultados alcançados, objetivando a adequação dos professores às estruturas e valores por ela privilegiados, segundo a lógica do capital: competitividade; lucratividade; benefício individual; racionalização em função da gestão eficiente.

A autonomia docente necessária ao desenvolvimento da atividade educativa é cerceada por padrões de qualidade impostos segundo uma lógica neoliberal, a qual

visa suprir o mercado profissional emergente, e pela necessidade da instituição educativa em sobreviver diante da concorrência do negócio educacional. A ausência de autonomia na atividade docente conduz à proletarização do trabalho do professor, transformando-o num mero executor de políticas públicas.

Defendemos em nossa pesquisa que a avaliação deve revestir-se de um caráter regulador, porém é instrumento indispensável para melhorar o cumprimento da responsabilidade social da educação superior, promovendo o avanço do conhecimento, a formação cidadã para o fortalecimento de uma sociedade democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior – Avaliação Institucional – Docência da Educação Superior – Instituição de Ensino Superior – Políticas Educacionais

ABSTRACT

The present master paper analysis the procedures, results and effects of the institutional teachers evaluation made by a law college in a city of the state of São Paulo as democratic process of interpretation and necessary knowledge for the construction of the autonomy and citizenship

The research has as its source all the documents related to the self-evaluation made by the law college in the 2002, 2003 and 2004: questionnaire forms, report of results; investigation of the results of the teachers documents; and statistics graphics. We had also accessed to the College Internal Regiment; the minutes of constitution and the social contract of the Institution; Minutes of pedagogical reunions; Minutes of the principal reunions.

This study is related to the expansion of the private education, from the University reform in the 68's, and the educational politics created in the 70's and 80's, under the rules of the world financial organizations, with the politics of Superior Education Evaluation from the 90's, where the State used instruments like the National Exams (Provão) trying to control the superior education quality according to the trade.

The law college that was the object of this study, characterized as a private institution, voluntarily initialize a process of self institutional evaluation inspired in the PAIUB – Institutional Evaluation Program of Brazilian Universities, but focuses the process in the control of the teachers activities, according to the values of actions that guide to the quality measurement of superior education and the criteria of the quantification of the efficiency.

The research shows that the Institutional Evaluations researched are conceived according to the finances administration of the college that uses this process to measure the reached results, having as a goal the adaptation of the teachers to the structures and values privileged by them, according to the capital logic: competence; lucrative; individual benefits; rationalization having as a function the efficient administration.

The teachers' necessary autonomy to the development of the educational activity is confined by standards of quality imposed according to the neo-liberal logic

that purposes supply the emergent professional trade, and for the necessity of the educative institution to survive in the presence of the competition of the educational business. The absence of autonomy in the teacher's activity conduces to the proletarian work of the teachers, transforming them in a simple executor of the public politics.

We defend in our research that the evaluation must have the controller character, but it's an indispensable instrument to improve the discharge of the social responsibility of the superior education, promoting the advancement of the knowledge, the citizen formation for strengthen a democratic society.

KEY-WORDS: Superior Education – Institutional Evaluation – Superior Education Teaching – Superior Schooling Institution – Educacional Politics.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Evolução da Expansão dos Cursos de Graduação no Brasil 1984 – 2003.....	17
Quadro 2:	Estrutura hierárquico-funcional.....	69
Quadro 3:	Avaliação do Professor.....	84
Quadro 4:	Auto-Avaliação do Aluno.....	85
Tabela 5:	Resultado em números - Avaliação 2002 – Questionário Alunos.....	88
Tabela 6:	Resultado em Percentuais – Avaliação 2002 – Questionário Alunos.....	88
Tabela 7:	Avaliação Institucional 2004 – Docentes – Total por período e geral.....	91
Quadro 8:	Avaliação Administrativa dos professores.....	99
Quadro 9:	Classificação Política dos Estudos de Avaliação	104

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1:	Número de Universidades Brasileiras por região e categoria.....	42
Gráfico 2:	Número de instituições não-universitárias por região e categoria.....	43
Gráfico 3:	Avaliação Institucional 2003 - Resultado Geral – Avaliação dos alunos acerca dos docentes.....	89
Gráfico 4:	Avaliação Institucional 2004 – Faculdade de Direito – Docentes por quesito.....	90
Gráfico 5:	Avaliação Institucional 2004 – Alunos – Auto-avaliação.....	90
Gráfico 6:	Avaliação Institucional 2004 – Faculdade de Direito – Docentes em percentual.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS

ABESC –	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABRUEM –	Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES –	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP –	Associação Nacional das Universidades Particulares
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDA -	Cuestionarios de Evaluacion de la Docencia por los Alumnos
CES -	Conselho de Educação Superior
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE -	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU –	Conselho Superior
CRUB –	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN's -	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENC –	Exame Nacional de Cursos
EPJ -	Escritório de Prática Jurídica
FMI –	Fundo Monetário Internacional
GRTU -	Grupo de Trabalho de Reforma Universitária
IES -	Instituição de Ensino Superior
INEP –	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
ITA –	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
JEC -	Juizado Especial Cível
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
NPJ -	Núcleo de Prática Jurídica
NUPEAD -	Núcleo de Pesquisa e Aperfeiçoamento Docente
OAB –	Ordem dos Advogados do Brasil
OPEP -	Organização dos Países Produtores de Petróleo
PAIUB –	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

SESu –	Secretaria de Educação Superior
UNE -	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP –	Universidade Estadual de Campinas
USAID -	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ÚLTIMOS 40 ANOS	
1.1. Épocas de Transição: final da década de 60 e início de 70	22
1.1.1. Breve Panorama	22
1.1.2. Reforma Universitária de 1968	25
1.1.3. Expansão Universitária em transição: as décadas de 1970 e 1980	32
1.1.4. A década de 90	36
1.1.5. As Políticas Educacionais e a LDB	39
2. A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	
2.1. Princípios Gerais da Avaliação Institucional	49
2.2. Histórico Recente da Avaliação Institucional: Concepções de mercado	52
2.2.1. Iniciativas de Avaliação Institucional: PAIUB	56
2.2.2. A instituição da Avaliação-Controle Brasileira: o ENC (Provão)	60
3. ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	
3.1. A Instituição de Educação Superior	68
3.1.1. Caracterização	68
3.1.2. Contextualização	70
3.1.3. Pressupostos da Avaliação Institucional na Faculdade	77
3.1.4. Os Processos de Avaliação Institucional Realizados pela Faculdade	79
3.1.4.1. Descrição da Avaliação Institucional em 2002, 2003 e 2004	79
3.1.4.2. A Elaboração dos Instrumentos	82
3.1.5. Participação dos Atores na Avaliação Institucional	86

3.1.6. Coleta, Análise e Divulgação dos Resultados.....	87
3.1.7. Uma Análise da Avaliação Institucional dos Docentes da Faculdade	93
4. CONCLUSÃO.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXO A – Resolução n.º 9, de 29 de Setembro de 2004.....	118
ANEXO B – Modelo – Avaliação Institucional 2004 (Site da Faculdade).....	121
ANEXO C – Avaliação – Ano 2003 – 1º ano.....	122

1. INTRODUÇÃO

A grande expansão do mercado de trabalho docente de nível superior ocasionada pelo crescente número de cursos criados pelas instituições de educação superior, em especial os de Bacharelado em Direito, motivou a presente pesquisa, na qual analisaremos a Avaliação Institucional dos professores realizada por uma Faculdade de Direito privada nos anos de 2002, 2003 e 2004.

Ao longo dos últimos anos, segundo informações apuradas pelo INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira, o número de cursos de graduação passou dos 3.806 no início da década de 1980, para atingir a marca de 16.453 em 2003, conforme mostra a evolução abaixo.

Tabela 1

Evolução da Expansão dos Cursos de Graduação no Brasil 1984 – 2003.

ANO	CURSOS
1984	3.806
1985	3.923
1987	4.188
1988	4.288
1989	4.453
1990	4.712
1991	4.908
1992	5.081
1993	5.280
1994	5.562
1995	6.252
1996	6.644
1997	6.132
1998	6.950
2000	10.585
2001	12.155
2002	14.399
2003	16.453

Fonte: MEC/Inep. Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação – 2003. Brasília: MEC/Inep, 2004.

A expansão do número de vagas oferecidas na educação superior também se multiplicava na mesma proporção: das 145.000 oferecidas em 1970, para 2.002.733 no ano de 2003, seguindo um ritmo acelerado de criação de vagas, especialmente entre as instituições privadas (particulares, confessionais, filantrópicas e comunitárias), chegando estas a representar 85,26% das vagas ofertadas no ano de 2004. (INEP, 2006)

Para atender a esse cenário de grande e rápida expansão do número de vagas, as IES - Instituições de Educação Superior privadas passaram a ter necessidade de aumentar o quadro de professores de educação superior.

Tal profissional, em especial o das áreas jurídicas, deveria ser preparado para atuar na formação dos futuros "Operadores do Direito", que crescentemente procuram a educação superior.

Entretanto, a realidade da docência em uma IES privada é crítica, especialmente em razão da ausência de diretrizes claras necessárias à adequada formação do professor. O caminho apontado tem sido o da improvisação, desvalorizando-se a dimensão pedagógica tão necessária ao docente para desempenho de sua atividade junto aos educandos.

Nas IES públicas, nas últimas duas ou três décadas, tem sido feito um esforço para mudar o quadro patrimonialista na direção do racional-legal, de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido. (CUNHA, 2004, p. 797)

Segundo a legislação brasileira em vigor, a habilitação para o exercício do magistério superior é obtida em programas de Mestrado ou Doutorado recomendados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n.º 9.394, de 20/12/96). Mas, havendo escassez de pessoal qualificado é admitida a docência, sem o título *stricto sensu* (artigo 52, inciso II, da LDB).

O que se infere na leitura dos dispositivos legais é que será oferecida nos cursos de Mestrado e Doutorado a qualificação desejada à docência superior, cuja

incumbência é da CAPES, conforme previsão no art. 2º do seu Estatuto Interno. Entretanto os cursos de pós-graduação de Mestrado e Doutorado oferecidos pelas Universidades, em especial os voltados à área de Direito, contemplam o incentivo à pesquisa científica, colocando num plano secundário o desenvolvimento de técnicas pedagógicas ou didáticas que auxiliem o profissional no ensino.

Já as IES privadas, pela dificuldade de institucionalizarem a profissão docente, têm dificuldades de encontrar professores com aqueles requisitos, o que gerou a disposição de se aceitar qualquer título de mestre ou de doutor como adequado a qualquer função do magistério. Em consequência, a pós-graduação em educação, por ser óbvia matéria de interesse geral, tem sido pressionada a expandir-se por força do papel credencialista que lhe foi atribuído. (CUNHA, 2004, p. 804)

Verifica-se, portanto, que a formação do docente de ensino superior deve ser moldada, a princípio, academicamente, objetivando, em primeiro lugar o “educador-pesquisador”, capaz de construir o aprendizado através de produção do conhecimento. Todavia, diante da escassez de “profissionais titulados”, o Ministério da Educação exige, no mínimo, que as Instituições possuam 1/3 do quadro de professores como pesquisadores (Mestres e Doutores), prevalecendo, assim, o desejo do mercado em um “professor de ensino superior” qualificado tecnicamente em sua profissão, com domínio pleno dos conteúdos de sua área de conhecimento, e que possa atuar como “facilitador” do processo de “formação” do futuro “técnico jurídico”, capaz de reproduzir toda cultura existente, não apresentando identidade como educador, e sim um mero transmissor de conhecimento. (CUNHA, 2004, p.804 - 809; CUNHA 2005, p 7-10)

Muitas IES Privadas, frente às exigências impostas pelo mercado de trabalho, a competição com outras entidades educacionais e o controle estatal através da obrigatoriedade do ENC – Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), utilizam-se de processos de auto-avaliação institucional, inspirados no PAIUB – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, para que possam, através de seus resultados, direcionarem ações que atendam a certos ou vários objetivos: o público; ou o privado.

Reconhece-se explicitamente a legitimidade do econômico interferir e mesmo determinar as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, nomeadamente aquele que é distribuído pelas escolas, contribuindo para que a ciência e a tecnologia tendam a deixar de ser encaradas simbolicamente como um patrimônio da humanidade para passarem a ser consideradas um bem econômico, ou seja, como instrumento imprescindível ao aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais. (CORREIA & MATOS, apud CUNHA, 2005, p. 7)

A nossa pesquisa estudará o processo de Avaliação Institucional realizado por uma Faculdade de Direito, analisando a forma como se processou a avaliação dos docentes e os resultados obtidos, contrastando com alguns postulados teóricos trabalhados por José Dias Sobrinho, Almerindo Janela Afonso, Angel Díaz Barriga, Mario Rueda, Charles Hadji, Dilvo Ristoff e outros estudiosos do campo da avaliação, especialmente da educação superior.

Iniciaremos a apresentação de nosso trabalho com um breve panorama da educação superior brasileira a partir de meados da década de sessenta, contextualizando os principais fatos históricos da época que contribuíram para a aprovação da Reforma Universitária de 1968.

Analisaremos também as décadas de setenta e oitenta, com a intervenção de organismos econômicos internacionais na implementação de políticas educacionais na educação superior, incentivando a expansão do setor privado. E encerraremos com uma breve contextualização da década de noventa, analisando os principais fatos políticos e as medidas aplicadas à educação superior, a aprovação da nova LDBEN e as políticas de avaliação para as instituições universitárias.

Posteriormente, discutiremos a questão da Avaliação Institucional, situando-a no contexto histórico recente, apresentando, sobretudo, os enfoques contraditórios de sua implantação como mecanismo de controle financeiro e norteador de ações políticas e econômicas dos Estados e, por outro lado, o caráter democrático de participação da comunidade universitária no processo de elaboração e discussão dos resultados e decisões, concebida e praticada como ação formativa e construtiva de valores. (DIAS SOBRINHO, 2005, p 33 - 37)

No terceiro capítulo, analisaremos a experiência da utilização de um processo de avaliação institucional focada no trabalho docente realizada em uma Faculdade de Direito, nos anos de 2002, 2003 e 2004 discutindo o formato avaliativo utilizado, que tem importantes interferências na qualidade de educação.

É nossa intenção avaliar se esse modelo de avaliação privilegia a emancipação de seus partícipes na construção de uma educação voltada aos princípios éticos e de formação humanística além da profissional, ou, se ao contrário, carregam uma função de controle e regulação em que os resultados produzidos levarão à constatação, mensuração, quantificação de uma qualidade traduzida como eficiência, êxito, lucro e seus meios como planejamento e administração eficaz. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 37)

Nossa idéia inicial é que este segundo modelo de avaliação, sinônimo de controle, provoca a burocratização do trabalho docente, e opera no sentido de estabelecer os perfis desejáveis do professor de educação superior dessa Faculdade de Direito. Nesse caso, contribui para a proletarização do trabalho docente, retirando a autonomia do professor, restringindo-o a um mero executor de atividades mais ou menos mecânicas: transmissão de conhecimentos úteis e que possam ser mensurados economicamente. (CUNHA, 2005, p.8 - 9)

1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ÚLTIMOS 40 ANOS

2.1. Épocas de Transição: final da década de 60 e início de 70

2.1.1. Breve Panorama

A década de 1960 iniciara sob intensa crise no campo político e econômico, pois o Estado, de acordo com Hirssch (1977, apud Germano, 2000, p. 40)

Não pode garantir a seletividade específica de classe, necessária ao processo político, nem a reprodução da dominação política da burguesia em sua estrutura institucional e com a composição do pessoal político existente quando é preciso então reestruturá-lo de modo significativo.

Diante dessa estabilidade, a crise econômica é manifestada através da redução dos índices de investimentos, diminuição da entrada de capital externo, queda da taxa de lucro e agravamento da inflação. (GERMANO, 2000, p. 16)

Em 1964 o presidente João Goulart é deposto por um Golpe de Estado articulado por uma aliança entre militares e civis, estes últimos representativos da classe burguesa industrial e financeira, aliada ao capital mercantil externo e latifundiário, como assevera Germano (2000, p. 18),

Apesar da iniciativa e do caráter burguês, coube às Forças Armadas a intervenção executiva no golpe, mediante o qual assumiram o poder do Estado durante vinte e um anos. O poder central foi assim enormemente fortalecido, ao mesmo tempo em que foi exercido, não por uma personalidade – um César –, porém por um ‘executivo invisível’ chamado de ‘Sistema’, que trocava formalmente de comando periodicamente.

Segundo Germano (2000), a chamada Revolução de 1964 ou Golpe Militar de 1964 constituiu-se naquilo que tem sido uma constante na história política brasileira: a restauração do poder de uma classe econômica privilegiada em detrimento da exclusão das massas populares, organizando o Estado segundo seus interesses oligárquicos, burgueses e imperialistas.

Instaurado o Golpe Militar, uma junta denominada “Superior Comando Revolucionário”, formada pelo General Arthur da Costa e Silva, o Amirante Augusto Rademaker e o Brigadeiro Correia de Mello, prometia:

Instaurar a legalidade, reforçar as instituições democráticas ameaçadas e restabelecer a composição federativa da nação, rompendo o poder excessivamente centralizado do governo federal e devolvendo os poderes aos estados. Prometia, sobretudo, eliminar o período da subvenção e do comunismo, e punir os que, no governo, haviam enriquecido pela corrupção. (ALVES, 1984 apud GERMANO, 2000, p. 49)

Entretanto, apesar das intenções externalizadas pelo grupo militar e classe econômica, que juntos se apossavam do poder, as ações que foram desencadeadas a partir de então tinham como principal função garantir-lhes poderes ilimitados para governar a nação, desmobilizando os grupos sociais organizados que os pudessem ameaçar, tornando o Estado liberto de qualquer controle social ou político, autônomo para quaisquer ações repressivas e violentas que infringissem os direitos civis e humanos. Diz Germano (2000, p. 85-86):

[...] muito embora o golpe de 1964 apresente como justificativa a defesa dos supremos interesses da nação, a salvaguarda da democracia e a regeneração moral da política e do Estado, na prática, o que ocorre é o inverso. Isso nos remete à forma pela qual o Estado capitalista se concretiza no Brasil durante o Regime Militar. Ele constitui, sem dúvida, um Estado capitalista, ainda que possa manter uma autonomia relativa no tocante aos interesses imediatos e empíricos da classe burguesa, autonomia esta que se acentua pela forma militar e ditatorial que ele assume, em que o Governo age mediante o emprego abusivo de decretos, decretos-leis e atos institucionais.

As medidas adotadas na educação não foram diferentes, pois, considerada como foco de resistência à “nova ordem social”, iniciou-se por uma série de ações violentas de desmobilização de movimentos estudantis e perseguições a docentes

contrários ao Regime, principalmente aqueles ligados às Universidades, cujo lugar se constituía em centro de livre debate de idéias.

Ocorreram invasões às universidades, prisões de docentes e estudantes e coações ideológicas. Entretanto, os focos de resistências ao regime continuavam, com reuniões clandestinas de estudantes e mobilizações da população: como o congresso organizado pela UNE - União Nacional dos Estudantes em 1968; "Passeata dos 100 mil"¹; além da resistência armada articulada por organizações políticas, cuja participação reunia também estudantes e intelectuais da época.

A promulgação do Ato Institucional nº 5², em 1968, e posteriormente o Decreto-lei nº 477/1969³ estendem o âmbito do "cala-boca" aos movimentos contra o Regime às universidades e escolas, colocando em total ilegalidade aqueles que aderiam ao protesto estudantil. Tem-se a partir de então uma conjuntura propícia, no início da década de 1970, ao desenvolvimento econômico brasileiro então denominado "Milagre Brasileiro", assim comentado por Silveira (2006):

[...] em 1966/67, com o poder nas mãos, os designados tecnocratas, a partir dos mesmos princípios, articulavam outras soluções. Todo arsenal

¹ Passeata realizada em 26/06/1968, no Rio de Janeiro, onde cerca de cem mil pessoas ocuparam as ruas do centro da cidade e realizaram o mais importante protesto contra o Regime Militar até então. A manifestação, iniciada a partir de um ato político na Cinelândia, pretendia cobrar uma postura do governo frente aos problemas estudantis e, ao mesmo tempo, refletia o descontentamento crescente com o governo quanto ao cerceamento dos direitos civis, perseguições políticas e prisões arbitrárias; dela participaram também intelectuais, artistas, padres e grande número de mães. Várias outras passeatas ocorreram em outras capitais brasileiras, como São Paulo e Brasília.

² O Ato Institucional nº 5 foi baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. Autorizava o presidente da República, em caráter excepcional e, portanto, sem apreciação judicial, a: decretar o recesso do Congresso Nacional; intervir nos estados e municípios; cassar mandatos parlamentares; suspender, por dez anos, os direitos políticos de qualquer cidadão; decretar o confisco de bens considerados ilícitos; e suspender a garantia do habeas-corpus. No preâmbulo do ato, dizia-se ser essa uma necessidade para atingir os objetivos da revolução, "com vistas a encontrar os meios indispensáveis para a obra de reconstrução econômica, financeira e moral do país". No mesmo dia foi decretado o recesso do Congresso Nacional por tempo indeterminado.

³ O Decreto 477 foi editado em 26 de fevereiro de 1969. Tratava como infrações disciplinares aquelas praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares que atentassem ao Regime Militar vigente, seja na participação de organizações ou mesmo em manifestações públicas.

teórico-metodológico do planejamento e da economia da educação estava sendo aplicado para subordinar a educação, em seus diversos níveis e modalidades, ao projeto autoritário de crescimento econômico e inserção subordinada da economia brasileira no capitalismo internacional. É também nessa direção que se processam as reformas do ensino de 1º e 2º graus e do ensino superior.

2.1.2. Reforma Universitária de 1968

O Regime Militar instaurado pelo golpe em 1964 interrompeu um intenso debate acerca da educação brasileira pensada como parte das “reformas de base” que se cogitavam para o país.

O regime militar – como afirma Roberto Schwarz, instalado no Brasil a fim de garantir o capital e o continente contra o socialismo – abafou sem hesitação quaisquer obstáculos que no âmbito da sociedade civil pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país. Um poder executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, meios de comunicação, a universidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 21)

As reformas educacionais instauradas pelo Regime Militar tiveram certa influência dos debates ocorridos na sociedade até momentos anteriores ao Golpe de 1964, entretanto as recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon⁴) e o Ministério da Educação nacional, incorporando os compromissos assumidos pelo Governo Brasileiro com organismos internacionais (USAID⁵), direcionaram para a Reforma

4 Rudolph Atcon, envolveu-se na definição de Reforma Universitária, assessorando o MEC na elaboração de uma proposta que contemplasse o controle e o direcionamento da educação superior para a formação de mão-de-obra técnica, ao mesmo tempo que disciplinava a vida acadêmica, reforçando o controle e autoridade como pilares da vida universitária, coibindo, desta forma, quaisquer protestos ou movimentos organizados contra os ideários do novo regime.

⁵ Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma

Universitária que estava por vir. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 32 - 35)

O Regime Militar prepara, assim, a Reforma Universitária, promulgando Decreto-Lei n.º 53/66, caracterizando a universidade como instituição de ensino e pesquisa e determinando, ainda, que sejam feitas na universidade mudanças de organização, a fim de se evitar desperdícios de recursos. Também é promulgado o Decreto-lei n.º 252/67, extinguindo o sistema de cátedras, substituindo-o pela estrutura de departamentos. (GERMANO, 2000, p. 92)

É importante relatar que a reforma universitária era uma luta de estudantes e de alguns professores, que não tiveram uma parte de suas propostas atendidas; o Governo, sob pressões de tendências desenvolvimentistas de âmbito nacional e internacional, resolveu tomar a liderança, até mesmo para assegurar o controle e a ordem; assim eles poderiam modernizar o ensino superior, como diz Romanelli (1986), sem romper com antigas tradições, nem ferir interesses conservadores, e, mais uma vez em nossa história política, o interesse social era substituído pela decisão de poucos. É necessário dizer que o governo militar não considerou necessário editar uma nova lei de diretrizes e bases por completo, por isso modificou somente o ensino universitário através da Lei 5.540/68, e mais tarde o ensino primário e secundário através da Lei 5.692/71. (MATA, 2005, p.22)

O Relatório Atcon (1966), cujo conteúdo propunha a “renovação da cultura universitária”, através da idéia de “racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino” (GERMANO, 2000, p.117) não foi simplesmente um pacote imposto pelo imperialismo americano e incorporado passivamente pela Reforma Universitária de 1968. A concepção de universidade alicerçada nos pilares norte-americanos vinha sendo objeto de desejo de professores, pesquisadores e administradores desde a década de 40, os quais viam no “modelo americano” um ideário de

profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. (DIEB, disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário>. Acesso em 25 abr.2006)

modernização da educação superior e, conseqüentemente, da sociedade do capital.

Tal modelo de modernização era materializado nos institutos militares, tais como o ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica – cuja gestão administrativa e organização da produção científica baseavam-se no combate ao desperdício, à defesa da racionalização e aumento da produtividade, além do controle disciplinar rígido dos estudantes.

Nesse sentido, a Reforma Universitária de 1968 apontava, segundo considerações de Germano (2000, p.118), na direção dos seguintes pontos:

- * Necessidade da extinção do sistema de cátedras;
- * A introdução da organização departamental;
- * A divisão do currículo escolar em dois ciclos, um básico e outro profissionalizante;
- * Integração das atividades de ensino e pesquisa e a ênfase na pós-graduação.

Tais medidas tinham como objetivo a racionalização dos serviços e modernização do aparato estatal, ao mesmo tempo em que combatiam o desperdício visando o aumento da “produtividade”.

Conceitualmente, com base nas experiências anteriores à aprovação da LDBEN n.º 5.540/68, as influências da USAID e as comissões criadas para analisar e propor mudanças no sistema de educação superior, percebe-se a adoção da Teoria do Capital Humano⁶ como norte para implementar as mudanças necessárias à formação educacional universitária: formação educacional voltada ao atendimento das necessidades imediatas de mercado de trabalho, estreitando os vínculos entre educação e produção. (GERMANO, 2000, p.82)

Em julho de 1968, o GRTU - Grupo de Trabalho de Reforma Universitária formado pelo MEC, cuja criação visava responder à crise política instalada no Regime em face da mobilização estudantil que influenciava vários setores da

⁶ A Teoria do Capital Humano apresenta-se como a melhor capacitação do trabalhador e aparece como fator de aumento de produtividade. A qualidade da mão de obra obtida graças á formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção.

sociedade civil, apresenta relatório com os seguintes marcos, conforme assinala Cunha (1986, p. 241):

Em seu relatório, o GTRU deixa claro os marcos que balizam as suas recomendações:

- A expansão das vagas no ensino superior é desejável e necessária;
- Entretanto, essa expansão não deve prejudicar o atendimento das demandas de escolarização nos níveis inferiores, mais prioritários;
- Logo, é preciso encontrar uma maneira do sistema se expandir com o mínimo de custo.⁷

Suas recomendações, em linhas gerais, fazem convergir as recomendações implícitas já apresentadas no relatório MEC/USAID para o ensino superior, além de abrir espaço para profissionalização do ensino médio, cuja regulamentação estatal ocorrera posteriormente, em 1971.

A Reforma Universitária alcançava desta forma a finalidade a que se propunha: ao mesmo tempo em que desmobilizava os movimentos estudantis pela modernização da educação superior, incluindo-os no sistema, sem contestação ao regime, preparava a força de trabalho para o sistema produtivo, compatibilizando o planejamento educacional às emergentes necessidades do mercado econômico.(GERMANO, 2000; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004)

A ordem e o controle do sistema educacional também se faziam necessários, uma vez que, a desordenada expansão da educação superior, iniciada na década de 1950, provocou a criação de um sistema formado por escolas isoladas, sem qualquer preocupação com a integração ao sistema educacional como um todo.

Com a provação da Lei de Reforma Universitária, adota-se um modelo funcional de educação superior, voltado ao desenvolvimento da pesquisa e à formação de recursos humanos para o mercado de trabalho cada vez mais exigente por mão de obra qualificada, apregoando a indissociabilidade entre

⁷ Pode-se perceber uma convergência desses marcos com as recomendações que vieram a ser feitas pelo Banco Mundial na primeira metade dos anos 1990, principalmente no tocante à diminuição dos gastos em educação superior e maior investimento no ensino básico, bem como quanto à expansão dos sistemas, especialmente pela via do setor privado.

ensino e pesquisa, sendo esta última desenvolvida preferencialmente nas Universidades.

Quanto à organização dos estabelecimentos isolados, estes são admitidos como exceção ao padrão estabelecido no artigo 1º da Lei n.º 5.540/68, (ensino e pesquisa). Também a legislação previa como regra que as instituições seriam organizadas como autarquias de regime especial, quando oficiais e, quando particulares como fundações ou associações (art. 4º) preferencialmente “sem fins lucrativos”.

O relatório do GTRU introduz em sua pauta de discussões as reivindicações dos estudantes e de camada expressiva da classe média no sentido de criar-se uma política expansionista de oferta de vagas e melhoria da educação superior. A recomendação do GTRU passa pelo caráter utilitário da educação como viés condutor no desenvolvimento econômico do país, seguindo pela sugestão de concentração do aumento de vagas para carreiras que priorizem o econômico e o social, estabelecendo maior vínculo de integração entre a universidade e a empresa.

Assim analisa Germano (2000, p.140),

[...] é preciso salientar que – numa sociedade cujo modo de produção é regido pela lógica do capital – preparar a força de trabalho para o mercado (de trabalho) traz dificuldades praticamente insuportáveis para o sistema educacional. A possibilidade de adaptação da produção educacional às demandas do sistema ocupacional requer uma ampla disponibilidade de informações, recursos e poder, difíceis de serem obtidos pelo planejamento educacional, uma vez que, em grande medida, estão afetos às empresas e outras esferas de poder.

A expansão das vagas na educação superior encontrou como obstáculo à sua implementação pelo GTRU a insuficiência financeira. A corrente de defesa da educação superior paga nas universidades públicas ganha impulso, representando futuramente uma abertura dada pelo Estado a desobrigar-se gradativamente do financiamento da expansão da educação superior pública, incorporando a iniciativa privada no preenchimento desta lacuna aberta pela futura Lei de Reforma Universitária. (GERMANO, 2000, p. 91)

A adoção de uma política expansionista da educação superior voltada à iniciativa privada culminou na inversão do instituído no artigo 2º da Lei n.º 5.540/68, uma vez que impulsionou a abertura de pequenas instituições privadas de educação superior voltadas exclusivamente ao ensino, enquanto as universidades, responsáveis, além do ensino, pelo desenvolvimento da pesquisa, passaram a se constituir em exceção.

A reforma aglutina faculdades em universidades visando à concentração de recursos materiais e financeiros, institui o ciclo básico, para suprir as deficiências do então 2º grau, e ciclo profissionalizante com cursos de curta e longa duração. Institui o sistema de créditos, reitores e diretores não precisam necessariamente estar ligados ao corpo docente; organiza os cursos em departamentos, fragmentando a unidade existente e fortalece a pós-graduação. Esta última no entendimento existente de que a ciência e a tecnologia impulsionavam o desenvolvimento econômico. (GISI, 2006, p. 99)

Segundo GISI (2006), a Reforma da Educação Superior foi impulsionada por uma forte pressão da classe média que exigia a ampliação de vagas na educação universitária. Para resolver o problema dos excedentes, optou-se pela implantação de uma educação superior baseada em um modelo empresarial, de modo a inserir o país ainda mais no sistema de produção capitalista vigente. Assim, seguiu-se no sentido da ampliação das instituições de ensino particulares, expandindo-as na forma de faculdades isoladas, as quais, segundo a Lei da Reforma Universitária, deveriam ser exceção.

Ocorre, portanto, uma inversão de valores sociais, privilegiando os mais abastados economicamente, haja vista que a educação superior pública, universitária, de qualidade, voltada à pesquisa e à formação integral do indivíduo-cidadão, passou a ser um privilégio de poucos, enquanto que a maioria dos estudantes, oriundos em grande parte da educação secundária pública, passaram a financiar seus próprios estudos numa instituição privada isolada ou de pequeno porte, dedicada ao ensino, direcionada à formação profissional do indivíduo, colocando outros valores necessários à formação cidadã em segundo plano, quando era colocada. (GERMANO 2000, p. 95; SILVA, 2002, p. 122- 123)

Essa política de expansão da educação superior constituiu-se numa elitização do ensino superior público, haja vista que contribuiu para receber toda a demanda de estudantes que ansiavam pela educação universitária, da mesma forma que continuou a conservar a estrutura de desigualdade social vivenciada anteriormente, conduzindo a um redirecionamento das relações entre educação e mercado.

Novamente recorreremos a Germano (2000, p. 153) que ressalta:

O que prevaleceu na prática, foi o ponto de vista das escolas particulares, foi a lógica empresarial de obtenção de lucros mediante realização de baixos investimentos que proporcionassem, em contrapartida, retornos elevados”.

A lógica empresarial das instituições privadas prioriza o mercado consumidor para seus “produtos educacionais”, em detrimento da primazia pela formação profissional do cidadão que responda às exigências do mercado de trabalho. Tal fato pode ser comprovado pela preferência de abertura de cursos baratos, em que haja baixo investimento de recursos para sua implantação, como é o caso das ciências humanas, em especial os cursos de licenciatura, administração e direito. (GERMANO, 2000, p. 90- 91)

A educação superior privada serviu ao mesmo tempo de “grande negócio” para seus mantenedores, ao passo que a ampliação da oferta de cursos, naquele momento, ocorrera especialmente naqueles de baixo investimento para sua implementação, como cursos voltados às licenciaturas, Administração de Empresas e Direito, cujas exigências para autorização passavam pela existência de Biblioteca e corpo docente qualificado, além de estrutura física mínima para abrigar os alunos.

Nesse sentido também houve uma formatação da educação privada aos moldes do capital, pois necessária era a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado, de forma rápida e que atendesse tão somente às exigências imediatas do mercado. De acordo com Shiroma; Moras; Evangelista (2004, p. 40 - 41):

As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, créditos e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e a excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas.

A pesquisa, tão necessária ao desenvolvimento de uma política econômica voltada à modernização tecnológica do país, defendida pelo regime político vigente e pelo mercado, acaba se instalando nas Universidades Públicas, nos cursos de pós-graduação, sendo subsidiada pelo Estado para atendimento ao desenvolvimento tecnológico e econômico do país. (GERMANO, 2000, p. 98- 101)

2.1.3. Expansão Universitária em transição: as décadas de 1970 e 1980

Apesar da previsão legal na Reforma Universitária de 1968 da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, e ser a Universidade a forma preferível de organização de educação superior, o que se verifica nos anos 70 é a expansão do ensino sob outras formas tidas como exceção: as faculdades isoladas.

Tal expansão da educação superior sob essa modalidade se deveu aos incentivos dados pelo Estado à iniciativa privada. Entretanto, cabe salientar que essa expansão não atendeu às expectativas do mercado, mas sim aos interesses daqueles que viam na educação superior um negócio rentável. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 36 - 37)

A partir de 1973-4, com a crise mundial do petróleo, as grandes potências mundiais, em especial os Estados Unidos e Inglaterra, iniciam um processo de racionalização de seus financiamentos junto aos países pobres e em desenvolvimento da América Latina, entre eles o Brasil. (AFONSO, 2000, p. 129)

Em meados dos anos 1970, porém, exauriram-se os tempos do “milagre”. A crise econômica, que coincidiu e se articulou à do capitalismo internacional – estagflação, aumento do preço do petróleo, crise fiscal do Estado – gerou forte pressão sobre o regime militar e possibilitou fissuras em sua estrutura de apoio político. (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2004, p. 41)

Até então, a política econômica mundial vigente era a do Estado do Bem-Estar, onde os financiamentos internacionais eram fartos atendendo prioritariamente áreas deficitárias nessas nações desfavorecidas, tais como saúde, educação, cultura, moradia, ou seja, programas voltados à melhoria da condição de vida do cidadão.

No entanto, a partir da crise do petróleo, os investimentos nos países latino-americanos foram reduzidos drasticamente, adotando-se uma postura de empréstimos mediante o controle de gastos, visando a racionalização dos investimentos realizados, vinculando a liberação de financiamentos à adoção de políticas públicas.

De maneira crescente, o Banco Mundial, desde os anos de 1960, tem participado de forma sistemática e direta no âmbito educacional, com capacidade para intervir e formular políticas educacionais para a América Latina, menos pelo montante de empréstimos aprovados e mais pela sagacidade de manipular os benefícios retirados das políticas sociais. (SILVA, 2002, p. 61).

Ainda segundo Silva (2002, p. 61), o Banco Mundial introduzira, no início da década de 1970, uma diversificação dos empréstimos, inclusive para a área social,

pois havia limitações à sua atuação nos Estados em desenvolvimento, devido às transformações ocorridas no âmbito da economia mundial, em 1973 e 1979, e os endividamentos dos países devedores junto à OPEP – Organização dos Países Produtores de Petróleo.

A simples adoção das políticas educacionais impostas por esses organismos em nome da hegemonia econômica não era mais garantia de recepção dos recursos. O financiamento de programas de todas as espécies passou a ser cada vez mais escasso, principalmente nas áreas sociais prioritárias, tais como saúde e educação. A rigidez dos financiamentos passa obrigatoriamente

pela lógica do capital, ou seja, os financiamentos passam a priorizar o “desenvolvimento industrial e tecnológico”.

Há um movimento no sentido de “enxugar” o Estado, de modo a delegar ações próprias a ele ao setor privado, como a educação superior. O Estado deve ser apenas um regulador das atividades sociais, devendo incumbir a sociedade de sua auto-sustentação.

A idéia de combate ao analfabetismo, redução da pobreza, preservação do meio ambiente e aplicação de políticas econômicas capazes de transformar os países da América Latina sustentáveis e autônomos era apresentada pelo Banco Mundial, cuja base de sustentação teórica equilibrava-se, de um lado, pela Teoria do Capital Humano, em que a educação é tida como fator de desenvolvimento econômico do país (maiores produções e maiores investimentos), e de outro, pela teoria da modernização tecnológica, que atribui um valor econômico ao conhecimento. Assim, os gastos com a educação passaram a ser medidos pela rentabilidade do investimento em detrimento à formação cidadã. (SILVA, 2002, p. 61)

Nesse cenário, o Banco Mundial teve papel decisivo para a implantação de uma política educacional que priorizasse a formação básica, garantindo a gratuidade do ensino primário e ginasial, e incentivasse a privatização da educação média e superior. A concepção de educação desse organismo era de caráter utilitarista e pragmática, definida como:

[...] meio para que os indivíduos pudessem instrumentalizar e adquirir conhecimentos, comportamentos, atitudes, valores e habilidades, responder às novas oportunidades, ajustar-se às mudanças sociais, culturais e participar em atividades de produção. (SILVA, 2002, p. 66)

Segundo Silva (2002), de acordo com essa ótica, a educação é concebida como atividade capaz de acelerar o desenvolvimento econômico do país, através da formação de trabalhadores para os sistemas de produção, especialmente administração, tecnologia e serviços. Entretanto as políticas para educação obedeceriam a uma redução dos investimentos escolares, com um mínimo para a educação do primeiro ciclo ao alcance de todos, contudo com o controle do

crescimento da demanda nos outros níveis, privilegiando o ensino de massa via meios de comunicação e a formação técnico-profissional, preferencialmente extra-escolar.

Esse contexto impulsionado na década de 1980 pelas políticas econômicas adotadas por Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e posteriormente firmado no Consenso de Washington⁸, deu surgimento à figura do Estado-Avaliador⁹. Cabe ao Estado incentivar ações individuais voltadas à produção de riquezas, desenvolvimento econômico, liberando a iniciativa privada a estender seus tentáculos a todos os espaços sociais em que há alguma deficiência. O Estado assume o papel de regulador dessas ações privatistas, implementando uma cultura gerencialista e fiscalizadora. (DIAS SOBRINHO, 2002, 45 - 50)

Tomamos por conclusão que, na educação superior, não é diferente: deve atender a uma demanda de mercado, “economia de mercado”, atender prioritariamente o desenvolvimento humano para a produção de riqueza financeira.

A Educação encontra, assim, na iniciativa privada, o espaço necessário à competitividade entre instituições de ensino, e os sistemas reguladores da educação surgem como auferidores de “eficiência e qualidade”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 52 - 54)

A “qualidade” e a “eficiência” da instituição passam por critérios mercadológicos, quantificando os resultados obtidos, tais como, no caso dos cursos de Direito, o número de alunos aprovados no exame da OAB, número de

8 Consenso de Washington é um termo criado pelo economista John Williamson, em 1989, quando escreveu uma lista de recomendações aos países emergentes dispostos a reformar suas economias. As principais consistiam em: Diminuição ou eliminação das barreiras alfandegárias; Diminuição ou eliminação das barreiras contra investimentos estrangeiros e transações de moeda estrangeira; A implementação de uma maior disciplina fiscal; Reforma Tributária; Liberalizações das taxas de juros; Revisão das prioridades de gastos públicos; Redução dos gastos públicos.

⁹ Este termo amplamente incorporado pelos estudiosos de Educação Superior foi cunhado por Guy Neave e se tornou amplamente utilizado a partir da década de 1980. Ver, por exemplo, Neave, Guy R.; Vught, Frans van. *Prometeo Encadenado: estado y educación en Europa*. Barcelona: Gedisa, 1994.

alunos aprovados nos exames de magistratura, ministério público, etc. (VENTURA, 2004, p. 3 - 5)

A qualidade, por sua vez é, defendida como competência e excelência cujo critério é o 'atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social'; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma Universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. (CHAUÍ, 2001, p. 216)

O desenvolvimento de programas de pesquisa, tão necessários à produção e desenvolvimento científico de uma nação, é colocado em segundo plano, restrito em sua maioria às universidades públicas, financiado pelo Estado para atender a uma necessidade de desenvolvimento do mercado, enquanto as instituições privadas são instadas a se dedicarem quase só à formação de mão de obra para o capital. O importante nesse contexto é expandir a mão-de-obra técnica necessária a atender às carências imediatas das empresas. Questões como formação crítica, política e ética do cidadão são colocadas num plano acessório, pois isso pouco importa ao desenvolvimento econômico sob a lógica do neoliberalismo¹⁰. Cabe aí ao Estado fiscalizar essas instituições, a fim de que estejam cumprindo esse papel. (CHAUÍ, 2001, p. 221 - 222)

2.1.4. A Década de 90

A década de 1990 tem início em nosso contexto nacional com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República e com ele a implementação de um modelo econômico já vivenciado no início do Governo Thatcher há dez

¹⁰ Termo empregado para designar uma nova etapa do capitalismo em que a tecnologia e a informação tornam-se forças produtivas centrais, aliado à conversão do dinheiro ao capital móvel, o qual transcende as fronteiras geográficas ou políticas, reproduzindo um sistema financeiro cingido pelo mercado globalizado e a organização do poder econômico mundial centrado em corporações transnacionais. Defende-se uma desestatização/ privatização do Estado em função de uma auto-regulação do mercado. (SGUISSARDI, 1997).

anos, deflagrando um processo de ajuste da economia brasileira à exigência de reestruturação da economia global.

[...] avalizado pelos credores do Fundo Monetário e Banco Mundial e pelos bancos privados internacionais, e sustentado pelas elites dirigentes o Governo Fernando Collor abriu o caminho para a reforma da constituição de 1988, com o seguinte programa econômico: reformas administrativa, fiscal e do Estado, negociação da dívida externa, abertura comercial, liberalização dos preços, desregulamentação salarial, desestatização, flexibilização dos contratos de trabalho, fim das reservas de mercado de informática, prioridade absoluta no mercado como orientação para a integração econômica internacional e modernização econômica. (SILVA, 2002, p. 138-139)

Silva (2002) ainda comenta que durante o governo Collor de Mello (1990 – 1992) há uma subordinação às políticas do Banco Mundial e FMI visando à modernização produtiva da economia, da indústria e agricultura. Para tanto há uma intervenção estatal impondo a desregulamentação, desnacionalização e redução do Estado bem ao modo estabelecido pelo modelo neoliberal, visando à internacionalização da economia.

O Governo Collor não durou muito, haja vista que as disputas internas ocorridas pela insuficiência de articulações políticas capazes de atender às demandas das elites conservadoras, aliada ao desfazimento da aura populista e moralizante provocada por denúncias de corrupção, levaram-no ao processo de impedimento ao cargo de Presidente da República. (SILVA, 2002, p. 141 - 142)

Diante da renúncia do Presidente Collor de Mello, houve a instalação de um governo de transição capaz de redefinir os rumos de uma economia política desorganizada marcada pelos altos índices de inflação e conseqüente arrocho salarial, aumento dos juros bancários, repetindo uma crise econômica nacional já vivenciada na década anterior pelos insucessos dos planos econômicos.

O Vice-presidente Itamar Franco assume o resto do mandato da Presidência da República desempenhando um papel de conciliador, pois, de um lado garantiria a estabilidade política do país para a consolidação do processo democrático na escolha do novo presidente, e, de outro, tomaria providências no sentido de retomar um processo de intervenção econômica do Estado. Na prática

continuar a atender o ideário estabelecido pelo Banco Mundial e pelo FMI: prosseguiria com retração do Estado, pela desregulamentação financeira, política de juros altos, redução dos gastos públicos entre outras medidas já acordadas anteriormente com os últimos governantes. (SILVA, 2002, p. 143 - 144)

Dentre as medidas econômicas adotadas, implantou-se nova moeda nacional, o Real, a qual fora concebida inicialmente como índice de correção de preços, tarifas e salários. Oficializado em 1º de julho de 1994, o Real possuía valor equivalente a um dólar americano. Ao lado dessa, outras medidas também foram afirmadas: fixação de reajuste de salário mínimo anual, liberação de preços e salários, aceleração do processo de privatização, abertura comercial sem qualquer limitação, política cambial valorizada, isenções fiscais e redução de tarifas alfandegárias para incentivo das importações. (SILVA, 2002, p. 144)

Silva (2002) comenta que a situação econômica conjugava duas situações bem contraditórias: de um lado percebia-se o controle da inflação, com a redução drástica dos índices, porém, de outro, há um desaquecimento da indústria nacional, competitividade desigual, forte deterioração da balança comercial e aumento da dívida interna dos estados.

Com o sucesso do “Plano Real”, o ex-ministro da economia, Fernando Henrique Cardoso, elege-se presidente, dando continuidade à política econômica vigente. Adota uma postura mais liberal em relação ao mercado, pois estabelece uma política de abertura do país ao mercado internacional, favorecendo a vinda do investimento externo na economia.

O enxugamento do poder Estatal sobre setores fundamentais da sociedade como quebra de monopólios das telecomunicações e do setor elétrico, além de uma política agressiva de venda de empresas públicas rentáveis ao mercado, principalmente ao externo, demonstram a real intenção do governo em estabelecer o exaurimento de responsabilidades sobre a sociedade, deixando ao mercado a auto-regulação de serviços específicos prestados à população, incumbindo a ele a responsabilidade de apenas regular e fiscalizar as ações dessas empresas ora privatizadas.

2.1.5 As Políticas Educacionais e a LDB

As políticas educacionais que se sucederam nos anos 90 somente vieram a consubstanciar os procedimentos já adotados desde a década passada. Modernizam-se os mecanismos de controle, com a instituição de políticas de avaliação atreladas à demonstração de resultados; os investimentos com educação continuam a priorizar a educação básica, incentivando ainda mais a expansão da educação superior privada.

Ao mesmo tempo em que se asseveram os mecanismos de controle na autorização de novas instituições, flexibilizam-se as formas de organização da educação superior, seja no aspecto administrativo ou econômico.

O Planejamento Estratégico do Ministério da Educação e Desporto: 1995 – 1998 (BRASIL, p. 25- 28) prevê especificamente para o setor privado políticas que visem “simplificar as exigências burocráticas para reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições; reorganizar o sistema de credenciamento com base em avaliação da qualidade”. A princípio poder-se-ia concluir por um contrasenso, pois ao mesmo tempo em que prevê critérios “rígidos” para análise da qualidade, busca simplificar os procedimentos de criação de novos cursos. A leitura que fazemos é a de que se busca na Avaliação um processo de controle das atividades educacionais desenvolvidas pelas instituições privadas.

Todos os critérios de qualidade são centrados nos diagnósticos obtidos nos exames e avaliações externas feitas por comissões nomeadas pelo MEC. As exigências legais de constituição de instituições educacionais e autorização de cursos permanecem, porém, os trâmites visam ser mais ágeis, buscando uma mão dupla de objetivos: enquanto agilizam-se processos para criação de novas faculdades, universidades e cursos superiores em geral, aumentando a demanda no nicho educacional, as exigências de mercado são cada vez mais centradas na produção de mão de obra técnica para execução de tarefas específicas, cujos

critérios são refletidos nessas avaliações com vistas a demonstrar à sociedade quais instituições superiores oferecem cursos de qualidade e são garantia de empregabilidade e quais não cumprem eficientemente esse papel.

Nesse sentido Chauí (2001) comenta que nos anos 1990 concebe-se a “universidade operacional”, uma organização voltada para si, regida por contratos de gestão, avaliada por sua produtividade medida por índices, calculada para ser flexível. Essa universidade é estruturada segundo estratégias e programas de eficácia organizacional, concebida segundo normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional.

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidades e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUÍ, 2001, p. 220)

Como que uma repetição das políticas para a educação privatizante desde épocas anteriores à Reforma de 1968, o plano prevê ainda auxílios financeiros às instituições privadas por meio de financiamentos de créditos a estudantes para custearem suas mensalidades ou repasses econômicos às instituições de caráter filantrópico e comunitárias.

Sob o aspecto econômico, “incentivado” pela Lei nº 9.131/96, cujo teor consagra maior controle financeiro sobre as instituições sem fins lucrativos (obrigatoriedade de apresentação de balanços financeiros e patrimoniais) e aplicação dos seus excedentes para os fins da instituição superior mantida, há uma grande migração dessas instituições tidas como filantrópicas para a “privatização”, constituindo-se em empresas educacionais com fins lucrativos.

Quanto à organização acadêmica, com o advento da LDBEN nº 9.394/96, há flexibilização na forma de organização das IES, conforme previsto no art. 45, regulamentado pelo Decreto nº 3.860/01 e alterações promovidas pelo Decreto nº 5.225/2004, pelo qual as IES, Públicas e Privadas, passam a classificar-se em:

a) Universidades: “Caracterizadas como instituições de excelência, que articulam ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável. Como condições para cumprir esses objetivos devem apresentar elevada porcentagem de docentes com titulação acadêmica e efetiva produção intelectual institucionalizada [...] além da prática investigativa que se associa ao ensino de graduação de alta qualidade, observados também os dispositivos legais referentes ao percentual mínimo de professores em regime de tempo integral [...]. As Universidades devem, ainda, desenvolver atividades de extensão relevantes para o contexto social no qual se inserem”¹¹;

b) Centros Universitários: “deverão comprovar elevada qualidade no ensino, o que deve incluir não só infra-estrutura adequada, mas titulação acadêmica do corpo docente ou relevante experiência profissional na respectiva área. Deverão comprovar, também, a inserção de práticas investigativas na própria atividade didática, de forma a estimular a capacidade de resolver problemas e o estudo autônomo por parte dos estudantes, assim como constante aperfeiçoamento do corpo docente”¹²;

c) Centros Federais de Educação Tecnológica;

d) Faculdades Integradas, Faculdades de Tecnologia; Faculdades; Institutos e Escolas Superiores, que segundo parecer do CES - Conselho de Educação Superior são “estabelecimentos orientados basicamente para o ensino e para a formação de profissionais para o mercado de trabalho”¹³.

A expansão da educação superior na década de 1990 encontrou no Decreto nº 2.306/97 a regulamentação de uma situação de fato que já ocorria, qual seja, o reconhecimento das IES particulares como entidades que poderiam obter lucro com sua atividade, como se empresas fossem.

Posteriormente, o Decreto nº 3.860/01 define as modalidades em que as IES podem se organizar - pública e privada, podendo esta última reger-se segundo as leis civis brasileiras admitirem, sem a obrigatoriedade de atender a

¹¹ Resolução CES/CNE nº 10/2002.

¹² Resolução CES/CNE nº 10/2002.

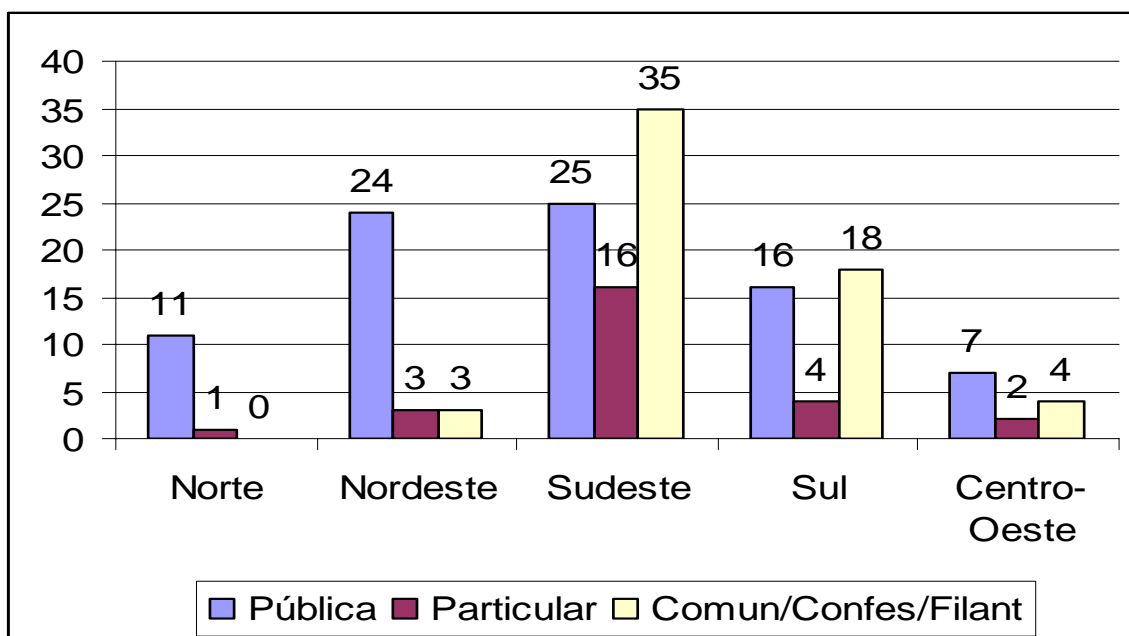
¹³ Resolução CES/CNE nº 10/2002

uma finalidade não-lucrativa, o que era exigência anteriormente à nova LDBEN. (SGUISSARDI, 2003, p. 217 - 218)

Os critérios legais para caracterizar uma instituição como universidade, faculdade ou outro tipo de organização passam pela lógica quantitativa de qualidade: quantidade de profissionais titulados academicamente, percentual de dedicação do docente ao trabalho na instituição, quantidade de produção científica, número de horas dedicadas a atividades extra-classe, entre outros critérios que passam a dar uma idéia numérica do que seria “qualidade”.

Atualmente, a organização acadêmica na forma de Universidade, compromissada com a pesquisa e extensão, além do ensino, é legada quase que prioritariamente às instituições públicas, respondendo atualmente por 49,11% desse tipo de organização, com 83 unidades. As universidades privadas/particulares respondem por 15,38% (26 instituições) e as instituições privadas não-particulares (comunitárias, confessionais e filantrópicas) respondem por 35,51% (60 instituições).

Gráfico 1



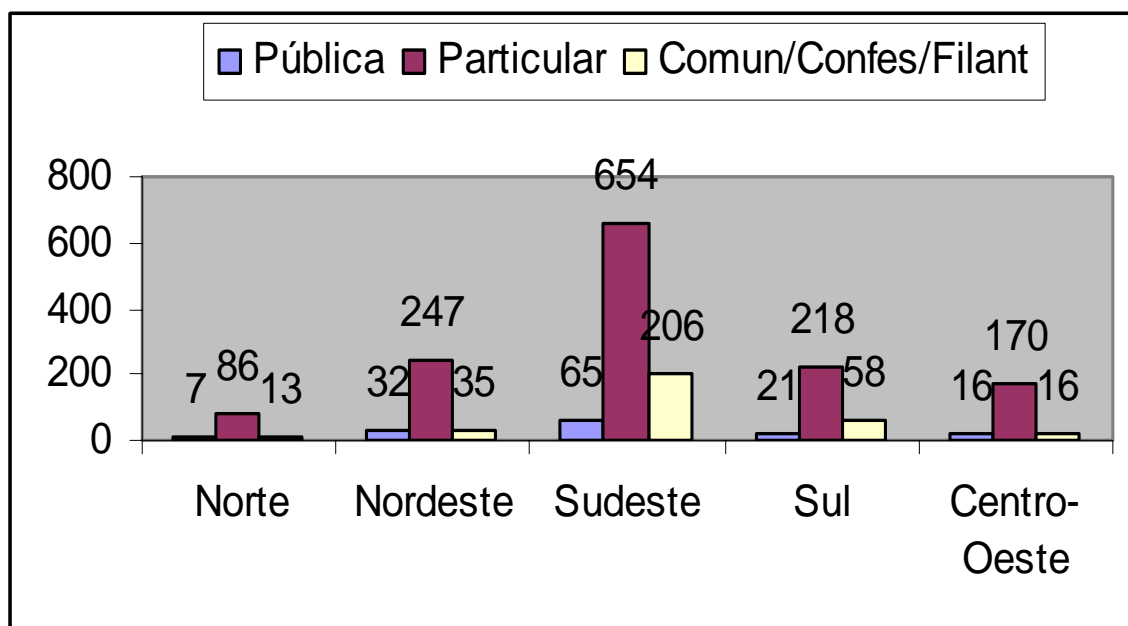
Número de Universidades Brasileiras por região e categoria

Fonte: INEP-EDUDATABRASIL - 2006

A nossa análise do gráfico anterior nos leva a afirmar que o interesse da “iniciativa privada” pela organização na forma de Universidade está estritamente ligada à lucratividade que terão com a montagem desse negócio educacional, haja vista que o número de instituições públicas somente é menor nas regiões em que há uma maior concentração de capital financeiro (Sudeste e Sul).

Por outro lado, as demais formas de instituições educacionais, organizadas de acordo com seu foco de atividade “ensino” (Faculdades, Centros Universitários, Escolas Superiores etc.), com a dedicação específica de formação de mão de obra técnica-profissional para o mercado de trabalho, apresentam-se quase sempre organizadas como instituições privadas: de um total de 1844 organizações acadêmicas dessas modalidades, 141 são públicas, 1375 são particulares e 328 são comunitárias/confessionais/filantrópicas.

Gráfico 2



Número de instituições não-universitárias por região e categoria

Fonte: INEP-EDUDATABRASIL - 2006

Contrastando o gráfico acima com o gráfico das Universidades, verifica-se o inverso, uma vez que a organização na forma de “ensino” é prioritariamente uma

atividade da iniciativa privada, estabelecendo-se nas regiões em que há maior demanda populacional e recursos para que o negócio educacional prospere.

Os interesses estatais e do mercado também convergem para a lógica de capital vigente quanto a essa organização das instituições. Em sua esmagadora maioria, as instituições de caráter público, cuja administração e manutenção são responsabilidades do Estado, passam a organizar-se sob a forma de Universidades, com a obrigação de produzir conhecimento para a sociedade (pesquisa). Em contrapartida, o interesse privado direciona-se para a instituição de uma educação superior sob a forma de faculdades, com o direcionamento quase que exclusivo para a formação técnica do indivíduo.

Comparativamente, os maiores gastos com o desenvolvimento da sociedade partem do Estado, pois a ele cumpre o papel da pesquisa, da formação humanística e também de atender à demanda mercadológica de avanço tecnológico e produção do conhecimento utilitário (produção de riquezas). A iniciativa privada exerce o papel de explorar os nichos de demanda por educação superior não abarcados pelo Estado, tendo como objetivo além do já mencionado “formação de mão de obra para o mercado”, o caráter de negócio rentável para seus mantenedores.

Não criticamos aqui a formação profissional para o mercado, mas a forma como esta se dá. As universidades cumprem, bem ou mal, o seu papel de instituição educativa, pois formam o cidadão para a vivência em sociedade, e essa formação deve também abraçar a questão técnico-profissional, além da produção de novos conhecimentos para a sociedade. O que se combate é o papel exercido pelas instituições que somente enxergam o mercado como objetivo, pois moldam o indivíduo para uma vivência no e para o mercado. Nesses casos, não há preocupações com a formação humanística, ética e até mesmo o incentivo ao desenvolvimento de uma consciência crítica. E o pior é que, nesse tipo de instituição, a educação não é a atividade fim, que se encerra em si, mas sim um meio para se atingir o lucro. (SGUISSARDI, 2003, p. 190 - 201)

Diante da expansão de cursos superiores pela iniciativa privada e exigência do mercado por profissionais mais ajustados tecnicamente à nova lógica do

capital, a LDBEN também trouxe no seu artigo 9º, como forma de assegurar uma educação de “qualidade”, a instituição de um PROVÃO - “processo nacional de avaliação do rendimento escolar” – (inciso VI) e “processo de avaliação das instituições de educação superior” (incisos VIII), procedimento esse regulamentado pelo Decreto nº 3.860/2001 em seus artigos 16, 17 e 18.

A Avaliação apresenta-se como mecanismo de controle pelo Estado, uma vez que serve como instrumento de diagnóstico para justificar ações burocráticas e implementação de políticas educacionais, além de direcionar o mercado para as opções de escolha dentro do mercado universitário.

Rothen (2002, p. 115) também assim contempla:

No discurso oficial o Provão é apenas um instrumento, entre outros, para avaliação das instituições. Na realidade é o instrumento por excelência, tanto pela forma como é divulgado e pela receptividade junto à sociedade, como por ser através dele que o MEC divulga na imprensa o ranking das Universidades. Creio que a maioria dos equívocos do Provão e das distorções que gera o sistema do Ensino Superior está tanto no uso dessa avaliação como na sua divulgação.

Nesse cenário, a forma de controle da educação superior através da avaliação substitui a fiscalização feita, *in loco*, na Instituição de Educação, através de visita periódica de inspetor do MEC, alocado nas diversas Delegacias Regionais dos Estados.

Há um enxugamento de recursos gastos pelo Estado no controle das IES, centralizando-se as ações de “Avaliação Estatal”:

A) Extinção das Delegacias Regionais do Ministério da Educação nos Estados (Decreto nº 2.890, de 21/12/1998):

As Delegacias Regionais do MEC nos Estados possuíam vários atributos, entre eles, o principal, era a “fiscalização”, “inspeção” das IES, avaliando “*in loco*” os procedimentos burocráticos e pedagógicos quanto ao atendimento das leis educacionais vigentes.

A partir da implantação do Sistema de “Avaliação Nacional” denominado “PROVÃO” ou ENC - Exame Nacional de Cursos, bem como da sistêmica e gradual modernização dos meios de comunicação com as IES, através da

implantação de meios eletrônicos como a internet, a figura do “Inspetor” passou a ser algo ultrapassado e “caro” para o Estado, motivo pelo qual a manutenção de uma estrutura regional para fazer esse acompanhamento tornou-se desnecessária, motivando assim a sua desativação, direcionando os profissionais para outros órgãos, ligados ou não à educação (desde Instituições Federais de Educação até órgãos ligados à Previdência Social, Receita Federal ou outros diversos).

B) Centralização dos Procedimentos de Elaboração e Análise da Avaliação Nacional dos Cursos:

Há um movimento dentro do MEC no sentido de organizar e sistematizar os processos de controle das novas instituições a serem criadas, bem como elaborar critérios para “renovação” das autorizações e reconhecimentos concedidos.

Os padrões de qualidade necessários ao reconhecimento de cursos foram elaborados pelas CEE das diversas áreas do conhecimento, instituídas no âmbito da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu).

Para alguns cursos, além dos padrões de qualidade, há também uma descrição, para a área respectiva, do cenário de cursos de graduação e pós-graduação no país, com indicadores de demanda e oferta de cursos, aspectos curriculares e, em áreas específicas, recomendações sobre laboratórios e referências bibliográficas essenciais. (MEC, 2006)

De acordo com a área de conhecimento profissional, são organizadas comissões junto à SESu para dirimir quanto ao formato dos cursos superiores, bem como do novo profissional a ser “formatado” pelas instituições superiores de educação. A partir de então são elaboradas as novas Diretrizes Curriculares por curso, a fim de direcionar o trabalho desenvolvido pelas IES nos moldes “sugeridos” por estas comissões, direcionando a “avaliação-controle”.

O INEP passa a organizar todos os procedimentos quanto à aplicação do Exame Nacional de Cursos Superiores, conforme Lei n.º 9.448/97.

A preocupação com essa nova forma de controle traz uma redução substancial de custos para o Estado Brasileiro e, em contrapartida, atende a uma sinalização do mercado: criar instrumentos de regulação profissional que atendam ao interesse mercadológico, diferenciando as instituições “boas”, que atendem às

normas estabelecidas pelo Estado na “formação” de um profissional voltado à lógica do capital, daquelas que, de alguma forma, não atendam a esses preceitos, seja por incompetência de gestão na formação, ou mesmo na forma de construção de uma nova ideologia.

O Governo Fernando Henrique Cardoso elabora *O Planejamento Estratégico 1995-1998 do MEC*. No capítulo em que trata do Ensino Superior, eleger-se como missão o aumento da eficiência e eficácia das instituições públicas e privadas “promovendo a melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa e da extensão”. Diagnostica como problemas na educação superior o baixo número de jovens de faixa etária na educação superior, a complexidade de instituições de educação, a dificuldade de acesso das camadas mais populares, e:

- Apesar das deficiências qualitativas, quantitativas e de equidade no sistema, a curto prazo não é possível aumentar significativamente os recursos para o ensino superior, sem afetar negativamente o atendimento ao ensino fundamental;
- Inexistem mecanismos institucionalizados que permitam aferir a qualidade do ensino e a eficiência da gestão e, conseqüentemente que sejam eficazes para promover a elevação do padrão de atendimento. (BRASIL, 1995, p. 26)

Diante do diagnóstico, o plano prevê como “políticas para um sistema como um todo”, um enfoque na qualidade, com vistas à sua melhoria e seu controle, com o estabelecimento de processos avaliativos por comissões externas e exames de curso. Tais procedimentos atuariam como diagnosticadores da qualidade de ensino ofertado na educação superior, servindo de pré-requisitos para autorização e renovação do credenciamento de cursos. O documento ainda aponta como política o estímulo à produção de material instrucional de alta qualidade. Entretanto, a direção tomada é no sentido de valorização dos modelos institucionais de formação para o mercado.

Ao mesmo tempo em que se prevê uma reorganização da estrutura da educação superior com vistas a privilegiar uma política de qualidade, essa mesma qualidade leva em consideração interesses exclusivos de formação do indivíduo para tarefas exigidas pela lógica do capital.

A avaliação surge como instrumento normatizador que afere a qualidade de ensino ofertada pelas instituições, controlando-as de acordo com os resultados obtidos e segundo critérios contábeis (número de alunos com notas altas na avaliação, número de livros no acervo da instituição, número de docentes com titulação acadêmica, publicação de artigos, etc.). Questões relacionadas à formação humanística do indivíduo não são prioritariamente contempladas no Plano.

Segundo Silva (2002, p. 88):

O Banco Mundial, através de gestores externos de políticas públicas, preconiza o melhoramento da eficiência escolar, pelo aumento da competição entre as escolas públicas e entre as privadas, de maneira automática e neutra. As políticas e as estratégias executadas autoconduziriam à obtenção de rendimentos melhores. Esse raciocínio linear e mecanicista encobre e mascara as diferenças e desigualdades de classes, obscurece as relações de conflitos e as forças político-econômicas que interagem na elaboração, nas decisões e na operacionalização das políticas educacionais.

Os mecanismos de dependência e interferência nas políticas educacionais realizados por organismos financeiros internacionais nas décadas de 1960, 1970 e 1980, ainda persistem com mais força em 1990. Sua atuação ainda visa um maior controle sobre os processos de desenvolvimento social, por meio de incentivo à qualificação da mão-de-obra profissional por meio da formação de uma educação superior que atenda o mercado emergente, através do financiamento particular, com incentivo à proliferação de instituições privadas por parte do poder público.

Por outro lado, as instituições de educação superior públicas, em sua maioria organizadas sob a forma de Universidade, são incentivadas, sob o pretexto da autonomia e autogestão, a buscarem recursos na iniciativa privada para financiar e desenvolver sua pesquisa. Entretanto, tais financiamentos decorrem do interesse do mercado, resumindo-se a um fim utilitarista que produza riqueza. (CUNHA, 2001, p. 43 - 44)

2 - A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

3.1. Princípios Gerais da Avaliação Institucional

A idéia de Avaliação Institucional está ligada umbilicalmente à Universidade, seja por ser uma instituição social histórica que contribui para construção do processo evolutivo da sociedade, um lugar de tensões que agrega funções diversamente múltiplas e ao mesmo tempo convergentes, seja pelo papel desempenhado modernamente: atender a certas demandas objetivas da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 114)

Essa Instituição de caráter complexo que possui como função prioritária a formação do indivíduo para a vida em sociedade, com valores de caráter ético, político e profissional, deve refletir sobre suas ações cotidianas, seus processos de formação, seus compromissos e seu papel na sociedade.

Por assumir esse caráter formativo, contribuindo para o desenvolvimento de instituições sociais e políticas, a universidade diferencia-se das demais. Há uma preocupação com o desenvolvimento da sociedade. Ao mesmo tempo em que há um movimento de dentro dessa instituição para fora, no sentido de socialização das descobertas, outro movimento inverso surge levando para dentro as discussões, ansiedades, necessidades. (CHAUÍ, 2001, p. 222)

Entretanto, por ser uma instituição complexa, tensões surgem quanto ao direcionamento do papel da Universidade.

Segundo Cavalet (1996, p. 27 -28), na perspectiva neoliberal, a educação superior está dividida em quatro funções: formar elites, formar profissionais, formar técnicos e formar pessoas com uma educação geral especial, conforme o modelo e tipo de instituição.

Os neoliberais vivem e pensam a universidade como uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal a formação entendida como

capital humano, voltada para o atendimento das demandas imediatas postas pela nova ordem de amplitude global. (DIAS SOBRINHO, 2000, p.25 - 26)

Assim, caso sejam esses os anseios lançados sobre a Universidade, sob as diversas óticas e objetivos, a avaliação poderá adquirir um caráter diagnóstico-controlador, focalizando os resultados e utilizando-os com fins economicistas, um somatório de serviços que direcionam para o eficientismo baseado no produto, no direcionamento para o mercado.

Entretanto, entendemos que a avaliação é um instrumento necessário a essa instituição educacional, a fim de discutir o papel da Universidade, bem como se no contexto histórico ela cumpre o que dela se espera na formação dos indivíduos para a sociedade.

A avaliação não deve ser restrita a uma ação unilateral de verificação de resultados. Ao contrário, ela é representativa de todos os que participam da instituição: reflete os questionamentos e olhares lançados por seus partícipes; capaz de analisar os processos administrativos, pedagógicos, atender aspirações políticas e ser palco para a construção de idéias no sentido de contextualizar historicamente essa Instituição. (DIAZ BARRIGA, 2002, p.21 - 22)

Dias Sobrinho (2005, p. 114) assim se posiciona:

A avaliação é uma categoria imprescindível dessa produção contínua da Universidade. A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. Ela precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem com o conjunto. É um exercício com forte sentido pedagógico. Não só permite rediscutir os projetos e prioridades essenciais da Universidade, suas relações com as ciências, a tecnologia, as letras e as artes e suas interações com a sociedade, como também contribuir para a elaboração mais consistente dos diversos sentidos da instituição.

A Avaliação Institucional é capaz de produzir mudanças no sentido de apontar caminhos para a melhoria da Universidade. Segundo Ristoff (2005), o elemento norteador para a concretização desses objetivos deve centrar-se nos seguintes princípios:

a) *Socialização da participação na Avaliação:* sensibilização de todos os partícipes desse processo, sejam da comunidade interna da Universidade ou externa (sociedade), para, através da avaliação, discutir os processos de construção dessa instituição, bem como os papéis que desempenha naquele momento histórico;

b) *Globalidade:* a avaliação é reflexo dos vários olhares que compõem a instituição: suas aspirações, anseios, desejos, necessidades, etc.. Deve propiciar a discussão sobre “qual instituição temos e qual instituição queremos”;

c) *Processo sistematizado:* um processo que privilegie a participação de todos os envolvidos de forma igual, garantindo o mesmo peso de opiniões, proposições e decisões, além de que, na análise dos resultados, deve ser obtida por um consenso geral;

d) *Respeito à Identidade Institucional:* capaz de respeitar valores inerentes à IES, seja com relação ao contexto histórico de sua formação, sua representação para a sociedade local, regional e nacional. Há que se considerar seu potencial, sua característica individual, seu atual estágio de desenvolvimento. Ristoff (2005, p. 43) assim se posiciona:

As instituições de Ensino Superior (IES), como sabemos, são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação, nos seus estágios de desenvolvimento, e não há que se exigir delas desempenhos incompatíveis com as suas características. Assim, os dados referentes a uma universidade de ensino, pesquisa e extensão, como as universidades federais, devem ser necessariamente diferentes dos de uma instituição em que como no caso de 75% das IES do país, a função única, de fato, é o ensino.

e) *Público e transparente:* todo o processo deve ser transparente, não deve ser maculado por qualquer segredo, bem como os resultados obtidos devem ser marcados pela publicidade, devendo todos participantes ter livre acesso ao conteúdo, forma e procedimentos adotados para se ter chegado àquele resultado;

f) *Capaz de produzir resultados:* por se constituir num processo de valoração das atividades desenvolvidas na Universidade, deve produzir resultados capazes não só de repensar sobre sua função social, mas também de tornar essa instituição sempre renovada e com perspectivas de enfrentamento de novas

situações que venham a enriquecer sua tarefa de ser o principal local de discussão e produção de todo conhecimento.

Em verdade, tão complexa é a universidade, que o papel da avaliação institucional, uma vez que opera com valores, constitui-se num instrumento de formação cidadã e desenvolvimento de uma sociedade como um todo.

Toda avaliação corresponde e quer servir a uma certa concepção de educação, que por sua vez, está integrada a uma idéia de sociedade. Desse modo, a avaliação é um fenômeno ético-político. Direta ou indiretamente, afeta a todas as pessoas, na medida em que diz respeito a toda uma sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.18)

Por possuir esse caráter descrito por Dias Sobrinho, a avaliação institucional constitui-se num processo de busca de sentidos, de valoração social, devendo levantar questões filosóficas, políticas e éticas a respeito da instituição de ensino, capazes de compreendê-la e direcionar suas ações e discussões para uma projeção de sociedade que queremos.

3.2. Histórico Recente da Avaliação Institucional: concepções de mercado

A avaliação sempre esteve presente na vida da humanidade, na maioria das vezes ligada à atividade educativa, especificamente na escola, ou mesmo no processo de seleção de indivíduos, com enfoque competitivo, mercantil e individualista.

Num cenário mais recente, Dias Sobrinho (2002, p.43) diz:

De modo especial, a avaliação nas décadas de sessenta e setenta aproveitou-se da crença liberal segundo a qual os diversos problemas e dificuldades de grupos humanos, corretamente identificados e iluminados pelas ciências sociais, poderiam ser resolvidos através de adequadas políticas alimentadas por generosas inversões de dinheiro. A avaliação determinava a eficácia dessas políticas, preferencialmente quantificando os seus resultados.

Nesse contexto, a avaliação serviria como um instrumento indicativo de quais áreas sociais prioritárias deveriam receber investimentos do poder público. As grandes potências acumularam, desde o fim da segunda guerra, gigantesco capital econômico, cujos recursos excedentes financiavam obras de caráter social, inclusive em países pobres no hemisfério sul. Dias Sobrinho (2002, p. 44) assim retrata:

Bem de acordo com a crença liberal, predominava a idéia de que dinheiro farto e bem empregado, a correta e confiável identificação dos problemas pelas ciências e a adequada iluminação das intervenções pelo conhecimento científico positivo, vinculados a programas eficazmente gerenciados, cujos resultados deveriam ser objetivamente mensurados, dariam respostas definitivas aos problemas sociais e produziram a felicidade geral da nação.

A avaliação adquire um caráter quantitativo, na medida em que estabelecia parâmetros estatísticos e matemáticos para mensuração dos resultados que apontassem para o direcionamento das ações. Há uma obsessão pelo gerenciamento estratégico dos procedimentos na busca pela eficácia e qualidade.

O contexto econômico ao final da primeira metade da década de 1970, conforme já descrito no capítulo I deste trabalho, ensejou às grandes economias mundiais a adoção de medidas no sentido de enxugar os investimentos realizados nas áreas sociais e, especialmente, aqueles destinados aos países da América Latina. Por meio da eficiência e do controle das ações busca-se a qualidade da produtividade. (SILVA, 2002, p. 56- 57)

Na década seguinte, 1980, com a subida ao poder de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, inaugura-se uma época em que o enxugamento dos investimentos financeiros é ainda maior, acrescentando-se a liberação de recursos públicos a uma efetiva demonstração de uma qualidade engendrada aos moldes do mercado capitalista. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 53)

A avaliação, tida anteriormente (década de 1970) como instrumento fiel para diagnosticar e controlar o direcionamento dos investimentos, analisando a

eficácia da sua aplicação e a consecução das finalidades estabelecidas, é questionada.

A avaliação deixou de ser encarada como inequívoca e mesmo os mais ardorosos liberais afinal compreenderam que os problemas sociais reais eram muito pouco predizíveis e não poderiam ser resolvidos com a mesma exatidão e facilidade que a ciência positiva supunha ser possível fazê-lo. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.46)

A avaliação adquire novos moldes que convergem com os novos ideais de então: um compromisso com o eficientismo, com a produção, uma vez que se busca a qualidade a todo custo.

O poder público estatal une-se ao mercado no sentido de exigir das instituições sociais, entre elas a educativa, uma identidade e um perfil mais mercantil, um compromisso com a qualidade, entendida como maior eficiência com menores gastos. A Instituição educativa deve amoldar-se às novas necessidades emergentes e atender aos reclamos do mercado, “[...] as famosas competências e habilidades, em substituição aos princípios democráticos e pluralistas dos anos anteriores, que lutavam pelas idéias de igualdade e ampliação do acesso à educação [...]”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 47)

E ainda, assim o autor se posiciona:

A avaliação assumiu basicamente as características de accountability: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre a accountability e a ideologia da eficiência. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 39)

Sob a lógica do capital, a avaliação ultrapassa os limites do controle, passando agora a exercer um papel mais gerencial de caráter altamente fiscalizador. Essa nova característica dada à avaliação é burocrática, uma vez que mecanismos são criados para medir quantitativamente a produtividade, inserindo a educação como mercadoria, ou melhor, prestação de serviço mensurado pela sua eficiência: número de alunos matriculados, percentual de evasão, número de concluintes, índice de aprovação, índice de repetência etc.

A educação passa a ser o elemento norteador para o desenvolvimento da sociedade, sob o aspecto da acumulação de riquezas e desenvolvimento tecnológico do mercado. Segundo essa visão, se há crises econômicas ou mesmo de caráter social, estas ocorrem pela debilidade da educação, por esta não cumprir o papel que lhe foi imposto. Há um caráter de responsabilização das instituições educativas e, ao mesmo tempo, uma regulação de suas atividades tais quais empresas mercantis: que mostrem racionalidade na sua administração financeira, tornando-se mais eficientes na medida em que consigam formar indivíduos e produzir conhecimentos úteis à indústria e ao mercado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004 p.75 – 77).

Nessa perspectiva (Banco Mundial), o grau de legitimação alcançado pelas instituições de educação superior está associado ao desenvolvimento de culturas acadêmicas e matrizes institucionais de corte 'fiscalizador' em condições de facilitar e promover o desenvolvimento de programas permanentes de 'controle' de sucessos e resultados obtidos. (CONTERA, 2002, p. 120)

Afonso (2002, p.50) assim se posiciona:

A necessidade da avaliação, por parte do Estado, também é mais visível em momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou consecução de determinadas políticas públicas. Neste caso, a administração estatal pode solicitar a avaliação para reforçar a credibilidade da sua ação, utilizando-a como instrumento de relegitimação da burocracia.

Há uma maior preocupação com o produto que com o processo. Nesse cenário, também a avaliação assume o caráter de instrumento de reformas sociais. A responsabilização da educação pelo desenvolvimento da sociedade faz emergir ações políticas que viabilizem ainda mais controle financeiro, mensuração de resultados e ações que legitimem o mercado como instituição de valoração do social.

Sobre essa concepção de avaliação Dias Sobrinho (2005, p. 20) assim comenta:

[...] a referência não é a sociedade e o social, e sim a economia e o sucesso individual. Aí a instituição educativa é considerada uma empresa e a formação inscreve-se no amplo mercado dos negócios e dos interesses de lucro, produzindo o benefício individual e não o bem comum. A educação, nesse caso, está em função do lucro, das redes mercantis interdependentes, da competitividade e dos interesses dos indivíduos. Nessa perspectiva, a avaliação assume os postulados da medida, da seleção, da comparação e da racionalização, em função do aumento da competitividade e da gestão eficiente.

3.2.1. Iniciativas de Avaliação Institucional: PAIUB

No ano de 1993, durante o Fórum de Pró-Reitores de graduação, fora apresentada à SESu/ MEC uma proposta de avaliação dos cursos e instituições de educação superior cujo teor expressava a preocupação das universidades brasileiras em criar mecanismos autônomos de discussão sobre o papel das instituições educativas, bem como redefinir sua importância no desenvolvimento da sociedade e formação do cidadão.

O PAIUB, segundo Dias Sobrinho (1999, p. 31),

[...] procura ser um amplo processo avaliativo e, por conseguinte, interpretativo, analítico e educativo, isto é, transformador. Consiste em uma ação sistemática e coletiva de compreensão global de uma instituição (neste caso, a universidade) e a atribuição de juízos de valor sobre o conjunto de suas atividades, estruturas, fins e relações, com o propósito de melhorar a instituição, tendo em conta suas características de identidade e missão.

Naquele mesmo ano de 1993, o MEC criou oficialmente a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, através da Portaria nº 130, da SESu, tendo por missão “estabelecer diretrizes para implementação, acompanhamento e desenvolvimento do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras”. A Comissão passou a ser composta por membros da Secretaria de Educação Superior do MEC, da ANUP, ABRUEM, ANDIFES, CRUB e ABESC.

Diferentemente de outro “mecanismo avaliativo” implementado pelo Ministério da Educação posteriormente (ENC 1996), o PAIUB direcionava o processo de forma à participação democrática de todos os segmentos constituintes da universidade e da sociedade, de modo a discutir o papel da universidade e suas funções sociais, analisando sua estrutura física, organizacional, funcional e ideológica, com a finalidade de melhorar a instituição.

Anteriormente à proposta do PAIUB, algumas universidades já desenvolviam processos de avaliação, entre elas, a UNICAMP, cujo modelo contribuiu para balizar o processo estendido a todas outras instituições.

O que se destaca no PAIUB é a concepção de discussão democrática incutida no processo avaliativo e o caráter de adesão não obrigatório. A avaliação não está estabelecida sob o caráter de premiação ou punição quanto aos resultados obtidos, porém analisa criticamente: como se dão as relações educacionais; a qualidade de educação; como se dá a prestação de contas à sociedade; quais demandas sociais são e devem ser atendidas; quais os caminhos a percorrer; quais propostas de mudanças devem ser implementadas; ou seja, a discussão geral entre todos os partícipes universitários a respeito do papel da instituição como formadora de conhecimentos e cidadão. (LIMA, 2005, P. 85;e BOTH, 2005, p. 71)

Constituía-se num processo de melhoria da instituição e das pessoas que dela fazem parte, visando atingir objetivos sociais, pedagógicos, de construção solidária de uma realidade que possa contribuir, para a formação cidadã, trazendo desenvolvimento para a sociedade. A concepção de educação como um bem público.

Ao mesmo tempo em que se propunha ser um processo de estímulo para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, também se mostrava uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária.

[...] avaliação de uma universidade é institucional, enquanto levar em consideração os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das

dimensões – ensino, produção acadêmica, extensão e gestão – em suas interações, interfaces e interdisciplinaridades. (SESu/MEC, 1993).

O PAIUB caracterizou-se pela análise do conjunto de dimensões que compõem a universidade, pela capacidade em aliar estratégia de avaliação interna e externa e por ser um processo contínuo e sistemático que garantia a participação democrática de todos seus membros (docentes, estudantes, funcionários, gestores, dirigentes e sociedade).

Esse processo sistemático garantia a prática de avaliação tanto interna, quanto externa, organizada nas seguintes fases:

a) Avaliação de caráter interno (auto-avaliação): realizada pelos partícipes da universidade: professores, funcionários, gestores, pesquisadores, diretores, coordenadores, estudantes etc.;

b) Avaliação externa: realizada pela comunidade externa organizada, representada por pessoas de notório saber na área, representantes de sindicatos, associações acadêmicas, profissionais, egressos, entre outros interessados;

c) Re-avaliação: realizada por segmentos constitutivos da própria universidade, a fim de discutir como se deu o processo, bem como os resultados obtidos, de forma a construir democraticamente uma imagem da instituição. Desta forma, traçam-se planos de ação para a melhoria da qualidade da educação e reestruturação do projeto pedagógico.

Essas três dimensões da avaliação garantiam uma visão global da universidade, cujos sujeitos também se tornavam objetos do processo à medida que essa interação levasse a instituição educativa a pensar criticamente as complexas e variadas faces da realidade e a buscar transformá-las.

Essa globalidade também devia ser atingida quanto aos vários objetos avaliados, sejam estes materiais, relacionados à infra-estrutura física, tecnológica e quantitativa (número de cursos, número de estudantes, percentual de evasão etc.), mas também aspectos de caráter ideológico ou pedagógico, que caminham no sentido de discutir o projeto pedagógico da universidade e questões a eles pertinentes: qualificação docente, condições de trabalho, formação do estudante etc. (BOTH, 2005, p. 73)

O PAIUB firmava-se assim como um instrumento democrático de que as universidades dispunham para melhor entender suas realidades, pois garantia a ela a autonomia de discutir com seus partícipes, internos e externos, a complexidade que é esta instituição, assim como permitia a participação dos mais diferentes grupos que as integram.

Tal autonomia de avaliação se deveu também pelo fato de que, nos primeiros anos de sua implantação, o MEC colocou-se numa posição de observador de todo o processo, viabilizando a sua execução pelas universidades, e também, num segundo momento, como financiador do PAIUB. Entretanto, em nenhuma ocasião postou-se o MEC como um condutor que impusesse uma avaliação para cumprimento obrigatório pelas universidades. (RISTOFF, 2005, p. 40)

Em vez de competições e da perversa lei do darwinismo social, verificam-se trocas de experiências, intercâmbio de materiais úteis à avaliação e as atitudes de ajudas mútuas, segundo o conceito de que a educação é responsabilidade coletiva compartilhada. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 100)

Percebe-se, desta forma, o caráter que guiou todo o processo do PAIUB, cuja implementação da avaliação partiu na própria instituição educativa, como uma necessidade para entender-se através de uma ampla discussão.

O objetivo é a abertura de uma discussão no sentido de renovar a universidade, redirecionar seu papel sempre atual com relação ao conhecimento produzido, a formação cidadã, além do atendimento de demandas sociais que possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais equilibrada. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 84)

A avaliação é um instrumento importante para orientar e induzir a universidade a produzir resultados que importem em valores sociais. Entretanto, a partir de 1995, quando inicia o governo Fernando Henrique Cardoso, adota-se um processo de avaliação institucional que colocou à margem a participação do público universitário interno e externo, centralizando todo o processo nas mãos do Estado.

Essa centralização visa primeiramente o controle da qualidade educacional através da quantificação das atividades desenvolvidas na educação superior, reduzindo seus resultados a um produto, que deva ser útil à sociedade (mercado), com o menor gasto possível (eficientismo), de caráter obrigatório, de modo que todas as instituições educativas tenham que a ele se submeter, cujos resultados, balizados em diretrizes nacionais, serviriam para aferir sua qualidade para a sociedade. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p.55)

Oficialmente o PAIUB foi desativado em 2002, pelo Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001, porém com a implantação do “PROVÃO”, deixou de receber apoio do MEC, o que foi decisivo para sua desarticulação como programa. Entretanto, as avaliações inspiradas nesse modelo continuaram a ocorrer isoladamente por algumas instituições universitárias e também algumas faculdades.

3.2.2. A Instituição da Avaliação - Controle Brasileira: o ENC (Provão)

Impulsionado por esta nova faceta do liberalismo, quando a avaliação e a autonomia passam a integrar os discursos estatais e do mercado como elementos essenciais ao desenvolvimento econômico e social, o governo Fernando Henrique Cardoso elege como pilares da educação superior a autonomia universitária, a avaliação e melhoria do ensino. (RANIERI, 2000, p. 56 - 57).

Esse pensamento é ilustrado no discurso do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, durante o “Seminário Nacional sobre o Ensino Superior”, em 16/12/1996:

Através da primeira linha de atuação [avaliação] o Governo procura redefinir a essência da relação entre Estado e sistema de ensino superior. O Estado deve diminuir sua função credenciadora de instituições de ensino e aumentar sua função avaliadora do sistema. A segunda linha de atuação [autonomia universitária] procura aumentar a eficiência e o

nível de responsabilidade social (algo que em inglês se chama *accountability*) do sistema, especialmente do segmento público federal. Na terceira Linha [melhoria do ensino] incluem-se ações de caráter administrativo para ampliar a capacidade de recursos humanos e renovar os equipamentos das universidades. A mudança é tão radical em relação ao passado que, em relação aos dois primeiros pontos, é necessário redefinir a própria institucionalidade das relações entre Estado e Universidade. (InfoCapes, vol. 4, nº4, Brasília, Capes, 1996)

A política expansionista da educação superior continua na década de 90 seu ritmo acelerado, especificamente na rede privada, enquanto na rede pública, além da escassez de investimentos do Estado, há uma estagnação de salários e de criação de novos cargos docentes.

O mercado pressiona o Governo para que aja com severidade no sentido de regular a atuação das instituições educativas, de modo a exigir que a formação do futuro profissional ocorra nos moldes já alicerçados pela lógica do capital.

Por outro lado, há uma preocupação por parte do governo em diminuir investimentos em diversas áreas sociais. A educação, bem público suscetível de plurais valores sociais, passa a ser concebida como serviço privado, que deve ser financiado pelo indivíduo para sua formação pessoal, seu enriquecimento. (SILVA, 2002, p. 96)

Segundo essa lógica, o conceito de qualidade de educação ofertada no nível universitário deve ir ao encontro da formação do futuro profissional, o qual deve desenvolver habilidades e competências para o exercício do emprego ofertado pelo mercado.

O discurso do Ministro Paulo Renato Souza tem como fundamento a nova política do governo centrada na avaliação-controle, cuja regulamentação ocorre a partir da aprovação do Decreto nº 2.026 de 10/10/1996, o qual estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos superiores brasileiros.

Fica evidente, tanto pelos documentos oficiais mais importantes quanto por pronunciamento dos titulares do MEC [...] que as propostas oficiais de avaliação se fundam invariavelmente, apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, na idéia de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernidade. (SGUISSARDI, 1997, p. 52)

A Avaliação da Educação Superior centrada no ENC surge não só como um instrumento de controle sobre as atividades desenvolvidas pelas instituições superiores de educação, cuja formação deva ser enquadrada nas “Diretrizes Curriculares” de área de conhecimento, mas também como instrumentos de seleção e de ranking, de quais escolas oferecem melhor qualidade de ensino, segundo a lógica da eficiência e produtividade. (SGUISSARDI, 2006, p. 196)

Molda-se, portanto, a educação superior com um foco direcionado ao cumprimento de metas exigidas pelo mercado, o qual dita que tipo de profissional deseja empregar: comprometido com a qualificação técnica, apto a adequar-se a qualquer situação, versátil, porém sem poder questionador.

As ações de avaliação converteram o projeto de transformação da educação superior em um projeto imediatista, eliminaram um debate amplo sobre o papel que cabe a este sistema no desenvolvimento (nacional e internacional) e em relação com a formação de profissionais. (DIAZ BARRIGA, 2002, p.17)

O Decreto n.º 2.026/1996, em seu artigo 1º, estabelecia os seguintes procedimentos para avaliação das IES brasileiras:

I – Avaliação Individual das Instituições Superiores de Educação: Administração geral; administração acadêmica; integração social; produção científica, cultural e tecnológica;

II - Avaliação dos Cursos de Graduação: organização Didático-pedagógica; adequação das instalações físicas em geral; adequação de laboratórios, oficinas, bibliotecas; qualificação do corpo docente;

III – Avaliação dos alunos formandos: pesquisa sobre o perfil sócio-econômico do estudante; coleta de informações do estudante em relação à instituição; prova objetiva para constatação de aprendizado dos conteúdos trabalhados pela instituição, em conformidade com os currículos estabelecidos pelo MEC.¹⁴

¹⁴ Diretrizes Curriculares de Cursos serviam para balizar os conteúdos que as instituições de educação superior deveriam oferecer aos seus educandos.

A avaliação da educação superior nesses três aspectos seria contextualizada através da “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.”¹⁵

O Decreto n.º 3.860 de 09 de julho de 2001 revogou a legislação até então vigente que tratava da avaliação, entretanto estendeu ainda mais a máquina burocrática do Estado para reforçar o controle das instituições escolares, definindo os seguintes pontos:

a) Continuava a assegurar ao INEP a organização e execução da avaliação da educação superior;

b) Estabelecia a avaliação por região dos principais indicadores de desempenho global;

c) Avaliação institucional do desempenho individual das instituições, considerando aspectos de organização burocrática, acadêmica, curricular e resultados de avaliações realizada pelo MEC e avaliação dos cursos mediante análise dos resultados do ENC e infra-estrutura física, organizacional e didático-pedagógica.

A análise que se faz dos procedimentos utilizados por esse tipo de avaliação da educação superior, indica num primeiro momento, a preocupação do governo com o gerenciamento da atividade mercantil-educacional.

Instituições não rentáveis não são bem equipadas e, por conseqüência, não recebem bons alunos. Sua auto-gestão é imprescindível para a manutenção do sistema privado de ensino, ou no caso das universidades públicas, para o equacionamento dos gastos e busca de financiamentos que possam contribuir para a eficiência (pouco investimento e grandes resultados).

Assim, a avaliação e financiamento se encontram inter-relacionados, de sorte que vários recursos econômicos para melhorar o financiamento da educação superior – financiamento a projetos de pesquisa, estímulos econômicos ao rendimento dos acadêmicos, diversos apoios de infra-

¹⁵ Decreto 2026/96, Artigo 1º, inciso I

estrutura vinculados à avaliação institucional – só são concedidos quando há uma ação de avaliação. (DÍAZ BARRIGA, 2002, p. 14)

Num segundo momento, apresenta a preocupação do governo em restringir a atividade educativa à perspectiva quantitativa. A qualidade da educação ofertada resume-se à quantidade de docentes titulados (mestres, doutores), número de laboratórios, quantidade de trabalhos científicos produzidos, número de volumes de livros. A qualidade, segundo essa visão, é obtida quando os resultados positivos obtidos nos exames nacionais (PROVÃO) dos alunos convergem para o atendimento aos quesitos estipulados na legislação.

Os exames nacionais, cujo conteúdo é baseado nos “Padrões de Qualidade” e Diretrizes Curriculares, diagnosticariam se a instituição oferece aos seus estudantes os conteúdos recomendados pelo MEC, segundo uma visão utilitarista, pela qual a formação do cidadão na universidade deverá restringir-se tão somente ao caráter técnico-profissional.

A tecnificação da formação produz com mais ou menos eficiência o ajuste da formação profissional às exigências de mercado, mas nega o sentido público da educação, sufoca sua função iniludível de formar profissionais competentes tecnicamente e que sejam também e ao mesmo tempo cidadãos ativos e críticos. [...] o provão incorre, portanto, nesse equivocado pressuposto que tacitamente estabelece uma relação causal entre o bom desempenho numa prova e o futuro desempenho profissional. (DIAS SOBRINHO, 2000; p. 137)

Não há, no exame escrito (Provão) a preocupação com o perfil dos alunos ingressantes, nem a forma como se deu o aprendizado e a sua formação integral para a qual percorreu o formando quatro, cinco ou mais anos de estudo. Esse tipo de avaliação objetiva o resultado, o dado estatístico que possa ser objeto de valoração mercantil.

O resultado obtido nesse tipo de avaliação, quando tomado isoladamente, refletirá uma falsa percepção de qualidade, em que elementos tão necessários à formação do cidadão (tais como a forma de apropriação do conhecimento, ou as condições em que isso se deu) são ignorados em favor de uma análise classificatória em que se aprecia a quantificação do aproveitamento.

Há um falso pressuposto de que a partir da medição de resultados possa-se avaliar integralmente todo o processo. É um equívoco tal pensamento, uma vez que ao medir reduz-se todo o processo a uma parte, a qual não deve ser desprezada, porém não reflete a real preocupação da educação: a formação cidadã. A avaliação é um processo mais amplo, onde se deve, a partir da discussão coletiva, construir uma visão integral da educação, os processos que levam à formação do cidadão. Medir, quando ação exclusiva, leva a uma redução, uma seleção de atividades, atitudes que direcionam a um objetivo específico que se encerra em si: demonstração de uma possível aprendizagem adquirida pelo educando e privilegiada pelo “avaliador”. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 185)

E ainda sob esse aspecto:

A formação fica reduzida à demonstração de elementos simples do conhecimento ou de habilidades desejadas, que possam caber na métrica de um instrumento, deixando de lado a complexidade do fenômeno educativo, que comporta dimensões filosóficas, políticas, educacionais, éticas etc. Estas dimensões não podem definir-se de um modo pré-especificado em termos de comportamento, como seria necessário para serem incluídas nas provas de rendimento. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 137)

As informações obtidas são direcionadas a atender a uma necessidade do mercado, na medida em que cria um ambiente de competição, entre melhores e piores; qualificados e não-qualificados; sucessos e fracassos.

Esse tipo de avaliação engendradora não possibilita a discussão entre os atores universitários a respeito dos caminhos da Instituição, nem tampouco cria um ambiente propício ao ensino e ao desenvolvimento da produção do conhecimento. Ao contrário, legitima um status de que a educação deve moldar-se ao mercado, de modo que a competição seja a melhor forma de se alcançar a qualidade através do eficientismo.

O Estado surge aqui como um controlador de todas as atividades educativas na esfera da educação superior. Ao mesmo tempo em que se encarrega de fiscalizar as instituições e controlar suas atividades, regulando o funcionamento em conformidade com critérios normativos instituídos, assegura

que a formação do educando caminhe para o tecnicismo, e a qualidade moldada a atingir a utilidade do conhecimento para a produção de riquezas.

No Provão, a avaliação é tida como um instrumento de medição da qualidade da educação oferecida pelas IES, de modo a direcionar a função educativa aos moldes de uma empresa, cuja eficiência deva ser obtida pela demonstração de resultados mensuráveis a partir do estabelecimento de metas, diretrizes, padrões de qualidade, comparações regionais e nacionais, ranking etc. Eis o que lemos no Relatório do INEP de 1998:

Como acontece a cada Exame, paralelamente ao relatório com a síntese dos resultados do ENC-98, as instituições de ensino superior, cujos cursos foram avaliados este ano, estão recebendo um relatório individual, com dados estatísticos gerais, do Brasil e da região a que pertencem, e com os resultados do seu curso: a média do seu grupo de graduandos em cada questão discursiva, o percentual de acerto em cada questão de múltipla escolha, o percentual de respostas em cada alternativa do questionário-pesquisa preenchido por seus alunos. No caso de cursos já avaliados em mais de um Exame, são apresentados também os resultados dos Exames anteriores.

Esse relatório oferece valiosas informações que podem contribuir para que se desencadeiem diversas ações voltadas para o aprimoramento dos respectivos cursos.

Por ser a melhoria da qualidade do ensino o principal objetivo da avaliação, o relatório da instituição representa uma peça fundamental para que o Exame atinja sua meta. Com a finalidade de discutir as possibilidades de utilização dessas informações, a Daes/Inep tem realizado diversos encontros em instituições de ensino de todo o País.

Nítidos são os compromissos com uma avaliação que almeje resultados, em detrimento da valorização de uma avaliação com ênfase nos processos. Há um caráter mercantil, contábil, de forma a considerar a educação um produto com valoração econômica, de utilidade imediata para a sociedade, que possa estabelecer uma relação de competição, na medida em que gera a busca pela qualidade.

A avaliação assim praticada serve como instrumento para credenciar ou descender cursos e universidades, organizar hierarquias de prestígio acadêmico e científico, orientar a demanda de matrículas, induzir a sociedade a construir a imagem das instituições de acordo com certos parâmetros de julgamentos e, em alguns casos, regular a elaboração de orçamentos e a distribuição de fundos. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 85)

Há uma forte característica de responsabilização, pois cabe à entidade educacional e seus atores (estudantes, professores, dirigentes etc.) o papel de atender a uma política educacional embasada na imposição de diretrizes curriculares comuns, a fim de garantir à sociedade a formação de um profissional útil.

Tal direcionamento, de um lado favoreceu o Estado, pois legitimou seu papel de mero fiscalizador das atividades educativas, eximindo-o de quaisquer responsabilidades financeiras ou pelos insucessos no alcance das metas por ele estabelecidas, e, de outro, propiciou, através da publicitação dos resultados, promover a expansão do mercado, permitindo a realização de pressões competitivas no sistema educativo.

Inaugurava-se, desta forma, com esse procedimento de avaliação, uma nova forma de dirigir as ações econômicas para uma política educacional de metas, no sentido de legitimar a liberação ou equacionamento de recursos através da cobrança de resultados mensurados através de uma lógica economicista de atendimento aos interesses do mercado.

3 – ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

4.1. A Instituição de Educação Superior

4.1.1. Caracterização

A instituição de educação superior escolhida para nossa pesquisa é uma faculdade isolada, criada em 1969, situada no interior do Estado de São Paulo, formada por um único curso superior - Bacharelado em Direito. Conta em 2004 com aproximadamente 1100 alunos, distribuídos em duas turmas noturnas por série, com aproximadamente 100 estudantes cada, e uma turma diurna, por série, com 45 alunos por série.

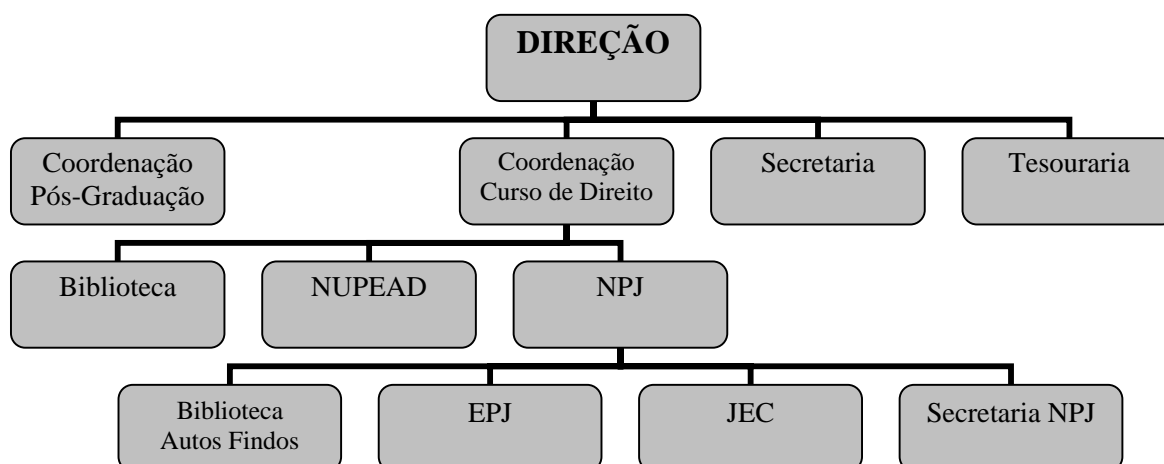
A mantenedora da Faculdade é uma entidade que originariamente possuía caráter não-lucrativo, transformando-se em instituição com fins lucrativos a partir do ano de 1998. Conta atualmente com três sócios, os quais possuem igualmente as cotas societárias dessa organização.

A Faculdade organiza seu curso de Bacharelado em Direito em períodos anuais, iniciando-se em fevereiro, com término previsto para a primeira quinzena de dezembro, perfazendo, em média, 210 dias letivos de aula.

A Instituição organiza-se por departamentos, possuindo a seguinte estrutura hierárquico-funcional¹⁶:

¹⁶ A estrutura hierárquico-funcional apresentada no organograma, NUPEAD refere-se ao Núcleo de Pesquisa e Aperfeiçoamento Docente, cuja função é organizar as atividades de pesquisa na faculdade (Trabalhos de Conclusão de Curso dos discentes e Grupos de Estudo), além da formação continuada dos docentes. O NPJ constitui-se no Núcleo de Prática Jurídica, departamento responsável pelas atividades de formação prática dos discentes, em atividades de estágio simuladas e reais. EPJ significa Escritório de Prática Jurídica e o JEC é o Juizado Especial Cível, ambos os órgãos em que os estudantes atuam na realização de atividades de Assistência Judiciária à população carente.

Quadro 2
Estrutura Hierárquico-Funcional



Formalmente a IES também organiza-se visando a participação de seu público discente e docente nas decisões da faculdade, através de conselhos, responsáveis pela normatização e deliberação administrativa, o CONSU – Conselho Superior, e coordenação e assessoramento, em matéria didático-científica e pedagógica o CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, cujos órgãos compõem-se de representantes da direção, corpo docente, corpo discente e membros da mantenedora.

A Direção da Faculdade é exercida por um docente indicado pela mantenedora, desde 1993, quando fora eleito entre seus pares, para mandato de 03 (três) anos, sendo reconduzido no cargo até a presente data da pesquisa (2004).

O Coordenador do curso de Direito é indicado pelo corpo docente, através de eleição, com aprovação da Mantenedora, com mandato de 03 (três) anos. O atual coordenador fora empossado no cargo em 1998, vindo a ser reconduzido pela mantenedora até a presente data da pesquisa (2004).

O Secretário Acadêmico e o Tesoureiro são cargos indicados pela mantenedora, os quais são ocupados pelos sócios.

Os demais cargos são ocupados por pessoas contratadas com a aprovação da mantenedora (cargos da administração), diretor e coordenador de curso (docentes e demais cargos pedagógicos).

Os cargos da administração estão relacionados à estrutura de funcionamento da Faculdade, tais como auxiliares administrativos, auxiliares de limpeza, auxiliares financeiros, porteiros, seguranças, etc.

Os demais cargos são relacionados diretamente à estrutura pedagógica da faculdade: Vice-diretor, Coordenador do Núcleo de Prática Jurídica, Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Aperfeiçoamento Docente, Coordenador do Núcleo de Pós-graduação e Extensão, Orientadora Pedagógica e docentes em geral.

4.1.2. Contextualização

O surgimento da Faculdade de Direito está intimamente ligado à Lei de Reforma Universitária de 1968, uma vez que o curso proposto era escasso numa região que expandira circunstancialmente sua população. Aqueles que na época desejassem concorrer a uma vaga de bacharel em Direito tinham como opção uma única faculdade do gênero num raio de cinquenta quilômetros, e outras poucas instituições situadas na capital paulista.

O estímulo à criação dessa Faculdade, com o oferecimento de um único curso superior, nos remete à política expansionista no setor verificada na segunda metade da década de sessenta, quando se privilegiou a ampliação das vagas sem que houvesse ônus financeiro do Estado. Essa ampliação do setor privado era acompanhada pelo poder público estatal através de credenciamentos, cujos critérios eram pouco rígidos, de forma a legitimar o reconhecimento desses cursos que se multiplicavam. (RANIERI, 2000, p.52)

A idéia aqui empregada de Instituição de “ensino superior” contrastada à de “Universidade” é associada a um prestador de serviços intimamente articulado às

demandas do mercado, comprometido com a meta da conquista da eficiência, da qualidade e da equidade pensadas sob a ótica do desenvolvimento econômico capitalista. (GERMANO, 2000, p. 129)

A Faculdade de Direito objeto de nossos estudos insere-se nesse contexto objetivando, através da implantação desse curso, que não exigia grandes investimentos financeiros para sua instalação, o estabelecimento de um negócio rentável, apesar da denominação de “sem fins lucrativos”.

Os baixos investimentos iniciais aliados a uma estrutura de funcionamento “enxuta” proporcionaram à Faculdade o funcionamento durante todos esses anos, uma vez que seu compromisso consistia numa finalidade eficientista sob a lógica do mercado.

Esse tipo de instituição educacional assemelha-se a uma empresa, utilizando-se do mínimo de recursos disponíveis para atingir seus resultados.

Esse sistema de “produção educacional”, quando da sua criação, alicerçava-se em uma estrutura de Departamentos de Disciplinas, todos regidos por uma Direção Geral.

Na prática tem-se no topo da estrutura pedagógica a figura de um Diretor, o qual se responsabiliza pela administração das atividades de ensino da Faculdade e supervisor das atividades docentes. Os professores, por sua vez, têm suas atividades educacionais restritas às aulas em salas com mais de cem alunos por turma, onde há uma relação de aprendizagem e formação do acadêmico baseada exclusivamente no ensino para a adaptação às atuais estruturas de poder e necessidades do mercado.

Privilegia-se sob esse aspecto a eficiência, a eficácia, a competitividade, a produtividade, a competência técnica e o êxito pessoal. Tem-se uma educação focalizada tão simplesmente na ocupação de empregos, na funcionalização para os postos de trabalho, no desenvolvimento material através da modernização dos meios de produção. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 42 – 44).

O compromisso da Faculdade rege-se pela preparação de mão de obra para atender a um mercado de trabalho competitivo, de modo a inserir esse futuro “operador de direito” numa estrutura em que não há um questionamento ou

estímulo à transformação social, mas sim à adequação às estruturas vigentes e reprodução de conhecimentos.

GISI (2003, p.100) assim comenta:

As mudanças que vêm ocorrendo nas relações de produção estão exigindo profissionais com domínio de conhecimentos tecnológicos, competências e habilidades em gestão e em relacionamentos intergrupais, que saibam ser criativos e que buscam continuamente o seu auto-aperfeiçoamento. De acordo com Ramos, o que está sendo configurado é a profissionalidade do tipo liberal e a sua base se encontra no princípio da adaptabilidade. As mudanças socioeconômicas estão levando à construção de uma nova identidade profissional, a partir do desenvolvimento de estratégias que possam responder aos desafios externos. Esse novo profissionalismo caracteriza-se pelo desenvolvimento da empregabilidade que requer preparo para a [...] mobilidade puramente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, também para o subemprego ou para o trabalho autônomo. (RAMOS, 2001, p.285)

Há uma grande preocupação com o indivíduo-técnico, com a formação direcionada ao atendimento de uma necessidade da sociedade econômica que privilegia o capital. Essa formação caminha mais no sentido de um adestramento, treinamento do estudante para que possa utilizar com eficiência as leis no desenvolvimento de seu ofício, do que criar uma cultura de aprendizado investigativo, questionador, que busque na problematização o meio para construção da formação acadêmica.

Não se pode conceber a educação, tão somente, como uma forma de propiciar melhores condições de adaptação ao meio, ela deve, sobretudo, possibilitar a compreensão desta realidade com a finalidade de transformá-la. Da mesma forma não se pode pensar num processo educativo que leve o indivíduo a estabelecer o interesse para titular como forma última de todas as suas ações, mas um processo de formação que tenha como base a formação de sujeitos comprometidos com as transformações que se fazem necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. (GISI, 2003, p.101)

A LDBEN aprovada em 1996 rompe, em parte, com essa rigidez de conteúdos a serem desenvolvidos pelas instituições de educação superior, pois

extingue a obediência aos currículos mínimos¹⁷ para os cursos superiores, conferindo, assim, às IES maior flexibilidade na elaboração de seus conteúdos. Por outro lado, fixa diretrizes para as quais a educação superior deva ser orientada, segundo Padrões de Qualidade estabelecidos a serem observados na elaboração do Projeto Pedagógico.

O Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 assim disciplina sobre o credenciamento de IES:

Art. 25. O credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino superior, cumpridas todas as exigências legais, ficam condicionados a formalização de termo de compromisso entre a entidade mantenedora e o Ministério da Educação.

Parágrafo único. Integrarão o termo de compromisso de que trata o **caput**, os seguintes documentos:

I - plano de implantação e desenvolvimento de seus cursos superiores, de forma a assegurar o atendimento aos critérios e padrões de qualidade para o corpo docente, infra-estrutura geral e específica e organização didático-pedagógica, bem como a descrição dos projetos pedagógicos a serem implantados até sua plena integralização, considerando as diretrizes nacionais de currículo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro de Estado da Educação;

A Faculdade de Direito objeto de nosso estudo passa a vivenciar desde a sua criação, uma série de transformações em sua organização, provocadas pela legislação educacional superior. A Instituição é criada sob a exigência dos currículos mínimos (nacionais) e currículos plenos (institucionais). Na década de noventa, com a Portaria Ministerial n.º 1.886/94, estrutura-se para a flexibilização para habilitações e especializações temáticas.

Com o advento da nova LDBEN em 1996 e conseqüentemente o fim dos currículos mínimo e pleno estabelecidos, fica o CNE - Conselho Nacional de Educação, através da Câmara Nacional de Educação, incumbida de fixar as diretrizes curriculares para os cursos superiores. O CNE/CES assim se manifesta

¹⁷ A Lei nº 4.024/61 (LDB) em seu Art. 9º §2º, alínea “e” instituía o currículo mínimo em substituição ao “currículo único” até então vigente, para todos os curso superiores, assegurando no artigo 70 a responsabilidade do extinto Conselho Federal de Educação pela sua elaboração e instituição. Sob essa sistemática eram fixados os conteúdos mínimos exigidos pelo ente estatal para que o curso superior pudesse vigorar.

acerca das DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, Parecer CNE/CES 211/2004:

As diretrizes curriculares, portanto, no curso de Direito, como nos demais, se voltam e se orientam para o devir, para o vir-a-ser, sem prejuízo da imediata inserção do profissional no mercado de trabalho, como co-responsável pelo desenvolvimento social brasileiro, não se podendo direcioná-las a uma situação estática ou contextual da realidade presente. [...]

Para substituir os currículos mínimos obrigatórios nacionais, já neste novo contexto legal, advieram as Diretrizes curriculares nacionais, lastreadas pelos Pareceres 776/97, 583/2001 e 67/2003, os quais informam o presente relato em torno de todas as propostas recebidas pela SESu/MEC, dos órgãos de representação profissional e de outros segmentos da sociedade brasileira, de cujas contribuições resultarão, em final, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Direito.

Com o advento da nova LDBEN, a Faculdade de Direito pesquisada passa a engendrar uma série de reestruturações de modo a organizar suas atividades acadêmicas e, ao mesmo tempo, atender às DCN's do Curso de Direito.

A adequação a essas diretrizes não passa somente por transformações organizacionais ou adaptações administrativas, mas, sobretudo, consiste numa nova concepção de educação superior controlada não só pelo ente estatal, mas também regulada pela sociedade civil e, especialmente, pela mercantil.

Assim, as DCNs para o curso de graduação em Direito devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa 'heterogeneidade das mudanças sociais', sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística. (Parecer nº CNE/CES 211/2004)

Nesse sentido, a Faculdade de Direito passa a proceder a uma série de mudanças de modo a atender a essa exigência legal:

a) Criação de colegiados deliberativos (CONSU e CONSEPE) em substituição aos departamentos de disciplinas;

b) Reorganização da grade curricular de forma a atender três eixos de formação acadêmica: Formação Fundamental; Formação Profissional; Formação Prática;

c) Criação do NPJ para desenvolvimento da formação prática, com a construção de prédio e instalação de escritório de advocacia experimental EPJ, JEC e supervisão de estágio;

d) Criação do NUPEAD para estimular as atividades de pesquisa, orientação de trabalhos de conclusão de cursos (monografias) e formação continuada de docentes da faculdade;

e) Criação de laboratórios de Informática com acesso à internet;

f) Contratação de Orientadora Psico-pedagógica para atendimento a alunos e docentes.

Essas transformações estruturais dessa Faculdade de Direito também tiveram, além das DCN's, outras origens:

I - A adoção pelo MEC de um sistema de avaliação através de Exame Nacional do público egresso dos cursos superiores (PROVÃO), cujos resultados serviriam para demonstrar se a instituição de educação superior produzia bons profissionais;

II - Mudança nos exames promovidos pela OAB para credenciamento de advogados, uma vez que essas provas passaram a ser realizadas regionalmente a partir de 1996, e não mais no próprio ambiente acadêmico, com uma concepção mais seletiva. (Provimento do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil nº 81 de 16 de abril de 1996).

É nossa análise, portanto, no sentido de que a partir da segunda metade da década de noventa há uma grande pressão sobre essa Faculdade de Direito, assim como sobre as demais de mesmo gênero, quanto à formação de seu estudante, de modo que possa o futuro profissional ser direcionado ao atendimento de uma necessidade imediata do mercado de trabalho profissional. Não propomos uma formação distanciada dos anseios do mercado, porém, compartilhamos com Goergen (2003, p. 148) a seguinte idéia:

[...] a universidade pode e deve oferecer a sua contribuição para a construção de um novo projeto social que reabilite as esperanças no futuro. Isso não significa o seu distanciamento do mercado ou a negação da globalização. Ao contrário, qualquer projeto social requer necessariamente um envolvimento com o mercado e a realidade globalizada. Contudo, este engajamento social que envolve mercado e globalidade tem sua marca na priorização do humano, do comunitário, da cidadania, da democracia, da ética.

No entanto, a idéia de que a exigência das DCN's dará mais autonomia à IES na construção de um projeto pedagógico próprio é corrompida pela insistência do mercado em continuar a pressionar a educação superior somente para a formação técnica, seja pelo controle da "qualidade" através do PROVÃO, ou mesmo pelos exames de credenciamento profissional (OAB), transformando o egresso do curso de direito num mero bacharel, caso sua formação não atenda exclusivamente à produção utilitária do conhecimento.

Nesse sentido se posiciona Almeida Junior (2005, p.35):

De fato, as políticas para a avaliação da educação superior empreendidas pelo MEC, durante a gestão do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998), tinham como principal pressuposto uma visão predominantemente economicista de educação superior. Dentro dessa ótica o Ministério se propôs a implantar um formato avaliativo de resultados que, em termos práticos e imediatos, verifica a qualidade das instituições universitárias, enquanto capacidade de corresponder às demandas de mercado

Apesar das DCN's para o Curso de Direito¹⁸ pretender assegurar ao egresso "sólida formação geral, humanística e axiológica, uma postura reflexiva de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica", a avaliação pela sistemática do PROVÃO aliada ao exame da OAB somente corrobora para o direcionamento ao utilitarismo do conhecimento. A avaliação das IES pela quantificação dos resultados implica na redução da qualidade à utilidade dos conteúdos.

¹⁸ Parecer CNE/CES nº 211/2004

Nessa perspectiva de mercado, o que se espera do egresso do curso de direito é o sucesso profissional, ligado ao acúmulo de capitais em decorrência de sua atividade jurídica.

O profissional de direito vem sendo preparado para atuar para a conformação das normas à ordem social. Não há uma preocupação com o questionamento às leis, com o aprofundamento de debates que impulsionem a descobrir a origem dos problemas sociais e sua resolução. Há um direcionamento para a formação de um reprodutor de conhecimentos, de um “operário do direito” capaz de interpretar a norma segundo uma visão legalista, tecnicista, mercantil e elitista daqueles que a elaboraram, em que os fins se encerram na obtenção de direitos patrimoniais, pessoais, do lucro e, por conseqüência, na satisfação individual.

Questões ligadas à coletividade são postas como secundárias à discussão da formação. Essa preocupação faz com que o curso de bacharelado em direito seja direcionado à perpetuação do *status quo* e conseqüente manutenção das atuais estruturas de poder.

4.1.3. Pressupostos da Avaliação Institucional na Faculdade

A partir de 1996 os cursos de bacharelado em Direito de todo o país passam a ser objeto de Avaliação pelo MEC, através do PROVÃO. Os resultados dessa forma de avaliação eram amplamente divulgados na imprensa, criando um sistema de ranking entre as Instituições, de forma a privilegiar os resultados e, conseqüentemente as que obtivessem melhores notas, sem levar em consideração os processos de formação, nem mesmo os valores desenvolvidos no transcorrer do curso.

Na mesma perspectiva de Dias Sobrinho, Catani e Oliveira (2002, p.107) assim se posicionam quanto à Avaliação:

Nessa perspectiva, o sistema de avaliação articula conceitos como eficiência, qualidade, desempenho e prestação de contas, enfatizando os resultados e ‘produtos educacionais’. Tal premissa expressa uma concepção contábil da avaliação em detrimento da implementação de processos sistemáticos de avaliação emancipatória. Desse modo, a avaliação é reduzida ao que é mensurável e quantificável.

Diante da expansão da educação superior verificada na década de noventa, na região onde se situa a Faculdade de Direito objeto de nossa pesquisa também há uma ampliação da oferta de novos cursos jurídicos por outras instituições, resultando num aumento de 300% no número de vagas para o curso de Direito.

A concorrência entre essas instituições pela candidatura de um estudante à vaga encontra, além do parâmetro localidade, preço de mensalidade, estrutura física e acadêmica da faculdade e professores de qualidade, um quesito mais forte: o resultado do PROVÃO, o qual serve também de instrumento de marketing para atrair o aluno ingressante.

A Faculdade com notas “D” ou “E” poderia ser objeto de “segunda opção” dos candidatos, e também a sinalização de sua “falta de qualidade” poderia colocar em risco a empregabilidade.

Os Rankings oficiais, mais que os não-oficiais, estão gerando impactos consideráveis na lógica de constituição do campo da educação superior, bem como no relacionamento entre as instituições. Passam a ter maior importância elementos como qualidade dos alunos ingressantes, conceituação e demanda aos cursos, prestígio das instituições, qualificação do corpo docente, currículo adaptado ao mercado de trabalho, infra-estrutura acadêmica, mensalidades, saúde financeira da instituição entre outros. (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p.110)

Diante dessa tensão provocada pela concorrência dos novos cursos de direito instalados na região e dos resultados insatisfatórios obtidos no PROVÃO (1996 e 1997– nota “C”; e 1998 – nota “D”), a Faculdade de Direito aqui estudada passou a adotar no ano de 1998 a avaliação institucional como um dos instrumentos para identificar oportunidades de melhoria nas áreas pedagógicas e

administrativas, com especial atenção ao trabalho do docente tanto em sala de aula, quanto na sua qualificação técnica e acadêmica¹⁹.

Com a criação em 1998 do NUPEAD (Núcleo de Pesquisa e Aperfeiçoamento Docente), responsável pelo desenvolvimento de atividades ligadas à pesquisa acadêmica, assim como aprimoramento da prática docente, iniciou-se a organização de um processo de avaliação interna de todos os setores e atividades que formam a Faculdade de Direito, cuja elaboração bem como realização fora conduzido pela Orientadora Psico-pedagógica responsável pelo Núcleo.

Apesar desse processo de avaliação ter sido iniciado em 1998, nosso trabalho focaliza as Avaliações Institucionais dos docentes realizadas por esta Faculdade de Direito nos anos de 2002, 2003 e 2004, período este em que os dados são mais completos, analisando comparativamente a concepção e procedimentos adotados.

4.1.4. Os Processos de Avaliação Institucional realizados pela Faculdade

4.1.4.1. Descrição da Avaliação Institucional em 2002, 2003, 2004

As Avaliações Institucionais realizadas pela Faculdade de Direito nos anos de 2002, 2003 e 2004 foram organizadas pela professora orientadora psico-pedagógica, a qual iniciou a organização dos trabalhos visando realizar uma radiografia da instituição em todos os seus setores.

¹⁹ Informação a respeito da finalidade da Avaliação Institucional promovida pela Faculdade Direito objeto de nossa pesquisa constante no Manual do Aluno (2000)

Para a execução da avaliação, a professora orientadora inicialmente elabora um projeto de trabalho, orientando-se sob os seguintes pontos:

- I - Elaboração de Instrumento de Avaliação;
- II - Explicitação da forma de Avaliação entre Docentes, Discente e Funcionários;
- III - Aplicação do Instrumento de Avaliação;
- IV - Análise das informações e resultados;
- V - Divulgação dos Resultados.

A iniciativa da implantação de uma Avaliação Institucional parte do ente administrativo (Mantenedores e Direção Geral), cuja preocupação urgente era a busca do resultado quantificado, que demonstre a eficiência alcançada, neste caso, pela análise das estruturas funcionais da Faculdade.

Essa visão de avaliação centra-se no compromisso com os resultados, tal qual uma empresa que busca o lucro, a marca de sua produtividade, lucratividade, como bem explica Isaura Belloni (2000, p.42):

Do ponto de vista dos resultados: na empresa, o produto produzido ou o serviço oferecido devem corresponder a critérios de controle de qualidade definidos, por normas legais, pela empresa e/ou pelos consumidores, de acordo, em geral, com perfil de mercado.

A necessidade de mudança frente a uma concorrência no nicho da educação superior faz com que medidas sejam tomadas por esta instituição de educação superior visando melhorar a qualidade de educação oferecida, entendida como aperfeiçoamento técnico, eficientismo, produtividade e conhecimento útil.

A avaliação eficientista ou produtivista deve se preocupar com a correlação entre custos e rendimento, ser um instrumento funcional da eficiência, isto é, incrementar maiores rendimentos com menores custos. Ligado a isso, a avaliação deverá ser instrumento da otimização gerencial e produzir as tabelas de comparação para orientação do público em geral, especialmente daqueles que se relacionam com a educação na qualidade de consumidores ou clientes. (DIAS SOBRINHO, 2002: p. 173).

A Avaliação Institucional, assim concebida, surge como instrumento idealizado pela Faculdade de Direito para analisar suas fragilidades e apontar a necessidade de ações no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro, entretanto surge de forma imperativa, sem que haja discussões a respeito dos procedimentos a serem adotados, ou mesmo o caráter de necessidade e a participação comum dos vários entes que compõem a faculdade no processo.

Apresenta-se como um instrumento de verificação da administração, segundo sua ótica, suas intenções, a fim de diagnosticar problemas para a consecução de seus objetivos.

Apesar de a Faculdade apregoar como missão “formar juristas capacitados a promover a justiça por meio do judiciário, da mediação, ou da simples atitude conciliadora diante dos fatos, visando o equilíbrio social e desenvolvimento harmonioso das comunidades local e região”, como instituição privada de educação superior, sua preocupação maior gira em torno da sobrevivência econômica, a qual está diretamente ligada à aceitação desses profissionais que coloca no mercado (empregabilidade = capacidade de se adaptar às características emergentes do mundo do trabalho).

Submete-se a Faculdade de Direito a uma imposição orientada por uma ideologia tecnicista, daqueles que entendem ser a IES um ente a serviço do mercado, cuja função primordial é a formação entendida como capital humano, visando atender às necessidades imediatas por essa nova ordem econômica capitalista.

O MEC, através das DCN's para o Curso de Direito, Parecer CNE/CES 211/2004, contempla como perfil desejado do egresso do curso de direito:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Esse perfil idealizado para o formando do curso aliado à missão da Faculdade contrasta com a realidade, uma vez que a preocupação com a formação do cidadão tão apregoada nesses ideários é colocada em segundo plano, valorizando-se a formação técnico-profissional sobre todas as outras, o acúmulo de conhecimentos e a instrumentalização destes para a realização do trabalho.

Sob esse contexto é que a Avaliação Institucional se insere nesta Faculdade de Direito, como um instrumento de diagnóstico da instituição para responsabilizar os culpados pela má-formação técnica profissional de seus estudantes.

Segundo um argumento que hoje se tornou voz corrente nos meios favoráveis ao quase-mercado ou, em casos limites, ao livre mercado educacional, a mediocrização da educação é culpa sobretudo dos professores [...] (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 106)

A nossa pesquisa enfocará a avaliação institucional dos docentes realizada nos anos de 2002, 2003 e 2004, analisando-se todos os procedimentos adotados para coleta de dados, participação do público acadêmico, análise e publicitação dos resultados, bem como discutirá os fatores que direcionaram para essa prática na IES.

4.1.4.2. A Elaboração dos Instrumentos

Os trabalhos de Avaliação Institucional iniciam-se com a intenção da Administração da Faculdade em realizar a avaliação, descrevendo os setores e pessoas a serem avaliados e discutindo com a orientadora pedagógica as questões a serem abordadas e os conceitos.

Primeiramente focalizam-se os setores a serem objeto da Avaliação Institucional: Direção, Coordenador de Curso, Orientadora Pedagógica, Secretaria, Tesouraria, Biblioteca, Recursos Humanos, Informática, Xerox, Recursos Técnicos

Pedagógicos, Limpeza, Segurança, Dependências, NUPEAD, NPJ, Orientação de Estágios, Orientação de Monografias, Corpo Discente, e Corpo Docente.

Apesar da preocupação quanto à globalidade da Faculdade, verifica-se que não houve qualquer menção à Pós-graduação, em nível de especialização, oferecida pela Instituição, nem tampouco a participação desses alunos e docentes, e também os membros da sociedade na construção do processo de avaliação interna da instituição.

A definição dos pontos avaliados levou em consideração a conciliação de dois aspectos: a preocupação administrativa da Mantenedora, aliada à pedagógica da professora orientadora e Diretor.

Quanto à forma para realização da Avaliação Institucional dos docentes, priorizou-se a elaboração de questionários escritos, os quais deveriam ser respondidos pelos alunos numa escala de 1 (um) a 05 (cinco).

Na Avaliação Institucional de 2002, essa escala de valores apresentava a seguinte correspondência: (1) muito ruim; (2) ruim; (3) regular; (4) bom; (5) muito bom, deixando ao final de cada grupo de questões, conforme a temática, espaço para comentário pessoal.

Nos anos posteriores (2003 e 2004) a escala de valores foi alterada:

- I - Insuficiente;
- II - Regular;
- III – Bom;
- IV – Muito Bom;
- V – Excelente.

Diferentemente do ano anterior (2002) em que havia um equilíbrio entre os conceitos favoráveis e desfavoráveis, há nas Avaliações de 2003 e 2004 uma preponderância dos conceitos positivos para avaliar os docentes, uma vez que são apresentados três conceitos favoráveis (Bom, Muito Bom e Excelente), um conceito negativo (insuficiente), e um conceito que expressa equilíbrio (regular).

Os questionários formulados para a avaliação do trabalho docente em 2002 abrangiam três níveis:

I – Auto-avaliação do aluno acerca da disciplina:

- 1) Assiduidade;
- 2) Pontualidade;
- 3) Interesse (participação em aulas e trabalhos solicitados pelo professor);
- 4) Aproveitamento;
- 5) Relacionamento.

II – Conteúdo:

- 1) Integração do conteúdo dessa disciplina com outras que você já estudou?
- 2) O conteúdo dessa disciplina atende à ementa apresentada no início das aulas?;
- 3) Os objetivos da disciplina estão sendo atingidos.

III – Atuação do professor (a):

- 1) Assiduidade;
- 2) Pontualidade;
- 3) Domínio do Conteúdo;
- 4) Didática (preparação, organização e transmissão do conteúdo);
- 5) Avaliação (provas, seminários, trabalho, etc);
- 6) Relacionamento / Tratamento professor X aluno.

Nas avaliações de 2003 e 2004 os níveis 2 e 3 são unificados num só grupo, constituindo a “Avaliação do Professor”, conforme quadro abaixo:

Quadro 3
Avaliação do Professor

AVALIAÇÃO 2003	AVALIAÇÃO 2004
Avaliação do Professor(a)	Avaliação do Professor(a)
I - Conhece a matéria que leciona?	1) Apresenta domínio do conteúdo lecionado?
II - Conseguiu vencer o conteúdo proposto?	2) É pontual?
III - Relaciona as aulas com fatos da atualidade?	3) Leciona o conteúdo proposto?
IV - Usa Recursos e dinâmicas diferentes para motivar as aulas?	4) Passa entusiasmo e otimismo para a classe?
V - Utiliza critérios de avaliação que expressam o que realmente você sabe?	5) Relaciona as aulas com fatos da atualidade?
	6) Se preocupa com a disciplina da classe?
	7) Se relaciona bem com os alunos?

VI - Passa entusiasmo e otimismo para a classe?	8) Usa diferentes recursos didáticos (tv/vídeo, retroprojektor, dinâmicas em grupo) durante as aulas?
VII - Se mantém calmo e equilibrado?	
VIII - Se relaciona bem com os alunos?	9) Utiliza alternativas de avaliação (trabalhos, seminários, provas) coerentes com conteúdo ministrado?
IX - Se preocupa com a disciplina e ordem da classe?	
X - Cumpre o horário das aulas?	

As questões destinadas à “Auto-avaliação do aluno” mostram-se inalteradas no ano de 2003, porém em 2004 há uma considerável expansão do número de quesitos, os quais não são mais apresentados na forma de perguntas.

Quadro 4
Auto-Avaliação do Aluno

AVALIAÇÃO 2003	AVALIAÇÃO 2004
Auto-avaliação do aluno	Auto-avaliação do aluno
I - Atenção às aulas / Participação	1. Conduta ética nas provas
II - Senso de dever / Pontualidade	2. Dedicção aos estudos
III - Comportamento	3. Domínio do conteúdo aprendido
IV - Aproveitamento / Rendimento na disciplina	4. Estudo fora da Faculdade
V - Estudo em casa	5. Freqüência
VI - Relacionamento com o Professor	6. Otimismo com os estudos
VII - Relacionamento com os colegas	7. Participação nas aulas
VIII - Organização	8. Pontualidade
IX - Otimismo e entusiasmo	9. Relacionamento com o professor
X Dedicção aos estudos	10. Relacionamento com os colegas
	11. Conduta ética nas provas
	12. Dedicção aos estudos
	13. Domínio do conteúdo aprendido
	14. Estudo fora da Faculdade
	15. Freqüência
	16. Otimismo com os estudos
	17. Participação nas aulas
	18. Pontualidade

-
- | |
|------------------------------------|
| 19. Relacionamento com o professor |
| 20. Relacionamento com os colegas |
-

4.1.5. Participação dos Atores na Avaliação Institucional

A participação de todo o público da Instituição na Avaliação ocorria tão-somente na fase de respostas ao questionário. Entretanto, antes da aplicação desse instrumento, todos os partícipes recebiam um comunicado, conforme o grupo: os docentes eram comunicados a respeito da Avaliação Institucional nas reuniões pedagógicas no início do semestre letivo e “lembrados” semanas antes da aplicação dos questionários através de memorandos; os alunos recebiam as informações a respeito da avaliação durante o horário normal de aula, quando a professora entrava em sala para informar sobre os procedimentos; os funcionários somente recebiam comunicados através de memorandos.

Independente do grupo e a forma de comunicação, havia uma mensagem comum a todos de que a Avaliação Institucional era essencial para a melhoria da Faculdade em todos os aspectos, por isso era necessária a participação de todos na resposta aos questionários.

Nos anos de 2002 e 2003 a Avaliação Institucional fora impressa em papel, colocando-se ao lado de cada questão espaço para que o avaliador indicasse o conceito.

Abaixo de cada questão havia um espaço com quatro linhas em branco destinadas a comentários que o avaliador quisesse fazer a respeito do item e pessoa avaliada.

O procedimento de coleta das informações do público discente a respeito da avaliação iniciou pela aplicação de um questionário aos alunos, os quais conceituariam os vários setores e pessoas da Instituição, conforme critérios já mencionados anteriormente.

O questionário foi aplicado durante o horário da aula, no dia marcado, na última parte do período de aula que antecedia o intervalo, simultaneamente em todas as salas, àqueles que estavam presentes no dia. sendo recolhido pela professora orientadora pedagógica depois de preenchido, sem que houvesse quaisquer identificações que suscitassem o reconhecimento do aluno avaliador.

Quanto aos docentes, foi entregue a cada docente o formulário com as questões, para que fossem respondidas e entregues na recepção. O mesmo procedimento se deu quanto aos funcionários.

No ano de 2004 houve mudanças quanto à sistematização da Avaliação Institucional na Faculdade de Direito, cuja aplicação dos instrumentos passa a ser totalmente informatizadas tanto na aplicação dos questionários, quanto na coleta dos dados e informações.

4.1.6. Coleta, Análise e Divulgação dos Resultados

Ao término do período de preenchimento dos formulários e conseqüente resposta das questões, a coleta e organização das informações foi realizada pelo Centro de Processamento de Dados da Faculdade.

O resultado da Avaliação Institucional dos docentes do ano de 2002, balizou-se segundo a seguinte escala de valores das respostas:

- Muito Bom e Bom – corresponde ao ponto favorável do item avaliado;
- Regular – corresponde ao item que não foi reprovado, porém necessita de modificação visando à melhoria;
- Ruim e Muito Ruim – corresponde ao ponto desfavorável do item avaliado, que deva ser urgentemente revisto, modificado, pois não atende às expectativas dos alunos.

Tabela 5

Resultado em números – Avaliação 2002 – Questionário Alunos

Itens	Itens	Muito Ruim	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Não Resp
I - Auto Avaliação do Aluno	Assiduidade	11	10	64	273	294	3
	Pontualidade	10	11	71	232	326	5
	Interesse	11	14	69	263	291	8
	Aproveitamento	13	22	108	298	210	4
	Rel. com colegas	10	10	47	231	352	5
II - Conteúdo	Integr. outras Disciplinas	18	23	103	263	237	10
	Atendimento a Ementa	18	24	84	236	283	10
	Objetivos Atingidos	23	30	100	223	271	10
III - Atuação do Professor	Assiduidade	19	13	40	175	403	5
	Pontualidade	18	15	44	161	411	6
	Domínio de Conteúdo	15	15	43	149	425	7
	Didática	30	33	95	176	312	8
	Crterios de Avaliação	23	25	99	209	287	12
	Relacionamento	28	24	75	156	363	8

Tabela 6

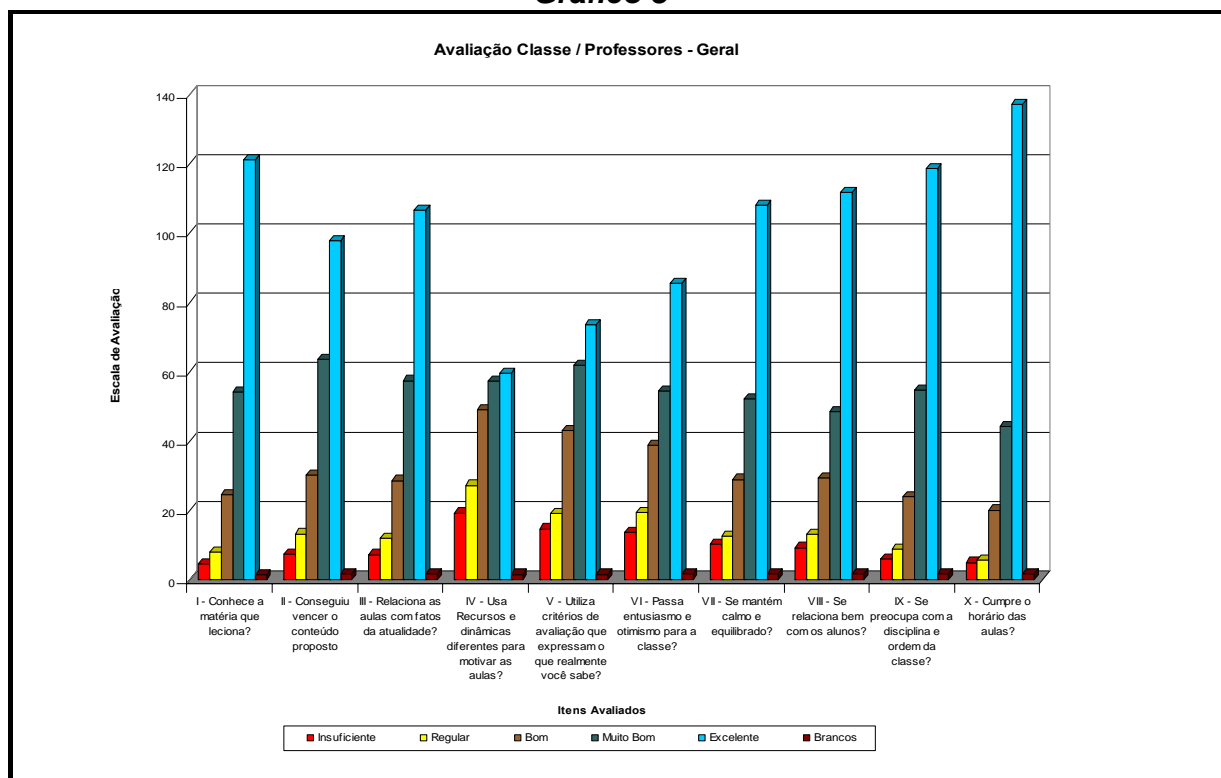
Resultado em Percentuais – Avaliação 2002 – Questionário Alunos

I - Auto Avaliação do Aluno	Favoráveis	Regular	Desfavoráveis
Assiduidade	86%	10%	4%
Pontualidade	85%	11%	4%
Interesse	85%	11%	4%
Aproveitamento	78%	17%	5%
Relacionamento com os Colegas	89%	7%	4%
II - Conteúdo	Favoráveis	Regular	Desfavoráveis
Integração com outras Disciplinas	77%	16%	7%
Atendimento a Ementa	80%	13%	7%
Objetivos Atingidos	76%	15%	9%
Assiduidade	89%	6%	5%
Pontualidade	88%	7%	5%
III - Atuação do Professor	Favoráveis	Regular	Desfavoráveis
Domínio de Conteúdo	89%	7%	4%
Didática	75%	15%	10%
Crterios de Avaliação	77%	15%	8%
Relacionamento	80%	12%	8%

Nas avaliações ocorridas nos anos posteriores (2003 e 2004), o critério adotado obedeceu ao mesmo procedimento, porém de forma a beneficiar mais os

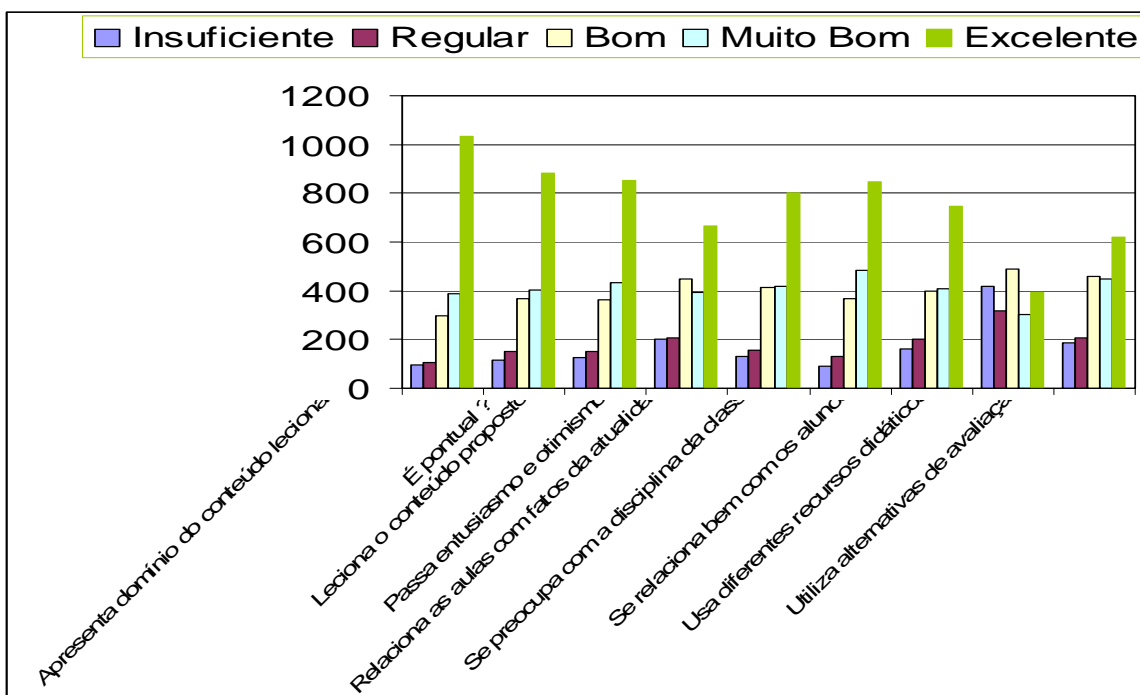
conceitos positivos: houve o acréscimo do conceito “excelente” e a supressão os conceitos “ruim” e “muito ruim” no conceito “insatisfatório”.

Gráfico 3



Avaliação Institucional 2003 - Resultado Geral
Avaliação dos alunos acerca dos docentes

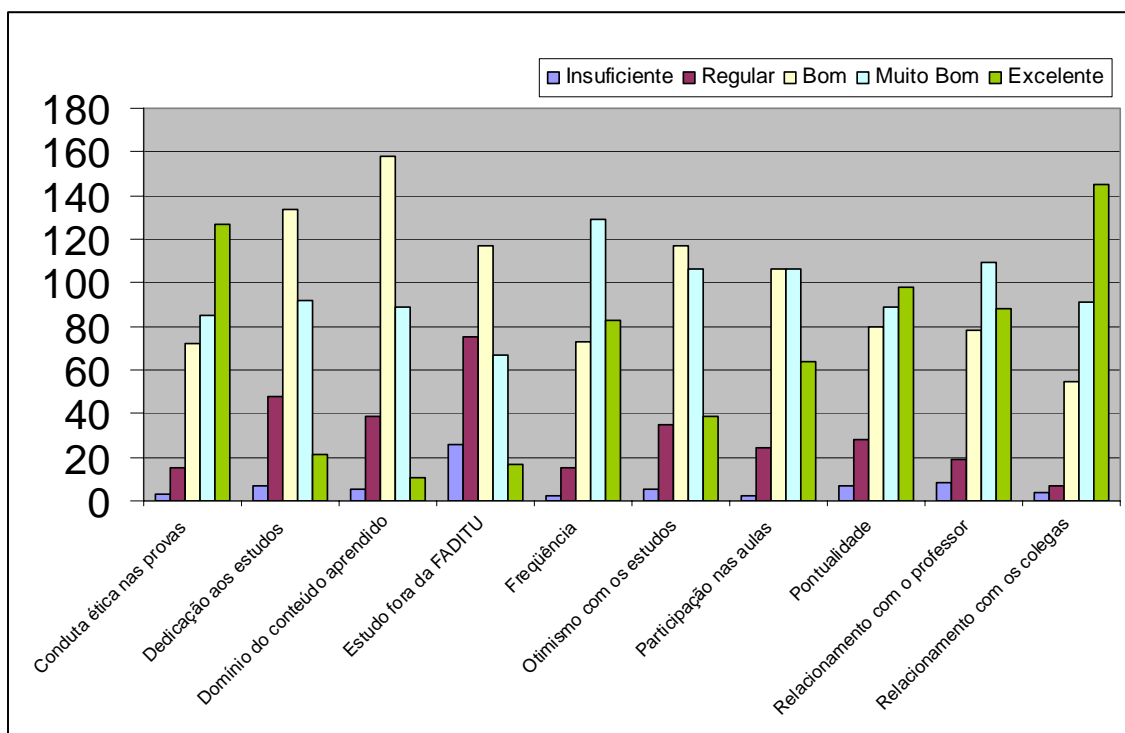
Gráfico 4



Avaliação Institucional 2004 – Faculdade de Direito
Docente por quesito

Da análise das respostas dos quesitos referentes à auto-avaliação dos alunos, foram obtidos os seguintes resultados abaixo demonstrados:

Gráfico 5



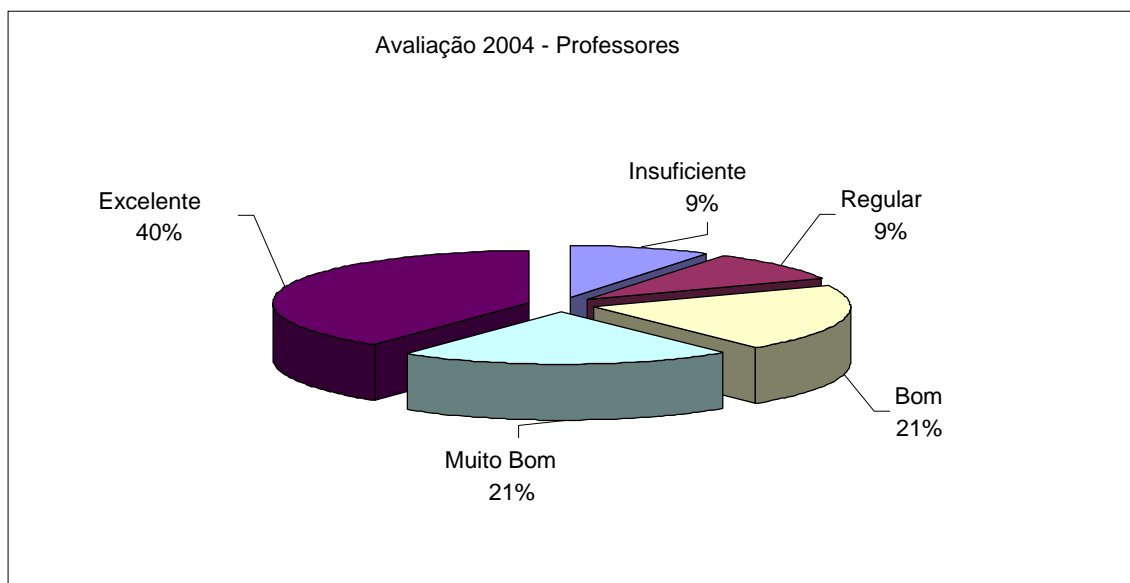
Avaliação Institucional 2004 – Alunos – Auto-Avaliação

Tabela 7

Avaliação institucional 2004 – docentes – Total por período e geral

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito Bom	Excelente
Total - Noturno	1162	1247	2784	2675	5470
Total - Diurno	368	382	820	1006	1375
Total (Diurno + Noturno)	1530	1629	3604	3681	6845

Gráfico 6



Avaliação Institucional 2004 – Faculdade de Direito – Docentes em percentual

Após a coleta de todas as informações e organização das respostas conforme os critérios acima identificados, a professora orientadora responsável pela condução da Avaliação Institucional, interpretou os dados apresentados fornecendo um relatório individual para cada pessoa avaliada globalmente.

Com relação à divulgação da avaliação aos docentes, fora marcada uma reunião pedagógica onde eram apresentados os resultados globais em relação aos docentes e demais setores, ressaltando-se os pontos “favoráveis” e “desfavoráveis” da avaliação.

Na Avaliação de 2002 havia três blocos de avaliação: Favoráveis, constituído da soma dos conceitos muito bom e bom; Desfavoráveis, constituído da soma dos conceitos ruim e muito ruim; e Regular, o qual expressava valor equilibrado. Para polarização do item em “favorável” ou “desfavorável”, o número de indicações do conceito “regular” era repartido igualmente entre os outros dois pólos de conceituação.

Em 2003 e 2004, para a percepção da avaliação “Favorável”, foram somados os conceitos “positivos” (excelente, muito bom e bom e metade dos conceitos regular). O “desfavorável” era obtido com o total do número dos insatisfatórios acrescido de metade das indicações de “regular”.

Nessa mesma reunião pedagógica era entregue a cada docente o resultado da avaliação feita pelos alunos. O documento pessoal era dirigido confidencialmente ao professor, constando além de gráfico generalizado sobre as respostas de cada uma das questões abordadas, um breve comentário sobre os resultados, com as principais reclamações e sugestões dos alunos. Também constava um gráfico geral da avaliação do grupo docente para comparação

A divulgação dos resultados aos alunos fora realizada através da publicação dos resultados apurados (planilhas e gráficos) no mural da instituição; entretanto somente possuía acesso à informação genérica, especialmente com relação aos professores, cujos resultados apresentavam a representação do corpo docente como um todo.

De posse dessas informações, a Direção Geral em conjunto com o representante da Mantenedora reuniam-se com o setor em que fora apontado esse traço negativo para as providências necessárias visando a melhoria no atendimento e desempenho das funções típicas.

No caso dos docentes, a professora orientadora pedagógica reuniu-se individualmente com cada docente que obteve algum aspecto “desfavorável” na avaliação, a fim de que conjuntamente possam verificar as possibilidades para melhoria da qualidade do trabalho docente.

4.1.7. Uma Análise da Avaliação Institucional dos Docentes da Faculdade

Ao analisarmos a avaliação realizada pela Faculdade de Direito objeto de nossa pesquisa, percebemos inicialmente que os valores consagrados por uma avaliação formativa são deixados de lado para aplicação de outra forma que vise uma operação de simplificação da realidade, que tenha no controle o direcionamento para o conhecimento de determinados objetos de forma a mensurá-los, medindo seus valores, reduzindo-os a uma quantificação, para que

os resultados sirvam de ações que tenham a prática regulatória como fim (DIAS SOBRINHO, 2002).

[...] do ponto de vista da organização, a 'avaliação', sendo mais propriamente controle e regulação, prescinde de qualquer exercício de reflexão e de interrogação: os sentidos (da eficiência, êxito, lucro e seus meios, como o planejamento organizacional, a administração eficaz...) já são dados e seus sentidos se completam em si mesmos. Portanto, não havendo questões, o que resta a fazer é quase só medir. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.37)

Percebemos também que a iniciativa pela implantação de um processo que vise avaliar todas as pessoas e atividades desenvolvidas pela Instituição não parte de uma necessidade coletiva de interrogar-se a respeito da função dessa instituição educativa. A iniciativa é tomada pela mantenedora, responsável pela administração financeira da faculdade, com o propósito de medir a eficiência administrativa das funções desenvolvidas, bem como de mensurar a satisfação do aluno-cliente com os professores e com o tipo de instrução recebida. Não se trata de um processo que envolve a participação dos atores universitários, em atividades avaliativas de caráter qualitativo, como propõe, por exemplo, Angulo (2000, p. 82):

A Avaliação interna pressupõe a participação dos membros da organização universitária da qual se trate na formulação de um juízo sobre o valor de sua qualidade institucional. Estamos aqui frente a um processo através do qual as instituições são capazes de deixar transparecer as questões, problemas, êxitos, resultados, pretensões, circunstâncias que subjazem a seu trabalho cotidiano de docência, pesquisa e organização e gestão.

A avaliação institucional realizada pela Faculdade de Direito toma como referencial a visão do administrador da Instituição, da qualidade quantificada e mensurada em resultados. Não há discussões acerca da participação na elaboração dos instrumentos, nem espaço para questionamentos acerca dos demais participantes da comunidade acadêmica interna ou externa. A participação do coletivo somente ocorre durante as respostas aos questionários.

Contemplar a participação democrática de todos os indivíduos da comunidade acadêmica interna e externa é imprescindível, para que haja uma visão global de todos sobre a IES. Os princípios éticos da avaliação como a negociação, colaboração, imparcialidade, equidade e compromisso com o conhecimento pressupõem que a elaboração, execução e coleta dos resultados da avaliação conduzirão a um retrato fiel da faculdade, capaz de provocar indagações no sentido de mostrar os caminhos que se deve tomar para a consecução de seus objetivos e missão. (ANGULO, 2000, p. 85 - 87)

Cercear essa participação democrática é conduzir a avaliação por um caminho burocrático, em que o controle passa a ser o elemento mestre para a tomada de decisões e o estabelecimento de responsabilização pessoal. A preocupação, neste caso, é medir através de valores quantificáveis a qualidade do serviço prestado, a satisfação dos clientes (alunos) de modo a responsabilizar algum dos partícipes desse processo pelo resultado mensurado. (RODRIGUES, 1993)

A avaliação dos docentes da Faculdade de Direito baseou-se num modelo amplamente utilizado nos Estados Unidos e Canadá, e largamente difundido por vários outros países. O CEDA - Cuestionarios de Evaluacion de la Docencia por los Alumnos constitui num instrumento para se obter evidências da eficiência docente em sala de aula, baseada no juízo dos alunos, abrangendo as seguintes dimensões: valor da aprendizagem; entusiasmo do professor; clareza na apresentação (organização); planejamento/ objetivos; interação com os alunos; domínio do conteúdo; formas de avaliação; dificuldades apresentadas na disciplina. (GARDUÑO, 2004, p. 39)

Pelas questões formuladas na avaliação docente de 2002, percebe-se uma forte orientação da avaliação para o controle. Há uma extremada preocupação administrativa e comercial com o produto educação, haja vista que os quesitos do primeiro bloco (auto-avaliação do aluno acerca da disciplina) demonstram a preocupação da Instituição com o interesse dos alunos-clientes (questões 1, 2 e 3), bem como a satisfação destes com o serviço ofertado (questão 4) e o ambiente relacional (questão 5).

No segundo bloco (Conteúdo) as questões formuladas orientam para uma preocupação com o controle dos conteúdos ora desenvolvidos pelos professores em sala de aula. A questão 02 e 03 induzem a uma verificação do controle do conteúdo selecionado pela Instituição, pois a ementa e os objetivos da disciplina são traçados pela Faculdade, pressupondo-se uma confirmação de que o docente desenvolve exatamente o conteúdo proposto.

No último bloco (Atuação do professor) fica mais clara a intenção de controle administrativo da atividade docente. Apresenta uma preocupação da Faculdade com a questão gerencial-burocrática (Assiduidade; Pontualidade), com aspectos relacionados exclusivamente com o ensino-aprendizagem dentro dos padrões orientados pela Faculdade (questões 03, 04 e 05), além do atendimento ao aluno-cliente (questão 06).

Los principales propósitos asociados a la evaluación de la docencia con base en los puntajes de los estudiantes están relacionados con el diagnóstico y la retroalimentación de los maestros para mejorar el proceso de instrucción, con medidas de la efectividad de la enseñanza en la toma de decisiones administrativas, con formación para los estudiantes en la selección de cursos e instructores y con la investigación sobre la enseñanza. (CANALES et al. 2004: p.98)

Segundo Ristoff (2005, p. 46), a avaliação firma valores sim, sendo estes privilegiados pela instituição e, ao mesmo tempo, negados por ela.

As questões formuladas nas Avaliações exploram um controle burocrático extremado por todas as atividades desempenhadas por alunos e especialmente professores, uma vez que a instituição firma valores que seriam importantes para o desenvolvimento das atividades educacionais.

Quando, por exemplo, é questionado ao aluno se o professor “conhece a matéria”, “relaciona as aulas com fatos da atualidade” ou mesmo “se mantém calmo e equilibrado” e “cumpre o horário”, sem dúvida está relacionando as características desejáveis do docente. Da mesma forma ocorre quanto ao que se espera do aluno nas questões de auto-avaliação: seja aluno participativo, pontual, comportado, possua bom rendimento nas disciplinas, estude em casa, seja otimista e entusiasta etc. (RISTOFF, 2005, p. 44 – 45)

A organização dos quesitos destinados à avaliação docente (2003) mistura questões relacionadas ao traço de personalidade do professor (Passa entusiasmo e otimismo para a classe?; Se mantém calmo e equilibrado?; Se relaciona bem com os alunos?), com questões administrativas (cumpre o horário de aulas?), e de ordem didático-metodológica (Relaciona as aulas com fatos da atualidade?; Conhece a matéria que leciona?).

Não há aqui uma distinção entre docente e disciplina que leciona. Todas as questões colocam o docente na centralidade, sem que haja questões que possam questionar os conteúdos propostos para o curso, a organização da grade curricular, o número de aulas necessárias para o desenvolvimento da disciplina.

As questões demonstram a preocupação da Faculdade de Direito em traçar um perfil do docente adequado à sua estrutura. Direccionam o estudante à postura de que o docente ideal é aquele que possui conhecimento aprofundado do conteúdo proposto, o qual é desenvolvido dentro do período estipulado pela Faculdade, usando os recursos de que a Faculdade dispõe, relacionando o conteúdo a fatos da atualidade. O professor ideal também cumpre o horário das aulas, se relacionando bem com todos os alunos, mantendo-se equilibrado e, ao mesmo tempo passando entusiasmo e otimismo para a classe. Por fim, utiliza critérios de avaliação que expressam o que realmente o aluno aprendeu.

Prevalece a idéia de um profissional docente comprometido com uma formação direcionada a atingir a “eficiência conteudista” (*Leciona o conteúdo proposto? Apresenta domínio do conteúdo lecionado? Se preocupa com a disciplina da classe?*)

Neste caso específico, todas as questões conduzem ao controle da atividade docente:

- Controle do “conhecimento”, entendido como conteúdo privilegiado pela instituição, bem como o cumprimento da “tarefa de educar”;
- Controle sobre a satisfação da clientela pagadora pela oferta do serviço educação;
- Controle das reações emocionais dos professores, pré-conceituando o perfil adequado para atividade docente (entusiasmo, otimismo, disciplinador);

- Controle sobre a produtividade entendida como “ensino” e o tempo gasto (pontualidade na execução das tarefas);
- Controle do uso dos recursos materiais disponibilizados pela instituição;
- Controle do direcionamento da atividade docente para o “aqui e agora” (o conhecimento deve ser atual, capaz de atender o imediatismo solicitado pelo mercado);
- Controle sobre os mecanismos de avaliação de rendimento escolar.

Assim, o acto de avaliação é um acto de “leitura” de uma realidade observável, que aqui se realiza com uma grelha predeterminada, e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados. (HADJI, 1994: p. 31)

Nesse modelo de avaliação há uma predeterminação das características que deve ter um docente, cuja constatação será realizada pelos alunos. Prioriza-se uma visão administrativa, como por exemplo, a assiduidade e a pontualidade. A avaliação passa ser um ato de leitura de uma realidade através do estabelecimento de modelos ideais, cujos resultados serão tomados tanto isoladamente como comparados aos seus pares avaliados. (HADJI, 1994, p. 33).

Charles Hadji (1994, p. 31) apresenta tal concepção como uma avaliação administrativa denominando esta como:

[...] acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, acção, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto.

Assim, tomando-se como modelo o quadro de Avaliação Administrativa Carles Hadji (1994, p. 31), constatamos o formato avaliativo engendrado pela Faculdade de Direito objeto de nossa pesquisa:

Quadro 8

Avaliação Administrativa dos professores

GRELHA DE LEITURA		REALIDADE OBSERVÁVEL
Modelo do “bom” professor		Professor real
Principais características ou critérios do bom professor		Aspecto de comportamento do professor real ou indicadores que dão conta das características procuradas
Pontualidade – obediência às normas		É pontual? - Leciona o conteúdo proposto?
Competência Técnica – Didática - Eficácia		Usa diferentes recursos didáticos?
		Apresenta domínio do conteúdo lecionado?
		Relaciona as aulas com fatos da atualidade?
Habilidade para relacionamento interpessoal – desperte a simpatia -		Passa entusiasmo e otimismo para a
integração com o grupo de alunos		classe? Se relaciona bem com os alunos?
		Se preocupa com a disciplina da classe?
RETRATO ROBÔ IDEAL →	Avaliação	← INDIVÍDUO CONCRETO CAPTADO ATRAVÉS DE ALGUNS SINAIS
← Âmbito do referente →		← Âmbito do referido →

Segundo esse modelo de Avaliação adotado pela Faculdade, não há preocupação com a metodologia utilizada pelo professor. Em nenhum momento expressa a pesquisa como fonte problematizadora para a construção do conhecimento. Há tão somente a preocupação com o desempenho do estudante.

A preocupação de uma IES num processo de avaliação não pode ficar restrita à qualidade de ensino e o controle sobre a eficiência dessa atividade educativa. Deve a Faculdade propiciar através desse espaço democrático de participação da coletividade acadêmica a discussão de qual modelo de Instituição se deseja e que tipo de formação privilegiará.

La evaluación orientada al controle es fácilmente asociada a la evaluación sumativa, en la que solo interesan los productos o, dicho de otra manera, los resultados, medidos de manera exclusivamente cuantitativa. Su objetivo central es mantener los estándares de calidad, y para ello recurre a criterios de eficiencia y costo beneficio. (ENRIQUEZ. 2004, p. 48)

O questionário é um instrumento muito importante para o processo de avaliação institucional, entretanto devem ser tomadas algumas precauções ao utilizá-lo, desde a formulação de questões que atendam às necessidades dos docentes e perspectivas do aluno (e não somente da Administração), até a utilização de outros procedimentos auxiliares, tais como entrevistas.

A avaliação calcada num único instrumento, o qual fora construído sob o prisma da administração, tende a coletar resultados que satisfaçam a burocracia administrativa, que revelem informações quantificadas do que “funciona” ou não na instituição educativa e a que custo financeiro

O foco central da avaliação deve ser a formação, em seu sentido mais amplo, complexo e completo, entendida aqui como a principal responsabilidade social da Educação Superior, e não desvinculada da questão da produção e disseminação do conhecimento. Em outras palavras, a formação de cidadãos competentes e éticos é a principal função do mandato social recebido e a respeito do qual deve a instituição educativa prestar contas. É em função da formação e dos sentidos públicos e sociais da instituição educativa que devem ser avaliados o ensino, a pesquisa, a vinculação com a comunidade, a gestão, a infraestrutura etc. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 47)

No caso da avaliação do professor dessa Faculdade, reforça a ideologia de que o trabalho docente deva produzir um resultado quantificável, restrito à sala de aula. O docente passa a desempenhar um papel de mero executor de políticas públicas, cuja função é a preparação do educando para o trabalho, com a reprodução de valores legitimados pela sociedade e conhecimentos científicos e técnicos aplicáveis às necessidades de mercado. (CUNHA, 2005, p. 8).

Assim, é que a Avaliação segue o caminho de responsabilizar os indivíduos pelo desenvolvimento das atividades de seus setores. A responsabilização do professor segue no sentido de que, se não direciona sua atividade docente para os pontos objeto da avaliação, o resultado o conduzirá ao fracasso.

Em Sguissardi (1997, p. 61), encontramos a indicação dos princípios que deveriam nortear o processo avaliativo, segundo Bernardo Kipnis, entre os quais a “não-punição-premiação” apresenta-se como “princípio posto para exorcizar esta característica de propostas racionalizadoras e autoritárias e substituí-las pela ‘identificação de metas e correção de rumos’”.

Na análise das respostas do questionário respondido pelos estudantes, percebe-se que a interpretação dos quesitos impulsionará a uma resposta positiva, ou favorável para a Faculdade. Vejamos as questões da avaliação de 2004:

As três questões em que houve maior índice de aprovação pelos alunos foram, na ordem:

X - Cumpre o horário das aulas?

I - Conhece a matéria que leciona?

IX - Se preocupa com a disciplina e ordem da classe?

A primeira questão reporta-se a uma questão óbvia e ao mesmo tempo dúbia, pois o que seria não cumprir o horário de aula? Parece-nos óbvio que o professor compareça às aulas e, dentro de seu horário, desenvolva seu trabalho. Surgem daí dois questionamentos: Caso o professor permaneça em aula após o seu horário, com alguma explicação adicional ou atendendo algum aluno poderia ser visto como não-cumpridor deste quesito? Diante desses questionamentos, os alunos responderam sim ao óbvio.

O segundo quesito também incorre no mesmo problema que o primeiro. Como identificar um professor que não conhece a matéria? Se ele não possui esse conhecimento, porque estaria ali ministrando aulas? Até que ponto os estudantes têm capacidade para julgar se o professor conhece bem a matéria? Outra questão que pela sua essência resultará numa avaliação positiva do docente.

A terceira questão avaliada positivamente pelos alunos é a mais complexa das três, pois sugere que o sucesso do aprendizado deve ser revestido de uma “ordem” e “disciplina” fiéis às estruturas militares. O que seria uma classe disciplinada e ordeira na educação superior?

Também há um pré-estabelecimento de conduta do docente, de modo a compará-lo a um comandante militar. Possivelmente o entendimento do aluno a essa questão estivesse mais relacionado ao respeito passivo entre o docente e seus alunos.

As duas questões que apresentaram uma avaliação menos positiva dentre todas as outras se caracterizam pela análise didático-metodológica da atividade docente, entretanto contêm em sua essência problemas que conduzem a uma responsabilização do docente.

IV - Usa Recursos e dinâmicas diferentes para motivar as aulas?

V - Utiliza critérios de avaliação que expressam o que realmente você sabe?

A primeira questão em que houve uma avaliação menos positiva parte do pressuposto de que a Faculdade de Direito disponibiliza todos os recursos materiais técnicos para que o professor possa desenvolver sua atividade docente de forma a estimular ou motivar as aulas. A comparação do resultado dessa questão com as demais nos conduz à responsabilização do docente por “não dar uma boa aula”. Parte-se também do pressuposto de que o docente recebe todo suporte didático, metodológico e pedagógico para a realização das “aulas estimulantes”.

Ainda analisando esse item, pode-se ainda questionar o que seria uma aula motivante? A motivação sempre deve partir do docente? Se o aluno não está motivado para a aula é culpa do professor? Segundo esse questionário, sim.

A segunda questão possui uma interpretação confusa e tendenciosa. A avaliação da ação educativa pressupõe algo contínuo que demonstre a construção do conhecimento realizada pelo estudante. Constitui um processo em que o avaliador possa progressivamente acompanhar o desenvolvimento educacional do aluno, de forma a interferir nesse processo buscando a consecução de um objetivo específico inserido num contexto mais abrangente. (GUERRA, 1993, p. 98 – 99)

Sob esse aspecto, analisando a questão ao seu inverso, como construir critérios de avaliação sobre algo que não exista? Toda avaliação pressupõe uma intervenção sobre o conhecimento.

Ainda nessa questão, a própria formulação remete ao conhecimento do aluno acerca dos critérios de avaliação adotados pelo professor, o que possivelmente motivou o aluno à resposta “menos positiva” a respeito do docente.

A adoção do procedimento de resposta de questionários pelos alunos como instrumento de avaliação docente está relacionado com a necessidade da faculdade em diagnosticar e reformular o trabalho desenvolvido pelos professores, visando a melhoria do processo de ensino como forma de busca pela eficiência educativa. Entretanto, também os resultados obtidos são considerados para tomada de decisões administrativas. (GARDUÑO, 2004, p. 44)

Os resultados da Avaliação institucional devem ser capazes de firmar valores, capazes de produzir resultados que importem na mudança de rumos da Instituição, no sentido de melhorá-la como um todo, segundo as aspirações de todos (alunos, professores, administração, funcionários). Premiações e punições não devem fazer parte dos resultados da avaliação, pois o objetivo do processo não se encerra aí, dando continuidade às ações dele decorrentes, num processo cíclico e constante. (RISTOFF, 2005, p. 50 - 51).

Esse formato de avaliação implementado pela Faculdade de Direito reforça valores ligados à eficiência e a busca pela produtividade. Há uma preocupação na satisfação do atual mercado, privilegiando a adoção de um padrão de qualidade universal, anulando as especificidades das diferenças, condição básica de uma ação educativa processual.

A avaliação, que se propõe a garantir um controle de qualidade, acaba exercendo uma pressão sobre os professores para que ensinem fundamentalmente o que os testes²⁰ exigem. [...] O professor passa a ser medido pela sua capacidade de garantir o êxito dos estudantes nos exames. Perde a sua condição decisória na definição dos rumos da prática pedagógica que transcenderam o pragmatismo de alcançar uma nota baseada em algum parâmetro. (CUNHA, 2005, p. 25)

²⁰ Os testes a que a autora faz menção referem-se às avaliações de desempenho de estudantes realizadas por organismos estatais ou de mercado.

Em síntese, podemos, segundo Rodrigues (1993, p. 50), comparar a avaliação de acordo com a classificação política abaixo indicada no quadro:

Quadro 9
Classificação Política dos Estudos de Avaliação

	Burocrática	Autocrática	Democrática
Fontes dos valores (do referencial)	Autoridades Administrativas	A consciência do Especialista e a comunidade científico-técnico-profissional a que pertence	A comunidade e as audiências que a decompõem (pluralismo de valores)
Audiência a que serve	Agências governamentais (incondicionalmente) Os decisores	As agências governamentais (condicionalmente) Os decisores e a comunidade que influencia a política	A comunidade inteira Toda a gente que tem interesse na educação e na avaliação
Papel do Avaliador	Conselheiro da Administração Controlador	Conselheiros/especialista Cientista Juiz Árbitro “Crítico de arte”	Facilitador da comunicação entre os membros da comunidade. Educador (pois informa a audiência)
Técnicas de escolha e apresentação de dados	Credíveis para os políticos e administradores	Cientistas	Acessíveis a pessoas não especializadas.
Proprietário da informação produzida	A administração	A administração e o autor (possibilidade de divulgação acadêmica)	Difusão o mais alargada possível
Conceitos-chave	Serviço Utilidade Eficácia	Objetividade Standards e princípios científicos, acadêmicos e profissionais.	Segredo (confidencialidade) Negociação Acessibilidade
Conceito-chave Justificador	A realidade do poder	A responsabilidade profissional	Direito de Saber

Na análise dos processos de avaliação realizados pela Faculdade de Direito segundo a tabela acima, percebe-se que a IES pesquisada enquadra-se na classificação política dos estudos de avaliação como “Burocrática”, uma vez que o referencial adotado e o proprietário da informação produzida é a administração, cujo conceito-chave é estabelecido pelo serviço, pela utilidade e eficácia, cabendo ao avaliador o papel de controlador, pois apenas fiscaliza se os valores privilegiados pela administração são cumpridos de acordo com a atual estrutura de

poder vigente socialmente. Há uma preocupação extremada com os resultados e seus reflexos (premiação ou punição)

Esse formato de avaliação distancia-se (e muito) da avaliação que defendemos em nosso trabalho, a Democrática, cujo formato avaliativo privilegia a participação coletiva no processo de forma transparente, de modo a produzir uma pluralidade de posicionamentos e valores, capazes de contribuir para a renovação da instituição educativa.

O que se deve ser recusado é o objetivismo, não a objetividade. O objetivismo crê que a objetividade seja a própria verdade [...]. Objetividade e subjetividade constituem o pensamento, as concepções de mundo e respectivas atitudes diante da vida de uma maneira co-essencial e não excludente. A avaliação educativa não deve escolher uma ou outra via, como se paralelas. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 26 - 27)

Criticamos o controle pelo controle, onde se concebe o objeto fragmentado, reduzido em si, separado e independente do seu contexto. As partes assumem o significado do todo e os instrumentos se confundem com o objetivo, não havendo qualquer relação entre os produtos, suas causas e seus contextos.

Entretanto reconhecemos o controle / quantificação como importante ponto de partida para as reflexões, análises qualitativas, material básico para a participação e tomadas de decisão, fazendo surgir dos componentes numéricos e estatísticos os significados, a complexidade dos sentidos necessária ao cumprimento dessa uma função reflexiva. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 35)

4 - CONCLUSÃO

Ao longo dos últimos quarenta anos, a Educação Superior Brasileira sofreu uma série de reestruturações no mesmo ritmo em que se implementavam políticas sócio-econômicas de uma hegemonia financeira internacional sobre os governos da América Latina.

Constatamos em nossa pesquisa que ao final da década de 1960, diante do conturbado cenário político brasileiro marcado pelo golpe do Regime Militar de 1964, instituindo a partir de então um Governo Militar alinhado a setores abastados financeiramente (oligarquias de latifúndios, empresários, e setores da economia ligados ao capital externo – Estados Unidos), houve uma reforma da educação superior que atendia mais aos anseios da política econômica capitalista do que às reais necessidades da população brasileira.

A Reforma Universitária de 1968 num primeiro momento atendeu a uma demanda da população pela educação superior, possibilitando a expansão dos cursos universitários, porém através da iniciativa privada, através de faculdades isoladas. A educação superior de caráter público, comprometida com a pesquisa e o desenvolvimento econômico passou a ser oferecida pelas Universidades, em sua maioria preocupadas com o desenvolvimento que alavancariam o desenvolvimento tecnológico e econômico tão necessário ao país.

As faculdades privadas forneceriam a qualificação de mão de obra especializada para atender ao mercado de trabalho emergente.

Compreender essas questões foi fundamental para entender o propósito e o anseio da Faculdade de Direito objeto de nossa pesquisa, pois se trata de uma instituição privada concebida nesse período como uma empresa educacional, comprometida com o lucro fácil: baixos investimentos e alta rentabilidade.

O caráter “sem fim lucrativo” com que se apresenta, atende tão-somente a uma exigência legal, pois na prática funciona e se desenvolve como uma empresa que necessita de lucro para manter-se e manter aqueles que a mantêm.

Os objetivos que permeiam essa instituição educativa não estão centralizados na formação humanística do cidadão, e sim, principalmente, na instrumentalização dos mecanismos técnicos necessários ao desenvolvimento de uma profissão. É um “negócio” concedido pelo Estado para que seus mantenedores, mediante obediência à legislação vigente, obtenham o lucro.

Quando da expansão da oferta de cursos superiores, após a Reforma Universitária de 1968, a demanda por vagas era tão urgente, que, passados mais de vinte anos da sua criação, a Faculdade de Direito pesquisada sequer se sentia ameaçada pela concorrência, pois não havia muitos cursos dessa área de conhecimento na região em que estava instalada.

Na década de 1990, as forças econômicas internacionais tornam mais severos os mecanismos de interferência nas políticas financeiras e sociais dos países. Os financiamentos aos países do terceiro mundo são executados mediante o cumprimento de um receituário que engloba, no geral, uma menor participação do Estado na manutenção dos serviços essenciais ao desenvolvimento humano da sociedade, incluindo a desestatização dos serviços públicos, entre eles a Educação Superior.

Sob essa lógica, no caso da educação superior, houve uma super-expansão da oferta de cursos, vagas e conseqüente crescimento no número de instituições de natureza privada.

A premissa presente é a de que a educação superior seja um bem particular, o qual deva servir de instrumento de aperfeiçoamento técnico do indivíduo para que este possa acumular riquezas.

O Estado passa a ser somente uma grande agência reguladora da atividade educacional, o qual ficará responsável pela medição da qualidade oferecida a essas instituições.

Essa qualidade que é medida através de instrumentos que legitimam o capital econômico, está comprometida com a eficiência, com a quantificação, com o resultado.

Há uma combinação entre a regulação do Estado sobre as instituições educativas e a cobrança do mercado no sentido de que os resultados obtidos e divulgados a toda sociedade sirvam de balizadores de qualidade de educação oferecida pelas instituições, abrindo espaços para a realização de pressões competitivo-mercadológicas no sistema educativo.

A retração do Estado quanto investimento na educação superior pública na década de 1990 continua a impulsionar a expansão de cursos oferecidos por instituições privadas, especialmente porque minimiza os requisitos necessários para a implantação das faculdades particulares, com o intuito de que, com o controle e regulação do Estado, aliado à competitividade, resultaria no fortalecimento de uma educação em sintonia com as necessidades exigidas pelo mercado.

Assim, inspirada no PAIUB, cujo processo de avaliação surgiu da necessidade das universidades em discutir coletivamente com seu público acadêmico e sociedade as funções dessa instituição bem como os rumos a tomar visando a formação humanística, científica e profissional do cidadão, a Faculdade de Direito objeto de nosso estudo implantou procedimento similar visando medir, quantificar, mensurar as atividades acadêmicas desenvolvidas pelos docentes, estudantes e demais departamentos internos, objetivando a eficiência: maiores resultados com menores investimentos.

A implantação de um processo de auto-avaliação demonstra o estágio de maturidade da Instituição, uma vez que discutir a qualidade de educação ofertada demonstra a preocupação em estabelecer objetivos a serem atingidos visando o questionamento da faculdade acerca de sua organização didático-pedagógica.

Apesar de imbuídos deste espírito inovador para a época, não houve a formalização de um processo de avaliação da instituição de educação superior que privilegiasse a discussão com o seu público interno e externo a respeito dos instrumentos que se deve utilizar para a participação democrática de todos os

envolvidos e a sociedade, as funções da Faculdade, que tipo de cidadão formar etc..

A mantenedora da Faculdade implementou um processo em que todos deveriam participar, a fim de diagnosticar, segundo premissas ela traçadas, com o objetivo de comprovar quais pontos ou pessoas não estão cumprindo o papel pré-estabelecido.

Houve por parte da Faculdade de Direito uma idealização de valores, segundo moldes que devem ser seguidos por todos.

Em nossa pesquisa focada na avaliação 2002, 2003, 2004, percebeu-se que o docente assumia a centralidade de todo o processo.

As questões formuladas pela administração da Faculdade de Direito espelhavam o modelo de docente ideal para a instituição, segundo valores que espelhavam uma visão eficientista de acordo com a exigência de mercado, valorizando um professor comprometido com a reprodução de conhecimentos, e com a lógica do capital em formar recursos humanos qualificados para o atendimento ao mercado de trabalho.

O questionário respondido pelos alunos servia como termômetro da qualidade do docente segundo esse modelo. Os docentes que obtinham os melhores conceitos estavam enquadrados como “qualificados” segundo o critério pré-estabelecido pela Faculdade. Os professores que não obtivessem os melhores conceitos deveriam se amoldar a esse paradigma estipulado pela instituição.

Assim, o mais importante papel de uma instituição educativa que, a nosso ver, consiste na construção de uma consciência crítica e formação cidadã, foi substituído por outro que demonstre o desempenho de funções que atendam às demandas do mercado. Nesse contexto político neoliberal, o papel que se espera do docente corresponde ao de executor de tarefas, cujo trabalho alcance um resultado que venha ao encontro dos paradigmas fixados nos exames nacionais ou credenciamento profissional (Exame da OAB).

O posicionamento da Instituição frente a esse modelo de avaliação centrou-se mais numa premissa estabelecida pela lógica de avaliação externa vigente (Exame Nacional de Cursos), a qual visava medir a qualidade através do

estabelecimento de parâmetros contabilistas, que pudessem demonstrar um resultado objetivo e quantificável, que discutir um processo que visava à interação da coletividade acadêmica.

A centralidade desse tipo de processo avaliativo no docente retira do educador sua autonomia do processo, direcionando sua atividade para a racionalização técnica, produtividade e competição, reproduzindo na auto-avaliação a cultura vivenciada na avaliação externa implementada pelo Ministério da Educação Brasileiro.

O conceito de profissionalidade (conjunto de valores, ações e atividades ligadas ao docente como um processo em contínua transformação, capazes de renovar os conhecimentos, modificando-os) é redirecionado no sentido de retirar a emancipação do processo educativo do professor, atribuindo-lhe a função de ensinar um rol de conhecimentos legitimados e estabelecidos socialmente, segundo os ditames impostos pela atual estrutura de poder que privilegia o capital. Privilegia-se o produto sobre os processos.

O docente torna-se um mero executor de políticas públicas que sequer teve condições de debater ou opinar. Torna-se um proletário no sentido de que não possui a autonomia sobre os meios de produção de seu trabalho.

Segundo essa lógica, essa Avaliação realizada pela Faculdade de Direito não só corrobora com essa lógica mercantilista, como também coloca sobre os ombros dos docentes o sucesso ou o fracasso do processo educativo.

Como responsabilizar o docente que, envolto em um sistema de controle e regulação da atividade educativa, sequer possui autonomia para desenvolver seu trabalho?

A Faculdade de Direito pesquisada por nós fundamentalmente se alicerça sobre os pilares de uma Instituição-empresa, comprometida com os resultados em sintonia com as exigências estabelecidas pelo mercado, o que privilegia o capital e segundo as regras impostas pelo poder público.

As Avaliações Institucionais implementadas nos anos de 2002, 2003 e 2004 não possuem um caráter de discussão dos processos, mas uma constatação dos

resultados, de modo a compará-los com o exigido pelos órgãos reguladores externos, visando à satisfação tanto do mercado quanto do aluno-cliente.

Todo o processo operou-se sem que houvesse uma participação democrática dos interessados na construção dos instrumentos, o que indica uma preocupação dos dirigentes da instituição seguir uma lógica semelhante à implementada nas avaliações externas, ou seja, em não discutir, mas sim em diagnosticar se os avaliados cumprem as tarefas pré-determinadas, segundo valores privilegiados pelos órgãos externos de regulação e concepções eficientistas, economicistas e quantitativas.

Entretanto, salientamos que, por constituir um bem público, a educação superior deve ser suscetível de discussão por toda comunidade acadêmica e sociedade externa. Isso também se aplica a uma Instituição Privada como a Faculdade de Direito pesquisada.

A preocupação extremada pela formação técnica para o mercado de trabalho deve ser aliada a uma concepção de formação ética-cidadã. Para tanto se deve construir um processo de avaliação que privilegie a participação de todos em todos os momentos, propiciando a discussão a respeito de qual educação superior se quer construir.

A qualidade do corpo docente da Faculdade de Direito é inquestionável, entretanto cabe à categoria em conjunto com a administração, alunos e funcionários promoverem um debate acerca dos processos anteriores para construção de um novo modelo que possa ser fruto da coletividade, que não possua um caráter punitivo ou premiação, mas de melhora da educação como um todo.

A iniciativa da Faculdade de Direito, uma instituição de caráter privado e com fins lucrativos, em implantar um processo de Avaliação Institucional em tempos em que a questão da avaliação resumia-se aos Exames Nacionais (PROVÃO) deve ser elogiada, no sentido de proporcionar mudanças que possam trazer a melhoria da educação ofertada

Ações que priorizam o desejo pela melhora da qualidade da educação ofertada devem sempre ser estimuladas, embora caiba à Instituição superar o

excesso controlador, a fim de que a avaliação seja um instrumento democrático capaz de construir uma educação superior que atenda não só à demanda do mercado profissional, mas também à formação de valores cidadãos, necessários ao desenvolvimento da sociedade.

Por fim, nossa pesquisa demonstrou que todo o processo de avaliação implementado por essa instituição não só seguiu

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez Editora. 2000.

ALMEIDA Jr., Vicente de Paula. Uma Análise do Processo de Formação das Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil. In: **AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES.** Campinas, SP, v.10, n.1, p. 9-30. mar.2005.

ANGULO, J. Félix. A auto-avaliação institucional como Processo de Formação do Professorado. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Universidade Desconstruída. Avaliação Institucional e Resistência,** Florianópolis, SC: Editora Insular. p. 73 – 74. 2000.

BELONI, Isaura (1). Avaliação de políticas públicas. In: BELONI I; MAGALHÃES H.; e SOUZA, L. C. **Metodologia da Avaliação.** São Paulo: Cortez, 2000.

BOTH, Ivo. Da Avaliação Precursora ao Complemento da Avaliação: PAIUB e SINAES construindo “pontes”. In: **AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES.** Campinas, SP, v.10, n.4, p. 61-74. dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto n.º 3860 de 9 de Julho de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, avaliação de cursos e instituições e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>> Acesso em 21 mar. 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior (CNE/CES). Parecer CNE/CES 211/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito.** CNE/CES 211/2004 – DCN’s Curso de Direito. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf>. Acesso em 10 jun. 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu). **Padrões de Qualidade**, 2006. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br/sesu/default.htm>>. Acesso em 15 out 2006.

_____. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu). **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB**. Disponível em:<<http://www.Inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=36109&twpe=N>> Acesso em 15 out 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Planejamento Político-Estratégico: 1995/1998 Brasília: MEC, 1995. 42 p. BBE.

CANALES, Alejandro; et al. **La evaluación de la docencia em la universidad – perspectivas desde la investigación y la intervención profesional**. San Rafael: Plaza y Veldés, 2004. p. 87–172.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil – Estruturação e Metamorfose das Universidades Públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2002.

CAVALET, Valdo. Inovação Educativa no Ensino Superior. In: BUSCHIAZZO, Oscar; CONTERA, Cristina; e GATTI, Elza (Compiladores). **Pedagogia Universitária – Presente y Perspectivas**. UNESCO: Montevideo, 1996. p. 25–32.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 211–222.

CONTERA, Cristina. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In DIAS SOBRINHO, Jose & RISTOFF, Dilvo (orgs). **Avaliação Democrática**. Florianópolis, SC: Insular, 2003. p. 119–143

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 291 p.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Helgio (org.). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. 3, ed, Petrópolis, RJ: Vozes. 2001. p. 39-56.

_____. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88 p. 795-817, out. 2004. Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior, regulação e emancipação. In: _____; RISTOFF, Dilvo (orgs.). **Avaliação e Compromisso Público – educação superior em debate**. Florianópolis, SC: Insular, 2003. p. 35–52.

_____. Avaliação como Instrumento da Formação Cidadã e do Desenvolvimento da Sociedade Democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA Jr., Vicente de Paula (orgs.). **Avaliação Participativa – Perspectivas e Debates**. Brasília: INEP, 2005. p. 15-38.

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

_____. **Avaliação da Educação Superior**, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

_____. Avaliação e Privatização do Ensino Superior. In: TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 61–74

DIAZ BARRIGA, Angel. A avaliação no marco das políticas públicas para a educação superior. In: In: **AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES**. Campinas, SP, v.7, n.2, p. 9–27. jun. 2002.

ENRIQUEZ, Javier Loredó. Principios orientadores para valorar la practica docente. Um enfoque holístico. In: BELTRAN, Mario Rueda (Coord.). **Es posible evaluar la decencia en la universidad? Experiencias em México, Canadá, Francia, España y Brasil**. Deleg. Benedito Juarez: ANUIES, 2004, p. 47–62.

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. **LDB Anotada e Comentada e Reflexões Sobre a Educação Superior**. Brasília: Ilape, 2005. 580p.

GARDUÑO, José Maria Garcia. Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación. Que tan aplicables son a diferentes culturas de educación superior? In: BELTRAN, Mario Rueda (Coord.). **Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias em México, Canadá, Francia, España y Brasil**. Deleg. Benedito Juarez: ANUIES, 2004, p.37–46.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

GISI, Maria Lourdes. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, Naria Amélia Sabbag e GISI Maria Lourdes (orgs.). **Política e Gestão da Educação Superior**. Florianópolis, SC: Insular, 2003. pp.195–222.

_____. Educação Superior no Brasil e o Caráter de Desigualdade do Acesso e da Permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR: v.5, p. 97-112, jan/abr. 2006.

GOERGEN, Pedro. Ensino e Formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo (orgs.). **Avaliação Democrática Para uma Universidade Cidadã**, Florianópolis, SC: Insular, 2003. p. 69–88.

GUERRA, Miguel A. Santos. **La Evaluación: Um proceso de Diálogo, Compresion y Mejora**. Maracena: Ediciones Aljibe, 1993.

HADJI, Charles. **A Avaliação, Regras do Jogo – das Intenções aos Instrumentos**. 4. ed. Porto: Porto Editora. 1994.

INFOCAPES. **Seminário Nacional sobre o Ensino Superior**. n. 4, Brasília: Capes, 1996. Disponível em: http://www.capes.gov.br/capes/portal/info3_96.doc. Acesso em: 01 mai. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Nacionais (INEP / SEEC). **Censo do Ensino**

Superior, 2004. Disponível em: <[http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 12 mai. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Nacionais (INEP / SEEC). **Síntese Provão 1998**. Disponível em: <[http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 12 mai. 2006.

LIMA, Marcos Antônio Martins. A Avaliação no Contexto Histórico Brasileiro Recente da Educação Superior. In: **AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES**. Campinas, SP, v.10, n.2, p. 83–96. jun. 2005.

MATA, Leandra Porto. AS CONTINUIDADES E AS DESCONTINUIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, RJ: n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/leandra%20tn3.htm>>. Acesso em 15 out 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado**, São Paulo: EDUSP, 2000.

RISTOFF, Dilvo. In: DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, Newton César (orgs.). **Avaliação Institucional: Teorias e Experiências**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 37–52

RODRIGUES, Pedro. Debate ético-político na avaliação curricular. In: **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. Porto Editora. Porto, v. 9, 1993. p. 50.

ROTHEN, José Carlos. Avaliação e Política Institucional. Estudos dos Indicadores “Qualificação Docente” na Avaliação das “Condições de Oferta de Cursos”. In: **AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES**. Campinas, SP, v.7, n.3, p. 153-186. set.2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior. In: _____. (org.). **Avaliação Universitária em Questão: reformas do**

Estado e da Educação Superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 41-65.

_____. Educação Superior no Limiar no Novo Século – Traços internacionais e marcas domésticas. In: ZAINKO, Naria Amélia Sabbag & GISI, Maria Lourdes (orgs.). **Política e Gestão da Educação Superior.** Florianópolis, SC: Insular, 2003. p.195–222.

_____. Que Lugar Ocupa a Qualidade nas Recentes Políticas de Educação Superior? In: **AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES.** Campinas, SP, v.11, n.1, p.69–88. mar. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e Consentimento: A política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Educação Profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI.** Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ109d.htm>> Acesso em 12 out. 2006.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima. **Ensinar Direito.** Barueri, SP: Manole, 2004.

ANEXO A

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 ^(*)*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nº 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da

^(*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17

terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os

resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO B



Senado Federal Subsecretaria de Informações

DECRETO Nº 2.026, DE 10 DE OUTUBRO DE 1996.

Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea e, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995,

DECRETA:

Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

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;

IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Art. 2º Os procedimentos estabelecidos no artigo anterior são complementares, porém independentes, podendo ser conduzidos em momentos diferentes e fazendo uso de métodos e técnicas apropriados a cada um.

Art. 3º Os indicadores de desempenho global referidos no inciso I do art. 1º serão levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional - SEDIAE e compreenderão:

I - taxas de escolarização bruta e líquida;

II - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;

III - taxas de evasão e de produtividade;

IV - tempo médio para conclusão dos cursos;

V - índices de qualificação do corpo docente;

VI - relação média alunos por docente;

VII - tamanho médio das turmas;

VIII - participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação;

IX - despesas públicas por aluno no ensino superior público;

X - despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto - PIB por habitante nos sistemas público e privado;

XI - proporção da despesa pública com a remuneração de professores.

Art. 4º A avaliação individual das instituições de ensino superior, conduzida por comissão externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior - SESu, considerará os seguintes aspectos:

I - administração geral: efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados; relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; eficiência das atividades-meio em relação aos objetivos finalísticos;

II - administração acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar;

III - integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços;

IV - produção científica, cultural e tecnológica: avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição.

Parágrafo único. A comissão externa referida no **caput** deste artigo levará em consideração a auto-avaliação realizada pela própria instituição, as avaliações dos cursos realizados pelas comissões de especialistas, os resultados dos exames nacionais de cursos, a avaliação da pós-graduação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e a análise dos indicadores de desempenho global realizada pela SEDIAE.

Art. 5º A avaliação dos cursos de graduação far-se-á pela análise de indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas de ensino e levará em consideração os resultados dos exames nacionais de cursos e os indicadores mencionados no art. 3º, adequadamente adaptados para o caso.

Parágrafo único. A avaliação dos cursos de graduação conduzida pelas Comissões de Especialistas, designadas pela SESu, será precedida de análise abrangente da situação da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado da arte na área, levando em consideração o contexto internacional, e o comportamento do mercado

de trabalho nacional.

Art. 6º Para a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior, referida no inciso III do art. 1º, considerará:

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;

V - as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.

Art. 7º Cabe à CAPES a avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, que será realizada de acordo com critérios e metodologia próprios.

Art. 8º Os resultados dos vários procedimentos de avaliação serão consolidados e compatibilizados pela SESu.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de outubro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO C



Senado Federal
Subsecretaria de Informações
DECRETO Nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001

Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nas Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DA CLASSIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Art. 1º As instituições de ensino superior classificam-se em:

I - públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
e

II - privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, entende-se por cursos superiores os referidos nos incisos I e II do art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAPÍTULO II

DAS ENTIDADES MANTENEDORAS

Art. 3º As pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito de natureza civil ou comercial, e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

Parágrafo único. O estatuto ou contrato social da entidade mantenedora, bem assim suas alterações, serão devidamente registrados pelos órgãos competentes e remetidos ao Ministério da Educação.

Art. 4º A transferência de cursos e instituições de ensino superior de uma para outra entidade mantenedora deverá ser previamente aprovada pelo Ministério da Educação.

Art. 5º As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior sem finalidade

lucrativa publicarão, para cada ano civil, suas demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes e com parecer do respectivo conselho fiscal, sendo ainda obrigadas a:

I - manter, em livros revestidos de formalidades que assegurem a respectiva exatidão, escrituração completa e regular de todos os dados fiscais na forma da legislação pertinente, bem assim de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial; e

II - conservar em boa ordem, pelo prazo de cinco anos, contados da data de emissão, os documentos que comprovem a origem de suas receitas e a efetivação de suas despesas, bem como a realização de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial.

§ 1º As entidades de que trata o **caput** deverão, ainda, quando determinada pelo Ministério da Educação:

I - submeter-se a auditoria; e

II - comprovar:

a) a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição de ensino superior mantida; e

b) a não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes.

§ 2º Em caso de encerramento de suas atividades, as instituições de que trata o **caput** deverão destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente.

Art. 6º As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deverão elaborar, em cada exercício social, demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes.

CAPÍTULO III

DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Art. 7º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em:

I - universidades;

II - centros universitários; e

III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

Art. 8º As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ao que dispõem os arts. 52, 53 e 54 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º As atividades de ensino previstas no **caput** deverão contemplar, nos termos do art. 44

da Lei 9.394, de 1996, programas de mestrado ou de doutorado em funcionamento regular e avaliados positivamente pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º A criação de universidades especializadas, admitidas na forma do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, dar-se-á mediante a comprovação da existência de atividades de ensino e pesquisa, tanto em áreas básicas como nas aplicadas, observado o disposto neste artigo.

§ 3º As universidades somente serão criadas por credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada em avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação.

Art. 9º Para os fins do inciso III do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, entende-se por regime de trabalho docente em tempo integral aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Art. 10. As universidades, mediante prévia autorização do Poder Executivo, poderão criar cursos superiores em municípios diversos de sua sede, definida nos atos legais de seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da federação.

§ 1º Para os fins do disposto no art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, os cursos criados na forma deste artigo, organizados ou não em novo **campus**, integrarão o conjunto da universidade.

§ 2º A autonomia prevista no inciso I do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996, não se estende aos cursos e **campus** fora de sede das universidades.

§ 3º Os **campi** fora de sede já criados e em funcionamento na data de publicação deste Decreto preservarão suas atuais prerrogativas de autonomia até a conclusão do processo de credenciamento da Universidade, ao qual estarão igualmente sujeitos.

Art. 11. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluri-curriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico. oferecidas à comunidade escolar.

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

§ 2º Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o § 1º, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 3º A autonomia de que trata o § 2º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento da instituição, aprovado quando do seu credenciamento e credenciamento.

§ 4º É vedada aos centros universitários a criação de cursos fora de sua sede indicada nos atos legais de credenciamento.

§ 5º Os centros universitários somente serão criados por credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada em

avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado.

Art. 13. A criação de cursos superiores em instituições credenciadas como faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores depende de prévia autorização do Poder Executivo.

Art. 14. Os institutos superiores de educação criados na forma do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, deverão definir planos de desenvolvimento institucional.

Parágrafo único. Os institutos de que trata o **caput**, poderão ser organizados como unidades acadêmicas de instituições de ensino superior já credenciadas, devendo neste caso definir planos de desenvolvimento acadêmico.

Art. 15. Anualmente, antes de cada período letivo, as instituições de ensino superior tornarão públicos seus critérios de seleção de alunos nos termos do art. 44, inciso II, da Lei nº 9.394, de 1996, e de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Na ocasião do anúncio previsto no **caput** deste artigo, as instituições de ensino superior também tornarão publicas:

- I - a relação nominal dos docentes e sua qualificação, em efetivo exercício;
- II - a descrição dos recursos materiais à disposição dos alunos, tais como laboratórios, computadores, acesso às redes de informação e acervo das bibliotecas;
- III - o elenco dos cursos reconhecidos e dos cursos em processo de reconhecimento;
- IV - os resultados das avaliações do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta dos cursos superiores, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP; e
- V - o valor dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos e as normas de reajuste aplicáveis ao período letivo a que se refere o processo seletivo.

§ 2º O não-cumprimento do disposto no parágrafo anterior, bem assim a publicação de informação inverídica, constituem deficiências para os fins do § 1º do art. 46 da Lei nº 9.394, de 1996.

CAPÍTULO IV

DA AVALIAÇÃO

Art. 16. Para fins de cumprimento dos arts. 9º e 46 da Lei nº 9.394, de 1996, o Ministério da Educação coordenará a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior.

§ 1º Para assegurar processo nacional de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, o Ministério da Educação manterá cooperação com os sistemas estaduais de educação.

§ 2º Para assegurar o disposto no § 3º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, o Ministério da

Educação coordenará a cooperação e integração prevista com os sistemas de ensino estaduais.

Art. 17. A avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações:

I - avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP;

II - avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:

- a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
- b) plano de desenvolvimento institucional;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;
- h) produção científica, tecnológica e cultural;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas; e
- l) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação; e

III - avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores.

§ 1º A análise das condições de oferta de cursos superiores referida no inciso III será efetuada nos locais de seu funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas, e considerará:

- I - organização didático-pedagógica;
- II - corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;
- III - adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros

ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; e

IV - bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

§ 2º As avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Art. 18. A avaliação de programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, será realizada pela CAPES, de acordo com critérios e metodologias próprios.

CAPÍTULO V

DOS PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS

Art. 19. A autorização para funcionamento e o reconhecimento de cursos superiores, bem assim o credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino superior organizadas sob quaisquer das formas previstas neste Decreto, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

Art. 20. Os pedidos de credenciamento e de credenciamento de instituições de ensino superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores serão formalizados pelas respectivas entidades mantenedoras, atendendo aos seguintes requisitos de habilitação:

I - cópia dos atos, registrados no órgão oficial competente, que atestem sua existência e capacidade jurídica de atuação, na forma da legislação pertinente;

II - prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ);

III - prova de regularidade perante a Fazenda Federal, Estadual e Municipal;

IV - prova de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço;

V - demonstração de patrimônio para manter instituição ou instituições de educação;

VI - identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um;

VII - prova de inscrição no cadastro de contribuintes estadual e municipal, se for o caso; e

VIII - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição de ensino sem prerrogativas de autonomia.

Parágrafo único. O Ministério da Educação definirá, em ato próprio, os requisitos de habilitação aplicáveis às instituições federais de ensino superior nos processos de que trata o **caput**.

Art. 21. As universidades, na forma disposta neste Decreto, somente serão criadas por novo credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento

regular, e que apresentem bom desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP, ou, no caso de instituições federais, por lei específica.

Parágrafo único. O credenciamento e o credenciamento das universidades, bem assim a aprovação dos respectivos estatutos e suas alterações, serão efetivados mediante ato do Poder Executivo, após deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 22. O processo de credenciamento de universidades autorizadas ou credenciadas antes da vigência da Lei nº 9.394, de 1996, deverá ocorrer sem prejuízo do estabelecido no § 2º do art. 88 da mesma Lei.

Art. 23. Os centros universitários, na forma disposta neste Decreto, somente serão criados por credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, e que apresentem, na maioria de seus cursos de graduação, bom desempenho na avaliação do Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações realizadas pelo INEP.

Parágrafo único. O credenciamento e credenciamento dos centros universitários, bem assim a aprovação dos respectivos estatutos e suas alterações, serão efetivados mediante ato do Poder Executivo, após deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 24. O credenciamento das faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e escolas superiores dar-se-á mediante ato do Poder Executivo.

Art. 25. O credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino superior, cumpridas todas as exigências legais, ficam condicionados a formalização de termo de compromisso entre a entidade mantenedora e o Ministério da Educação.

Parágrafo único. Integrarão o termo de compromisso de que trata o **caput**, os seguintes documentos:

I - plano de implantação e desenvolvimento de seus cursos superiores, de forma a assegurar o atendimento aos critérios e padrões de qualidade para o corpo docente, infraestrutura geral e específica e organização didático-pedagógica, bem como a descrição dos projetos pedagógicos a serem implantados até sua plena integralização, considerando as diretrizes nacionais de currículo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro de Estado da Educação;

II - critérios e procedimentos editados pelo Ministério da Educação, reguladores da organização, supervisão e avaliação do ensino superior;

III - descrição e cronograma do processo de expansão da instituição a ser credenciada, em relação ao aumento de vagas, abertura de cursos superiores, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, abertura de cursos fora de sede;

IV - valor dos encargos financeiros assumidos pelos alunos e as normas de reajuste aplicáveis durante o desenvolvimento dos cursos;

V - projeto de qualificação da instituição, contendo, pelo menos, a descrição dos procedimentos de auto-avaliação institucional, bem como os de atendimento aos alunos, incluindo orientação administrativa, pedagógica e profissional, acesso aos laboratórios e bibliotecas e formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados

responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos; e

VI - minuta de contrato de prestação de serviços educacionais a ser firmado entre a instituição e seus alunos, visando garantir o atendimento dos padrões de qualidade definidos pelo Ministério da Educação e a regularidade da oferta de ensino superior de qualidade.

Art. 26. A autorização prévia para o funcionamento de cursos superiores em instituições de ensino superior mencionadas no inciso III do art. 7º deste Decreto será formalizada mediante ato do Poder Executivo.

§ 1º O ato de que trata o **caput** fixará o número de vagas, o município e o endereço das instalações para o funcionamento dos cursos autorizados.

§ 2º O disposto no **caput** e no § 1º deste artigo aplica-se, igualmente, aos cursos referidos no art. 10.

Art. 27. A criação de cursos de graduação em medicina, em odontologia e em psicologia, por universidades e demais instituições de ensino superior, deverá ser submetida à manifestação do Conselho Nacional de Saúde.

§ 1º O Conselho Nacional de Saúde deverá manifestar-se no prazo máximo de cento e vinte dias, contados da data do recebimento do processo remetido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 2º A criação dos cursos de que trata o **caput** dependerá de deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 28. A criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive em universidades e centros universitários, deverão ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

§ 1º O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil deverá manifestar-se no prazo máximo de cento e vinte dias, contados da data do recebimento do processo, remetido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 2º A criação dos cursos de que trata o **caput** dependerá de deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 29. Os atos de autorização prévia de funcionamento de cursos de medicina, psicologia, odontologia e direito ofertados por universidade, em sua sede, não se estendem a cursos oferecidos fora de sua sede.

Art. 30. Os cursos superiores autorizados deverão iniciar suas atividades acadêmicas no prazo máximo de até doze meses, contados da data de publicação do ato legal de sua autorização, findo o qual este será automaticamente revogado.

Art. 31. O reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores serão formalizados mediante ato do Poder Executivo.

Parágrafo único. O reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de direito, medicina, odontologia e psicologia dependem de deliberação da Câmara de Educação

Superior do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 32. O reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores ofertados por universidades, em sua sede, nos termos do artigo anterior, serão formalizados mediante atos do Poder Executivo, que fixarão o município e os endereços de funcionamento de suas instalações.

Parágrafo único. Os atos referidos no **caput** não se estenderão a cursos oferecidos fora da sede da universidade.

Art. 33. A autorização prévia de funcionamento de cursos fora de sede, ofertados por universidades, em conformidade com o disposto no art. 10 deste Decreto, será formalizada mediante ato do Poder Executivo, após deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro de Estado da Educação, que fixará o município e o endereço de seu funcionamento.

Art. 34. O Ministério da Educação, após a aprovação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, estabelecerá os critérios e procedimentos para:

I - o credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior referidas no inciso III do art. 7º ;

II - a autorização prévia de funcionamento de cursos superiores em instituições não universitárias;

III - o reconhecimento de cursos superiores, ressalvados os que dependem de deliberação individual da Câmara referida no **caput**; e

IV - a elaboração de regimentos por parte de instituições de ensino superior não universitária.

§ 1º Os critérios e procedimentos referidos no **caput** deverão levar em consideração, obrigatoriamente, os resultados da avaliação do Exame Nacional de Cursos e das demais avaliações realizadas pelo INEP.

§ 2º Compete ao Departamento de Políticas do Ensino Superior, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, considerando os resultados das avaliações realizadas pelo INEP:

I - a preparação dos atos necessários à execução dos procedimentos estabelecidos na forma do **caput**;

II - a instrução dos processos de deliberação obrigatória pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação; e

III - a expedição de notificação ao interessado na hipótese de indeferimento do pleito.

§ 3º Recebida a notificação de que trata o inciso III do § 2º, o interessado poderá apresentar recurso ao Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, observado o prazo de trinta dias contados da expedição da notificação.

§ 4º Na apreciação do recurso de que trata o parágrafo anterior, o Secretário de Educação

Superior do Ministério da Educação poderá solicitar a manifestação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação sobre a matéria.

§ 5º No caso de decisão final desfavorável nos processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de autorização prévia de funcionamento de cursos superiores, inclusive os fora de sede em universidades, os interessados só poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo curso ou instituição após decorrido o prazo de dois anos, a contar da publicação do ato.

Art. 35. Identificadas deficiências ou irregularidades mediante ações de supervisão ou de avaliação e reavaliação de cursos ou instituições de ensino superior, nos termos do art. 46 da Lei 9.394, de 1996, ou o descumprimento do disposto no termo de compromisso mencionado no art. 25 deste Decreto, o Poder Executivo determinará, em ato próprio, conforme o caso:

- I - a suspensão do reconhecimento de cursos superiores;
- II - a desativação de cursos superiores;
- III - a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários;
- IV - a intervenção na instituição de ensino superior; e
- V - o descredenciamento de instituições de ensino superior.

§ 1º O baixo desempenho em mais de uma avaliação no Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações realizadas pelo INEP poderá caracterizar as deficiências de que trata o **caput**.

§ 2º O ato de intervenção referido no **caput** especificará sua amplitude, prazo e condições de execução, e será acompanhado de designação de dirigente **pro tempore**.

Art. 36. O Ministério da Educação, ouvida a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, estabelecerá os procedimentos para:

- I - suspensão do reconhecimento de cursos superiores;
- II - a desativação de cursos superiores;
- III - a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários, observado o disposto no **caput** do art. 35;
- IV - a intervenção em instituição de ensino superior; e
- V - o descredenciamento de instituições de ensino superior.

§ 1º Os cursos de graduação que tenham obtido, reiteradamente, desempenho insuficiente na avaliação do Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações realizadas INEP terão seu reconhecimento suspenso mediante ato do Poder Executivo.

§ 2º As instituições de ensino superior de que trata o **caput** terão prazo de um ano para solicitar novo reconhecimento, sendo vedada a abertura de processo seletivo de ingresso de

novos alunos até que o curso obtenha novo reconhecimento.

§ 3º Decorrido o prazo de que trata o parágrafo anterior sem que a instituição tenha solicitado novo reconhecimento, ou caso o processo de novo reconhecimento identifique a manutenção das deficiências e irregularidades constatadas, o curso será desativado.

§ 4º As instituições de ensino superior credenciadas como centros universitários e universidades e que possuam desempenho insuficiente na avaliação do Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações realizadas pelo INEP terão suspensas as prerrogativas de autonomia, mediante ato do Poder Executivo.

§ 5º As instituições de que trata o § 4º serão submetidas, nos termos do art. 34, a imediato processo de credenciamento.

Art. 37. No caso de desativação de cursos superiores e de descredenciamento de instituições, caberá à entidade mantenedora resguardar os direitos dos alunos, dos docentes e do pessoal técnico administrativo.

Parágrafo único. São assegurados aos alunos de cursos desativados ou com o reconhecimento suspenso:

I - a convalidação de estudos até o final do período em que estiverem matriculados para efeito de transferência; e

II - o registro do diploma no caso daqueles que tenham concluído o curso ou estejam matriculados no último período letivo, desde que comprovado o aproveitamento escolar

Art. 38. Será sustada a tramitação de solicitações de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior, e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, quando a proponente estiver submetida a processo de averiguação de deficiências ou irregularidades.

Art. 39. Os processos que, na data de publicação deste Decreto, estiverem protocolizados no Conselho Nacional de Educação serão deliberados pela sua Câmara de Educação Superior e submetidos à homologação do Ministro de Estado da Educação.

Art. 40. Fica delegada ao Ministro de Estado da Educação competência para a prática dos atos referidos no § 1º do art. 8º, nos arts. 10, 13, 21, 23, 24, 26, 31, 32, 33, 35 e 36 deste Decreto.

Art. 41. Ficam revogados os Decretos nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, e 2.306, de 19 de agosto de 1997.

Brasília, 9 de julho de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

II - CONTEÚDO:

1. Integração do conteúdo desta disciplina com outras que você já estudou

(

)

2. O conteúdo desta disciplina atende a ementa apresentada no início das aulas

(

)

3. Os objetivos da disciplina estão sendo atingidos

()

Comentários: _____

III - ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A):

1. Assiduidade () 2. Pontualidade ()

3. Domínio do conteúdo ()

4. Didática (preparação, organização e transmissão do conteúdo) ()

5. Avaliação (provas, seminários, trabalhos, etc.) ()

6. Relacionamento/tratamento professor(a) X aluno(a) ()

Comentário: _____
