

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Maria Raimunda Santos da Costa



**O EXAME NACIONAL DE CURSOS - PROVÃO E SUAS
REPERCUSSÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPA/SANTARÉM**

**Belém - Pará
2006**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA

Costa, Maria Raimunda Santos da.

O Exame Nacional de Cursos – Provão e suas repercussões no
Curso de Pedagogia da UFPA/Santarém; orientador, Prof. Dr. Paulo
Sérgio de Almeida Corrêa. _ 2006.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará,
Centro de Educação, Mestrado em Educação, Belém, 2006.

1. Universidades e faculdades – Brasil - Avaliação. 2. Ensino
superior - Brasil. 3. Universidade Federal do Pará. Campus Universitário de
Santarém. Curso de Pedagogia. I. Título.

CDD - 21. ed.: 378.16620981

MARIA RAIMUNDA SANTOS DA COSTA

**O EXAME NACIONAL DE CURSOS - PROVÃO E SUAS
REPERCUSSÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPA/SANTARÉM**

Dissertação desenvolvida na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, conduzida sob a Orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

Belém - Pará
2006

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dra. Olgaíses Cabral Maués – UFPA
Examinador Interno

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha – UEPA/UNAMA
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

A minha mãe **SANTANA MARIA CORRÊA SANTOS** (*in memoriam*), por ter me ensinado a sonhar, me feito compreender que é indo em busca do sonho que se constrói realidades e por me conduzir até este momento.

Aos meus filhos **Onestaldo Jr, Gláucia Soraya, Gleicy Diane, Marcela Regina e Glenda Carina**, estímulo para minhas buscas e razão de minha felicidade, pela dádiva divina de existirem.

Aos meus amados netos **Gláucio Patrick, Gleydson Rodrigo, Glícia Karen, Marcelo Eduardo, Maurício Erick e Mateus Jefferson** que apenas por suas presenças me fazem ver a vida de um ponto de vista muito melhor, por isso completam minha felicidade.

Ao meu pai **Geraldo Bandeira dos Santos e meus irmãos: Sebastião, Fátima, Gorete, Ana, Isabel, Domingos, Geraldo e Alberto e sobrinhos** que por constituirmos uma família contribuem para que eu jamais desista do sonho de ser feliz.

Acredito que poderia ser feliz em outros “cantos do mundo”, convivendo com outras pessoas, com uma vida bem mais tranqüila, talvez! Mas não tenho dúvidas de que ninguém me faz tão feliz como vocês, por isso dedico a nossa família essa vitória que é também um pouco de cada um e representa a força que temos quando juntos.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. **Paulo Sérgio de Almeida Corrêa**, meu orientador por me orientar zelosa e sabiamente e por ter me ensinado a superar meus limites.

A Prof^a. Dra. **Olgaíses Cabral Maués** por aceitar analisar meu trabalho desde a pré-qualificação, com suas críticas e pareceres sempre bem fundamentados me estimulou a prosseguir.

Ao Prof. Dr. **Emmanuel Ribeiro Cunha** da Universidade da Amazônia – UNAMA, por aceitar fazer parte da banca de qualificação e defesa e por analisar meu trabalho sempre com muito zelo e cuidado.

Aos informantes da pesquisa - **Professores e Egressos** – que por seus depoimentos tornaram possível a sua realização

Aos Professores: Msc. **Ana Maria**; Msc. **Heliud Maia** e Esp. **Maria Luiza** pela colaboração na organização do texto.

Aos **Colegas do Mestrado** com quem dividi não poucos momentos de angústias, mas dividi também muitos momentos de alegria, aprendemos juntos que a vida acadêmica é sempre muito prazerosa, apesar de tudo.

Esse tipo de vitória nunca é de apenas um (a), envolve sempre várias outras pessoas que por ficarem muitas vezes sós, sofrem com a ausência, com a falta de tempo, com a impaciência, a intolerância e tantas outras situações que se apresentam. Isso me faz lembrar de agradecer **a todas as pessoas que de maneira direta ou indireta me ajudaram a construir esse momento**. Sou grata a todas vocês.

A ti **Senhor!** Toda honra e toda glória para sempre. Sei que sem **Ti** nada teria sido possível. Obrigada! Devo-**Te** mais essa.

É preciso ter uma grande dose de humanidade, uma grande dose de sentido de justiça e verdade para não cair em dogmatismos extremos, em escolasticismos frios, em isolamento das massas. É preciso lutar todos os dias para que esse amor à humanidade viva se transforme em fatos concretos, em atos que sirvam de exemplo, de mobilização.

(Ernesto Guevara)

RESUMO

O estudo teve por objetivo: compreender o processo de consolidação da avaliação na educação superior que, a partir da década de 1990, se materializou nas aferições do Exame Nacional de Cursos (ENC), a fim de interpretar como esse exame repercutiu no Curso de Pedagogia da UFPA, em Santarém. A pesquisa teve por objeto de estudo o Exame Nacional de Cursos e partiu das seguintes questões: a) De que forma se desencadeou o processo histórico de constitucionalização e institucionalização da avaliação no Campo Educacional Brasileiro, especificamente na educação superior? b) Como se consolidou a Política de Avaliação da Educação Superior consubstanciada no ENC no país? e c) Como repercutiram as aferições do ENC no âmbito do Curso de Pedagogia da UFPA, em Santarém? O enfoque foi o sócio-histórico e a abordagem historiográfica, com base na Escola de Analles. Constou de pesquisa documental e análise dos relatos orais de docentes e egressos do Curso, coletados através de entrevista semi-estruturada. Os resultados da investigação mostram que a avaliação da educação superior vem sendo estruturada, desde a implantação dos primeiros cursos de nível superior, com o objetivo de estabelecer controle externo sobre as IES. Na década de 90, o Brasil planejou suas políticas econômicas e educativas iluminado pelas estratégias de ajuste estrutural formuladas pelo FMI e pelo Banco Mundial, em sintonia com os interesses econômicos internacionais. O ENC expressou a opção do Estado brasileiro pela avaliação por exame e seu atrelamento às determinações de organismos internacionais. Foi uma tecnologia de regulação, controle e aferição diagnóstica e camuflou o conflito em torno de dois paradigmas avaliativos que marcaram seu tempo e projetaram os acontecimentos atuais. Um defendido pelo ANDES, que pensava a avaliação a partir de um Programa Institucional autônomo e democrático e o outro originário das determinações do Estado que instituiu a avaliação como política pública, expressa em um Sistema Nacional de Avaliação das IES. As repercussões do ENC no Curso de Pedagogia foram percebidas pelos sujeitos sob forma de pressão, medo, apreensão, terror, angústia, conflito, pavor, ansiedade, agressão e preocupação, mas, representou também, muita determinação pessoal em superar os limites interpostos pelo Estado ao Curso. O ENC repercutiu contraditoriamente, ao produzir, ao mesmo tempo, um estado de tensão e prontidão nos alunos e professores, uma postura de aceitação consciente e intencional ao se submeterem a um exame imposto para assegurar um resultado positivo ao Curso e a UFPA.

PALAVRAS CHAVES: Política de Avaliação. Reformas da Educação Superior. Exame Nacional de Curso. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This study had the aim to understand the consolidation process of evaluation in the Superior Education from the decade of 1990 which was known as the National Exam of Courses – NEC with echo in the Pedagogy Course in the University of Para in Santarém. This research had supported in the following questions: a) in what way did the historic process of constitutionalization and institutionalization of evaluation in the Brazilian Superior Education happen? b) What were the consequences of the National Exam of Courses for the teachers and in the students' view that did the Exam in the Pedagogy Course in the University of Para in Santarem? It was used the social-historic and historiographic approach based in the Analles Schooling. It was done bibliographic research and analyzed the teachers and students speaking. The data was collected through semi-structured interview. The investigation sustains that the evaluation of official Superior Education have been structured since the introduction of the firsts Superior Courses to establish internal control in the formation. In the decade of 1990 Brazil had planned its economic and educational policy based in the strategies of structural adjust done by International Monetary Found (IMF) and Worldwide Bank with the same international economic interests and it turned its attention to the Courses in the interior of Superior Education. The “Provão” is an example of this evaluation and how the country was attached with the international decisions. ENC was a kind of control, appraisalment and education measurement, which discoured the conflict statement indicating its proper time to present facts. One, upheld by ANDES, checking the assessment from an institutional and free method and the other supported by the government as education politics. This one is the National System assessment. The Pedagogy Course of University of Para in Santarem felt it as pressure, fear, apprehension, dread, aggression, impact and worry, but at the same time it occurred the limits have given by the Brazilian State. ENC had an inconsistent reflexion, which herd filing to students and teachers, who accepted the nules to have got a good score in their college degree.

KEYWORDS – Evaluation policy, Superior Education Reforming and National Exam of Course

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - REGISTROS HISTÓRICOS SOBRE A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E SUA INTRINSECA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	26
1.1. As relações da avaliação com a educação no nível superior	27
1.2 Primeiros passos da trajetória de consolidação da avaliação na Educação Superior, nas Reformas do Estado brasileiro.	47
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO, RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, REGULAÇÃO E CONTROLE ESTATAL NA REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 90.	64
2.1 O Modelo de Avaliação estatal apresentado à Educação Superior na década de 90	65
2.2 Exame Nacional de Cursos: avaliação ou Tecnologia de poder?	84
CAPÍTULO III – AS REPECUSSÕES DO EXAME NACIONAL DE CURSOS NA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA/SANTARÉM	103
3.1 A trajetória histórica do Curso de Pedagogia, em Santarém, e a experiência vivida por professores e alunos nas aferições do Exame Nacional de Cursos.	106
3.2 O protagonismo estudantil durante a efetivação do Exame Nacional de Cursos	127
3.3 As práticas docentes na Educação Superior durante as aferições do Exame Nacional de Cursos em Santarém	150
CONCLUSÃO	170
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	187

LISTA DE SIGLAS

AID - Associação Internacional de Desenvolvimento
ALC – América Latina e Caribe
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL - Comissão Econômica para o Progresso da América Latina
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSEP - Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC - Centros Rurais Universitários de Treinamentos e Ações Comunitárias
DAES - Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
DCP – Docente do Curso de Pedagogia
DRCCP – Documento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia
EGR – Egresso
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
ENC – Exame Nacional de Cursos
FMI – Fundo Monetário Internacional
GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio
GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IES – Instituições de Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA - Organização dos Estados Americanos
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OM – Organismos Multilaterais
OREALC – Oficina Regional da UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU - Programa de Avaliação da Reforma da Universidade
PDRE – Plano Diretor da Reforma do Estado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNI – Projeto Norte de Interiorização
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROAD – Pró-Reitoria de Administração
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Sistema Nacional de Avaliação da Escola Pública
SESU – Secretaria de Educação Superior do MEC
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e adolescência

INTRODUÇÃO

O movimento reformista, conduzido pelos grupos dominantes em escala nacional e internacional, das últimas décadas, do século XX, centrou seu foco na educação como elemento-base e na avaliação como âncora do processo. Uma articulação para garantir a consolidação da reforma socioeconômica que ascendia no mundo capitalista, contribuindo para que o acesso ao ensino superior passasse a ser não mais apenas uma exigência econômica, mas um indicador do grau de democracia e justiça social. A definição de novos objetivos e novas funções para a Educação Superior passou a ser uma exigência constante, pela necessidade de se estabelecer o lugar a ser ocupado pela universidade no mundo das reformas e da virtualidade das novas tecnologias, da informação e da comunicação.

Esse contexto de reformas e transformações sociais tem primado por um papel mais relevante e significativo para a universidade, tanto em relação à formação inicial (graduação) como a formação continuada (formação permanente) dos diferentes profissionais, nas mais diversas áreas do conhecimento humano, condição, inclusive, para justificar muitas determinações estatais que resultam, por exemplo, no aligeiramento da formação¹.

Uma das exigências para esse nível de ensino se relaciona à necessária integração entre pesquisa, ensino e extensão, com a finalidade de se obter maior eficiência, eficácia, qualidade, competitividade e a equidade dos sistemas educacionais. Outra está relacionada ao papel que precisa ser desempenhado pelas ciências sociais na análise da crescente problemática social mundial, em função das mudanças de perfis profissionais e ao conseqüente processo formativo decorrente.

Um processo determinante para o redimensionamento sócio-cultural e político na sociedade global², indicador da necessidade de maior liberdade e autonomia acadêmico-

¹ Segundo Maués (2003, p. 17-19), o aligeiramento da formação compõe um dos eixos do movimento internacional pelo estabelecimento de políticas educacionais – universitarização/profissionalização, para possibilitar maior qualificação da formação do educador, orientadas pelo Programa das Reformas Educativas na América Latina e Caribe (PREAL), do qual nosso país faz parte. No Brasil a universitarização (formação em nível superior) é realizada fora da Universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Mas o que se quer exprimir com essa afirmação é que a formação se dá no nível pós-médio, isto é, em nível superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição Universidade como Universidade Moderna, do início do século XX, que tinha por princípio o ensino ligado à pesquisa, à autonomia, e à socialização do conhecimento.

²A compreensão que tenho e me referirei ao longo do texto sobre o contexto da sociedade global ou globalizada, refere-se ao contexto mais amplo ou sócio-cultural e não apenas àquele que se relaciona ao aspecto econômico

administrativa às instituições que promovem a formação, a exigir: o estabelecimento de novas relações entre as agências formadoras, o Estado, o setor produtivo e a comunidade, interdisciplinaridade no desenvolvimento do ato de conhecer e aprender e mais financiamento, principalmente para instituições de natureza pública, condicionando-as às expectativas por melhor desempenho na formação e uma permanente necessidade de se tomar decisões para redimensionar ações e produções institucionais.

É evidente que a onda capitalista internacional foi decisiva para que a educação e a avaliação fossem transformadas em instrumentos indispensáveis às reformas sociais, tornando-as elementos incólumes das ações dos Estados Nacionais. A avaliação, além de um indicador, passou a ser uma condição ao financiamento da educação, pela exigência de que todos os sistemas de educação fossem avaliados. O objetivo era fazê-los responder, satisfatoriamente, às exigências emergentes do modelo econômico que se consolidava nas sociedades capitalistas.

A avaliação foi apresentada como tecnologia de poder a todas as sociedades capitalistas, seus sistemas e suas instituições, fundamentalmente àquelas de natureza educacional, era imperativo que as reformas sociais exigidas pela economia se consolidassem com a anuência do setor da educação. Para essa finalidade, as instituições de ensino superior precisavam redimensionar as suas ações e atuações para consolidar as reformas sociais de base determinadas pelo sistema. No contexto de mudanças econômicas, as exigências por reformas vão além das determinações de um Estado específico por suas políticas, cabe aos Estados Nacionais como responsabilidade político-administrativa, o encaminhamento das reformas sociais exigidas, principalmente no que concerne às instituições oficiais de natureza pública.

Mas é importante destacar que, em processos dessa natureza, o Estado assume vários papéis, além de cumpridor das determinações originárias das imposições de natureza internacionais, definidas e interpostas pelos organismos multilaterais, como por exemplo, o de agente mediador entre as grandes corporações econômicas e a sociedade. Portanto, as determinações multilaterais, não deveriam ser condição para transformar qualquer Estado em objeto de manipulação e imposição desses interesses, pois, em toda sociedade existe uma

ou socioeconômico, pura visão de mercado. Entendo que as questões da sociedade atual transpõem esse fator, sem, no entanto, desconsiderá-lo evidentemente.

autonomia relativa que assegura aos seus governantes o papel de sujeitos históricos, seja pela diversidade sócio-cultural mundial ou pela soberania de cada sociedade.

Em suas reflexões sobre a conjuntura mundial, os pesquisadores Kolberg/Esping-Anderson (1991) já destacavam que, diante da onda recessiva e das implicações econômicas dos custos de serviços sociais, característicos do período vivido pela sociedade mundial, passou-se a pensar, do mesmo modo em que havia consenso a respeito de que algo ia mal na interface entre o Estado de Bem-Estar Social e a economia, acontecia algo similar com o papel desempenhado pela universidade em relação à vida econômica (apud PAIVA E WARDE, 1994). Isso torna evidente, desde aquela época já havia necessidade do envolvimento dessa instituição na solução dos problemas decorrentes da dinâmica conjuntural mais ampla, o que exige uma revisão total do seu desempenho de instituição social que tem o papel de formar pessoas e profissionais, além de produzir ciência e tecnologia.

Nesse contexto, a forma de encaminhar o ato avaliativo faz muita diferença, pelo fato de a avaliação se inserir tanto no âmbito das reformas educacionais do país como no conjunto das mudanças culturais, políticas e socioeconômicas mais amplas ou macro-estruturais, tendo que, necessariamente, com elas interagir. Questão que não pode ser desconhecida ou desconsiderada por avaliadores em todos os âmbitos e níveis de ensino, a despeito da avaliação não cumprir com a sua função social e política e sua prática não superar a visão puramente diagnosticadora.

Essa compreensão evidencia que a ação de avaliar precisaria orientar as ações humanas indistintamente, em diferentes espaços sociais, um instrumento útil tanto por seus dados e análises que auxiliam no entendimento desse contexto complexo e acelerado de mudanças, quanto por contribuir com a gestão nos diferentes âmbitos da sociedade na tomada de decisão e seus atos subsequentes. A ação avaliativa estatal precisaria servir também para avaliar o desempenho estatal e encaminhar medidas oficiais conseqüentes de ajuste às exigências e determinações conjunturais, entendidas a partir de uma visão de abrangência do social não apenas de interesses específicos, como tem ocorrido em relação àqueles de natureza econômica.

Dias Sobrinho (1997), refere-se à academia como espaço onde se desenvolve a educação superior, produz-se o conhecimento científico e tecnológico e consolida-se a formação de pessoas e de profissionais, um local privilegiado, legitimado e mais competente para essa formação. Perspectiva que dimensiona bem a importância de se primar por processos avaliativos, compreendidos como imperativos sociais, pautados na sabedoria, na humildade e

na ética, como manifestação de “alguém” que por reconhecer suas limitações sabe que mesmo sendo o espaço por excelência da produção científica, tecnológica e de formação humana, é capaz também de reconhecer que essa produção, por mais gabaritada que possa ser, representa e representará sempre uma produção humana limitada e inacabada a ser continuamente melhorada e aperfeiçoada, em função de dever estar a serviço da sociedade toda, do conhecimento e do reconhecimento de si.

A experiência brasileira tem revelado que a avaliação educacional, de caráter institucional, tem sido concebida e executada de forma equivocada no país, pois como fenômeno e prática social ela não se restringe apenas a uma determinação instituída, tampouco se limita à análise de uma instituição ou de agências específicas, nem mesmo quando se tratar de se avaliar funções mais restritas. E quando em decorrência dessa visão equivocada, se esse for o caso, ainda assim, a ação avaliativa precisa ser mais abrangente e englobar a existência e a identidade do objeto avaliado. Nesse caso, avaliar uma instituição de educação superior – IES, seria avaliar a sua produção científica e cultural parcial e final em processo, e não apenas verificar os seus produtos finais.

A ação de avaliar vai além de determinismos, principalmente naquilo que se tem concebido e denominado por avaliação externa, haja vista que quem avalia, ao fazê-lo, também é avaliado tendo ou não consciência desse fenômeno. Por isso, entendo que, ao se pretender realizar uma ação avaliativa e conseqüentemente optar por um modelo teórico e tecnológico determinado, é importante que se compreenda o seu significado e relevância ao longo do processo que marca sua trajetória histórica, percurso esse que focalizo neste trabalho, e razão que acredito fundamenta a opção metodológica adotada para orientar o desenvolvimento da pesquisa.

Penso que qualquer ação avaliativa que pretenda superar limitações, não pode ser imposta (normativa), como referencia Afonso (2000), mas definida, preferencialmente, a partir do exercício da autonomia, com relevância à diversidade das ações individuais e coletivas dos sujeitos e das instituições envolvidas. Não apenas por comparação a outras, por padronização ou ranqueamento, mas pela plenitude de sua singularidade, na maneira própria de ser, gerir, aprender e ensinar. No caso das IES públicas, como expressão do exercício democrático de liberdade no encaminhamento de sua autonomia, na busca de soluções para questões relacionadas a sua infra-estrutura física, material e administrativa e na materialização de sua dimensão pedagógica e acadêmica.

Essa forma de conceber a ação avaliativa e o fato de ter acompanhado, como professora e Coordenadora do Curso e do Colegiado de Pedagogia - UFPA/Santarém, as aferições do Exame Nacional de Cursos - ENC, nos três momentos em que os alunos concluintes foram submetidos ao Exame, anos de 2001, 2002 e 2003, contribuíram para querer pesquisar essa temática e definir o exame como objeto de estudo. Além do mais, a experiência de lapidação acadêmica (mestrado) tornou-se um processo muito doloroso por ter de abdicar de algumas escolhas, em função de ter que fazer as opções mais pertinentes, mas, também revelou a necessidade de agir para construir essa adequação.

Além disso, há algum tempo, tenho interesse acadêmico pelo campo teórico da avaliação, interesse que me acompanha desde quando ainda era aluna do Curso de Pedagogia, hoje reforçado pelo fato de ser professora da disciplina Avaliação Educacional, no mesmo Curso. Percebia, desde aquela época, que por sua relevância social ela pode ser um instrumento útil nos processos de reformas e mudanças sociais, não apenas como atendimento aos determinismos econômicos, mas como construção de histórias de vida pessoal e institucional.

Minha intenção em aprofundar e ampliar conhecimentos neste campo de saber tem se mantido e se somou ao desejo de me qualificar profissionalmente e me envolver com a prática da pesquisa científica. Esses motivos e o fato de ter vivido, observado, sentido e me solidarizado com alunos e professores do curso nos três momentos de aferições do ENC; vivendo juntos, portanto, toda a tensão do processo relacional, ocasionada pela situação instalada e interposta pela aferição naqueles momentos; além da preocupação de buscar respostas para questões que a experiência não me ajudou a compreender, justifica meu interesse por esse estudo e a construção do projeto que orientou a pesquisa.

A decisão pelo estudo revelou-me a necessidade de ir além das práticas atuais de avaliação - diagnose do Estado brasileiro, em sua ação autoritária de examinar e aferir, por querer compreender como a ação estatal de avaliar se consolidou ao longo do tempo no país, por seu delineamento conceptual e metodológico, tendo curiosidade em saber tanto dos direcionamentos oficiais como dos marginais³, além de pretender analisar suas repercussões no âmbito mais restrito de um curso. Esse interesse se deve ao fato de compreender que todos os acontecimentos evidenciados no tempo presente são fenômenos construídos

³ Entendo como marginais os direcionamentos e aquelas ações ou manifestações que culminaram em construções de propostas alternativas de avaliação, emergidas, principalmente, do embate político-ideológico do/no processo de constitucionalização e institucionalização da avaliação em território brasileiro, oriundas fundamentalmente dos movimentos sociais organizados frente ao modelo avaliativo oficial adotado e interposto pelo Estado às IES.

historicamente, não apenas como puro efeito ou consequência de causas passadas, mas como uma consubstanciação de eventos do passado vivido e do futuro que se almeja e se projeta intencional e conscientemente. Acredito que essa compreensão justifica a minha opção pelo enfoque sócio-histórico e pelo estudo histórico de longa duração⁴ empreendido na pesquisa.

Com este estudo procurei ultrapassar os fatos já registrados, apreendê-los, analisá-los e reapresentá-los criticamente, por isso foquei minha análise sobre a avaliação numa visão global, tendo como parâmetro dessa análise o contexto da sociedade e da educação brasileira, por suas contradições, implicações, compromissos e alinhamentos nacionais e internacionais e os relatos orais dos sujeitos submetidos a esse processo, ao longo do período de consolidação da avaliação e de aferição do ENC.

Por compreender que nenhum fato acontece e se consolida por acaso, num vácuo ou vazio histórico, mas numa rede de acontecimentos historicamente entrelaçados e bem articulados, eu focalizo a avaliação nesse nível de ensino, como parte integrante do processo de determinações macro estruturais e suas restritas repercussões⁵ em um curso, o Curso de Pedagogia da UFPA/Santarém, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos: egressos e professores.

O modelo avaliativo adotado no Brasil integra um movimento conjuntural e contextual mais amplo de natureza transnacional/internacional, histórico e marcado por inúmeros fatores que vão desde formas específicas de se conceber a avaliação a razões pragmáticas e finalísticas que motivam seu uso ao longo do tempo, principalmente, como expressão de regulação e controle, exercício de poder estatal a serviço de orientações economicistas de controle social.

O estudo é relevante, pois, com minhas análises contribuo para uma melhor compreensão da ação avaliativa do Estado brasileiro na atualidade, por seus antecedentes históricos, suas opções e perspectivas futuras. Embora existam muitos estudos sobre a questão, poucos têm oportunizado uma visão mais ampliada, projetiva e inter-relacionada do

⁴ Na pesquisa de longa duração, o estudo histórico não é apenas exercício de erudição, mas expressão da paixão de compreender. Compreender o passado a partir do presente num vai e vem que oportuniza o conhecimento das sociedades antigas para esclarecer a sociedade atual. A história possui tempos: o da Longa Duração (estrutural, de profundidade); o nível da Duração Cíclica (estudo da conjuntura), o nível do Tempo Curto (acontecimento imediato, superfície). Nessa perspectiva, ocorre a recusa a se conceber a história como registro de uma seqüência de acontecimentos, a partir apenas de documentos escritos para usar outros documentos não escritos. A intenção é passar-se da história econômica e social para a história das mentalidades. (CORRÊA, 2005)

⁵ Por repercussão entendo o que se origina de repercutir como ato ou efeito de se fazer sentir direta ou indiretamente uma ação, influência ou interferência, de se fazer refletir por se perceber. Percepção daquilo que está refletido, ecoado, impingido por uma determinada ação.

fenômeno. Essa limitação tem sido observada em minha experiência de professora da disciplina avaliação educacional.

É relevante também porque com a obtenção do título amplio o horizonte de mão-de-obra qualificada e qualificante da região onde resido (Região Amazônica – Oeste Paraense), onde ainda é muito grande a carência de formação em pós-graduação, apesar de tudo o que vem sendo produzido, principalmente pela UFPA. Além disso, a atividade científica ainda é baixa nesta área do saber. Qualificada vou somar com a produção acadêmico-científica sobre a temática e contribuir na consolidação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Instituição.

O desejo de compreender o processo de consolidação da avaliação, por sua opção metodológica e suas repercussões, motivou minha reflexão que se orienta pelos seguintes questionamentos: a) de que forma se desencadeou o processo histórico de constitucionalização e institucionalização da avaliação no Campo Educacional Brasileiro, especificamente na educação superior? b) como ocorreu sua consolidação como Política Pública para a Educação Superior consubstanciada no ENC, com destaque aos cursos de graduação? e c) quais as repercussões do ENC no âmbito do Curso de Pedagogia da UFPA, sediado no Campus de Santarém?

A pesquisa teve por objetivo: compreender o processo de consolidação da avaliação na educação superior que, a partir da década de 1990, se materializou nas aferições do Exame Nacional de Cursos (ENC), a fim de interpretar como esse exame repercutiu no Curso de Pedagogia da UFPA, em Santarém. Para concretizá-lo procurei trilhar os caminhos da política de avaliação do Estado brasileiro em sua trajetória histórica e foquei minha atenção no processo de aferição do exame como uma tecnologia de avaliação, usada pelo governo para conferir o desempenho dos cursos de graduação, em particular a formação do licenciado pleno em Pedagogia.

Para consolidar a finalidade da pesquisa, adotei como objetivos de trabalho: revisar a literatura que trata sobre a trajetória histórica da avaliação no campo educacional brasileiro, para compreender seu processo de constitucionalização e institucionalização, especialmente na Educação Superior; identificar os fundamentos basilares da ação avaliativa estatal decorrente do processo de institucionalização da Política de Avaliação para a Educação Superior no Brasil, principalmente a partir de 1990; analisar os elementos constitutivos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia de Santarém e o conteúdo de documentos oficiais específicos, para constatar se há pontos comuns entre as orientações do ENC para os

cursos de formação dos professores e as diretrizes curriculares do curso e; coletar e analisar os depoimentos orais dos egressos e dos professores, sujeitos envolvidos com a produção de parte da história do Curso de Pedagogia por ocasião das aferições do ENC, nas edições de 2001, 2002 e 2003, de modo a compreender as repercussões do mesmo sobre o exercício do trabalho dos docentes e no processo de formação acadêmica dos discentes.

Na pesquisa, a avaliação superior se configura como tema central e subsidia todo o delineamento operacional do objeto estudado – o Exame Nacional de Cursos (ENC), que procurei apreender e analisar numa perspectiva de totalidade do fenômeno avaliativo. Com essa intenção, retomei a trajetória de constitucionalização⁶ da avaliação como área específica de conhecimento e a sua institucionalização⁷ como política pública estatal.

Compreendo que nem sempre os estudos de curto prazo são capazes de explicar as permanências e as mudanças em qualquer processo histórico, por isso optei por adotar como base de referência temporal o período longo que vai desde quando a avaliação chegou ao país, como área específica de conhecimento, pois foi a partir deste fato que se delineou a sua trajetória de constitucionalização e institucionalização na Educação Superior, até ao período de aferição do ENC. A forma de abordagem faz diferença em relação a outros estudos que, ao invés de buscarem as bases históricas dos fatos, analisam e determinam o objeto apenas na época em que ele está ou esteve em evidência, recalitrando a interpretação dos fenômenos e caindo no presentismo pragmatista.

Procurei realizar as mediações possíveis a fim de melhor apreender as contradições produzidas no processo sócio-histórico que a instituiu como política pública e a consubstanciou nas aferições do Exame Nacional de Cursos – ENC, como principal expressão da ação avaliativa oficial. Trilhei os primeiros passos dessa trajetória histórica partindo de alguns rastros sobre a composição do conjunto de lógicas que modela o pensamento avaliativo brasileiro ao longo do tempo, com atenção voltada para as repercussões manifestas na forma de conceber, normalizar, executar e contestar essa ação reguladora.

⁶ Constitucionalização - processo de composição e formatação da trajetória de consolidação da Avaliação Educacional, como área específica de conhecimento sistemático no Campo Educacional Brasileiro, que redirecionou o foco dos estudos sobre avaliação para outros objetos que não apenas a aprendizagem e verificação de rendimentos e/ou desempenhos, contribuindo decididamente para a consolidação da avaliação institucional, a partir da década de 1960, quando ela entra no país como uma nova área de saber a ser compreendida, assimilada e difundida, principalmente, nos meios acadêmicos.

⁷ Institucionalização - processo formal de estabelecer a avaliação como política pública, instrumento de controle e regulação de poder do Estado brasileiro para toda a educação brasileira ao longo do tempo, consubstanciada na educação superior no ENC como tecnologia avaliativa oficial, a partir da metade da década de 90.

Analisei como essa lógica se instalou e progrediu no Brasil para, a partir da década de 90, século XX, adotar o exame como instrumento de base ou tecnologia oficial para materializar a política avaliativa estatal. Para isso, procurei inspecionar o que mudou nos seus encaminhamentos e determinações ao longo do tempo, especificamente no que concerne à avaliação da educação superior.

O enfoque adotado foi o sócio-histórico e a perspectiva historiográfica, com aporte na longa duração. Comungo com os pressupostos da Escola de Annales que, pelas informações de *Le Goff* (1998, p. 31-32), “se recusa a uma história superficial e simplista que se detém na superfície dos acontecimentos e investe tudo num fator [...]. O essencial, no entanto, é esse apelo a uma história profunda e total”, uma história que não se prende ao fato histórico presente por valorizar o movimento, as evoluções e as transformações.

A opção se deveu também ao fato de entender o conhecimento como algo construído entre sujeitos, que do passado ou do presente, projetam suas idéias e acabam por contribuir para a objetivação do futuro visualizado por suas análises e autorias. Entretanto, não tive a intenção de fechar minha busca em sínteses teóricas integradoras, pois, para realizar as análises e a construção do texto dissertativo precisei operar com dados de natureza múltipla e diferenciada, para apreender os significados e as representações dos sujeitos.

Sei que não há unanimidade a respeito da melhor opção por uma determinada metodologia de pesquisa, que este ato exige o delineamento de um caminho a ser seguido para se caminhar no conhecimento. Como diz Minayo (1994, p.16), uma “metodologia que inclua as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. A opção metodológica se deve também à intenção de analisar a abrangência do meu objeto de estudo na perspectiva de percepção da realidade social como uma “totalidade dinâmica”, no dizer de Lukács (1979) “uma unidade de complexidade e processualidade” (apud GERMANO, 1994, p.30).

Com essa intenção, tomei por base os dados relativos aos estudos bibliográficos, assim como os resultantes da coleta de dados primários - análise documental e da atribuição de sentidos manifesta nos relatos orais dos sujeitos da pesquisa acerca das repercussões do ENC no Curso de Pedagogia. A opção por trabalhar com os relatos orais dos sujeitos se justifica no fato de, como diz Freitas (2003, p.29): “considerar a pessoa investigada como sujeito, o que implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa”.

As fontes históricas de informação foram: o Projeto Político-Pedagógico do Curso enquanto documento norteador da concretização do currículo; documentos oficiais originários do MEC/INEP e do próprio Curso, coletados dentre outras fontes, na Internet (relatórios, anais de eventos, legislação etc) que versam sobre o assunto e instruem o processo de avaliação; produções acadêmicas, que por seus registros, relatam a trajetória histórica da avaliação (livros, periódicos, anais de eventos, artigos, monografias, dissertações e teses de mestrado e doutorado), as narrativas dos sujeitos da pesquisa por suas percepções e significados. Ao longo da construção do texto dissertativo, faço algumas incursões resultantes da história vivida, experiência de treze (13) anos como professora da Instituição e quatro (04) como coordenadora do Curso de Pedagogia, inclusive, no período das três aferições do ENC.

A delimitação do campo de atuação se restringe à abrangência da Universidade Federal do Pará, mais especificamente, o Curso de Pedagogia do Campus Universitário, localizado no Município de Santarém, no Oeste Paraense, considerado como espaço de referência da pesquisa, por se tratar do local onde eu vivi a experiência que me impulsionou a realizá-la.

A pesquisa foi desenvolvida observando as seguintes etapas:

- 1) Pesquisa documental de cunho bibliográfico para proceder ao levantamento das fontes escritas como: livros, periódicos, relatórios, anais e produções acadêmicas; capturar demarcadores históricos (acontecimentos, fatos, eventos, produções etc) e para orientar a análise. A opção pela pesquisa bibliográfica se deve ao fato de comungar com as idéias de Neto (1994, p. 53), sobre,

a pesquisa bibliográfica colocar frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse [...] trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social.

- 2) Revisão bibliográfica (autores e obras) para construir o texto dissertativo.
- 3) Levantamento documental abrangendo: aquisição e análise de documentos oficiais gerais e específicos como o Projeto Político-Pedagógico do Curso,

os Relatórios Anuais do Curso e do Campus, a legislação, registros fotográficos e outros que subsidiaram a pesquisa;

- 4) Coleta, tratamento e análise dos dados que contemplou: a) realização de entrevista semi-estruturada com os sujeitos da pesquisa (05 professores e 20 egressos), entre Santarém e Óbidos (Núcleo do Campus de Santarém), realizadas entre julho de 2005 e janeiro de 2006, tendo como critério de escolha, a participação desses sujeitos nas três aferições do ENC; b) transcrição, catalogação e estudo dos relatos orais dos sujeitos para capturar as manifestações de sentido atribuídas por eles, pertinentes às repercussões do ENC no curso, de janeiro a junho de 2006. As informações foram armazenadas em fitas K7, transcritas e catalogadas, adotei um quadro de referência para a análise posterior dos dados. No decorrer da construção do texto, tomei a decisão de incluir ilustrações (fotografias), catalogadas em função da sua disposição no texto. Todo esse material se encontra em arquivo a disposição.
- 5) Construção e apresentação pública do relatório final da pesquisa, em atendimento às exigências institucionais do mestrado.

Para proceder à análise dos dados coletados na pesquisa bibliográfica, foi adotado como procedimento metodológico o seguinte: do universo dos dados coletados na leitura da literatura específica, selecionei aqueles (acontecimentos, eventos, produções acadêmicas, fatos históricos etc), onde a avaliação se fez presente de maneira direta ou indireta, seja como saber ou como determinação estatal, dados que denominei de demarcadores históricos. A finalidade dessa delimitação foi, diante de muita informação, tornar possível a análise e corporificação do texto dissertativo.

Com a finalidade de definir esses demarcadores, após a realização de uma leitura pormenorizada da literatura e a seleção daqueles dados com os quais pretendia trabalhar, procurei entrecruzar essas informações adotando como critérios indicativos: o conteúdo específico, o contexto social e político característico; a referência de pelo menos dois autores e as repercussões oficiais ou marginais registradas na literatura em relação ao fato da avaliação direta ou indiretamente ter motivado ações disciplinares, de formação, de construção e homologação (de orientações, diretrizes e legislação, de manutenção e organização institucional), de enfrentamentos político-ideológicos ou de manifestações públicas ou no caso dela aparecer como instrumento útil no encaminhamento e na orientação

de outras políticas públicas. A leitura, a análise e a seleção de relatos, dos diferentes autores consultados, trouxeram à luz o demarcador e, com ele em evidência, procedi a uma nova análise crítico-reflexiva, referenciada no contexto social e político em que o mesmo se desencadeou.

Para proceder à análise empírica de dados – relatos orais dos sujeitos, adotei a linguagem como mediadora do meu diálogo com os sujeitos da pesquisa (professores e egressos). Entendo que ao possibilitar a comunicação, a linguagem traduz o pensamento das pessoas e torna possível o acesso a esse pensamento. Chauí (1989) diz que “a linguagem não veste idéias – encarna significações, estabelece a mediação entre Eu e o Outro e sedimenta os significados que constituem uma cultura” (apud SOUZA, 1994, p. 116). Para esta autora, nós não traduzimos as palavras que escutamos em pensamentos, da mesma forma que ao nos expressarmos não escolhemos as palavras representadas fora do pensamento, em função de pensamentos já concebidos, evidenciando que é a linguagem que realiza a mediação entre os sujeitos.

Na análise destes dados, procurei interpretar e descrever seus significados essenciais, suas representações a respeito das repercussões do ENC. Realizada a transcrição dos dados, procedi à leitura de cada relato para identificar as idéias mais relevantes, em seguida, organizei essas idéias em quadros de referencia, na seqüência do roteiro da entrevista. Cada item do roteiro constituiu um quadro de referência. Analisei os relatos dos egressos comparando-os entre si para buscar os pontos comuns - unidades de significados, registrando, em separado, os pontos díspares que denominei de achados. Adotei o mesmo processo em relação aos relatos dos professores.

O passo seguinte foi proceder a uma nova organização, agora das unidades de significado, para realizar a análise comparativa desses dados (unidades de significado de egressos e professores), processo de análise crítico-reflexiva para identificar os pontos comuns (entre relatos de egressos e professores) - unidades de síntese.

Para proceder à construção descritiva do texto, utilizei além das unidades de significado e unidades de síntese, o material que chamei de achados e os relatos que selecionei para referendar minhas análises. Para selecionar estes relatos, adotei como critério: a presença de pontos relevantes, o ano de participação no ENC, a localização geográfica do egresso e o cuidado de não repetir o conteúdo das citações-relato.

Compreendo que, assim como na ciência, em avaliação, a totalidade se expressa na unidade de contrários: qualitativo versus quantitativo ou subjetividade versus objetividade. Foi esta convicção que me fez objetivar meus dados, ao definir demarcadores históricos e unidades de significado e síntese, a fim de tornar possível analisá-los criticamente, mas este fato não adulterou a minha opção metodológica. No caso dos demarcadores históricos, não me restringi aos relatos em si, mas ao capturá-los procurei proceder a análise e compreensão a partir do movimento contraditório que está em sua base, materializado em atos conseqüentes originários, tanto do poder oficial como da sociedade civil organizada, expressos em determinações autoritárias de governos ou na resistência materializada em manifestações públicas de resistência.

Além da seleção e da análise crítica dos dados, deram suporte teórico à construção do texto as idéias de Dias Sobrinho, por sua vasta produção, acerca da avaliação como um fenômeno social que expressa uma prática social a materializar-se com o envolvimento de todos quantos fazem parte do seu processo, independente de se manifestar como ação social ou instituída ou de ser compreendida como interna ou externa.

O texto resultante da investigação não é, em hipótese alguma, neutro e está estruturado em três capítulos que procuram dialogar entre si, para apresentar desde uma forma de conceber a avaliação, sua trajetória de constitucionalização e institucionalização na educação superior, até as suas repercussões no Curso de Pedagogia, e encerra com a conclusão.

No primeiro capítulo apresento uma reflexão mais geral sobre a concepção de avaliação que orienta o estudo e sobre a sua trajetória de consolidação na educação superior. Nele estabeleço uma inter-relação da avaliação com a educação e a educação superior, por entender que é intrínseca a relação entre elas a ser compreendida por quem se dispõe a avaliar e entender as ações dessa natureza. Discuto, também, como esta triangulação tem se evidenciado historicamente, bem como o processo de consolidação da avaliação como área específica de conhecimento e os passos iniciais da trajetória de regulação e controle efetivada pelo Estado brasileiro.

O segundo capítulo apresenta a análise crítica da trajetória histórica da avaliação na reconfiguração da educação superior brasileira, como regulação e controle estatal que se deu a partir da década de 1990 e o papel assumido pelo Exame Nacional de Cursos (ENC) como tecnologia adotada pelo Estado. Trago, à luz, o movimento que caracterizou esse processo a partir de acontecimentos e fatos que corroboraram para consolidar a avaliação como política pública estatal.

No terceiro capítulo, contextualizo historicamente o curso e apresento os resultados da pesquisa sobre as repercussões do ENC no Curso de Pedagogia da UFPa, em Santarém, obtidos a partir da análise dos relatos orais dos sujeitos por suas representações e significados essenciais.

Na conclusão enuncio as considerações finais sobre o resgate histórico realizado e o resultado da análise dos dados referenciados nos questionamentos que me motivaram a pesquisar sobre a temática. Na construção do texto dissertativo, faço algumas incursões resultantes da minha história de vida na experiência de professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia, em Santarém.

CAPÍTULO I

REGISTROS HISTÓRICOS SOBRE A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA INTRINSECA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO



Foto 02 – Registro fotográfico da Ditadura Militar – <http://imagens.google.com.br/imagens>

Neste capítulo, discuto a intrínseca relação existente entre avaliação e educação na educação superior, para apresentar a concepção de avaliação que orienta minhas análises ao longo de todo o estudo. Meu foco é a avaliação como fenômeno social que expressa uma prática social presente não apenas nos sistemas educacionais formais, mas em toda sociedade. É um fenômeno ético-político que opera com valores referenciados em diferentes e distintos grupos sociais e serve a uma concepção de educação articulada a uma idéia de sociedade e de homem. Discuto também a trajetória inicial do processo de consolidação da avaliação como área específica de conhecimento.

Para construí-lo, no primeiro tópico usei como base epistemológica principal às idéias de Dias Sobrinho, por sua vasta produção intelectual sobre a temática. No segundo, utilizei-me de demarcadores históricos para retratar a lógica do processo de consolidação da avaliação, por sua constitucionalização e a tendência à sua institucionalização na educação superior.

1.1. As relações da avaliação com a educação na educação superior

Como fenômeno social, a avaliação, em hipótese alguma, é neutra, desinteressada ou livre das referências valorativas, pois mesmo quando são os elementos técnicos que se tornam evidentes nas discussões que ela produz, na realidade são valores políticos, filosóficos, éticos ou mesmo marcadamente mercantis que estão na sua base estrutural. Mas quando usada com finalidade de qualificar, ela pode ser um instrumento de grande relevância na construção do progresso e do desenvolvimento social em qualquer sociedade, ação que exige sempre uma condição ou referência, tomada de decisão⁸ e atos ou encaminhamentos subseqüentes.

Nos cenários de reformas ou mudanças, historicamente a educação tem sido chamada a dar respostas às exigências que se evidenciam no processo em curso, não apenas como responsabilidade do Estado. Nesses cenários, a avaliação é usada por governos e agentes públicos como um instrumento útil e eficaz na regulação e no controle das ações e encaminhamentos que se fazem necessários à consolidação do modelo social pretendido e pela sociedade para realizar as adaptações decorrentes. É um instrumento útil para diagnosticar as condições sociais e educacionais objetivas – diagnóstico sócio-educacional e para sinalizar os pontos que precisam de adequações aos ajustes necessários, como relata Dias Sobrinho (2000, p.141).

Toda reforma de educação promovida pelos governos nas últimas décadas concebem um papel central e determinante a avaliação, vista como instrumento de legitimação e tecnologia de poder. A avaliação para esses governos é o eficaz organizador das reformas em educação. Estas por sua vez, não se circunscrevem ao educativo propriamente dito, mas se relacionam com as grandes metas sociais e econômicas.

Tanto a educação como a avaliação assume o papel de organização e hierarquização/redistribuição. A primeira

⁸ A tomada de decisão a que estarei me referindo ao longo de todo o texto, está fundamentada no pensamento de Luckesi, para quem “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Ele destaca que “o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de *não-indiferença*, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado” [...]. Por ser o juízo satisfatório ou insatisfatório, existirão sempre três possibilidades de decisão: a) manter a situação em que se encontra o objeto avaliado; b) agir para que este objeto ou situação se modifique para melhor ou c) suprimir a situação ou objeto. Para ele, o juízo de realidade, por si, pode deixar-nos indiferente, uma vez que apenas expressa o que o objeto é, porém o juízo de qualidade implica uma atitude de *não-indiferença*, na medida em que conduz a uma tomada de posição. O juízo de existência pode permanecer num ponto zero de indiferença, mas o juízo de qualidade estará sempre à direita ou à esquerda desse ponto zero, portanto toda ação avaliativa trás em seu cerne a necessidade de tomada de decisão. (LUCKESI, 1995, p. 33, 71 - os destaques são do autor).

age de forma direta e a segunda indiretamente, mas suas ações extrapolam as dimensões educacionais formais. Nos contextos de reforma, a avaliação tem sido um instrumento útil, pois pelas informações ou dados que coleta e disponibiliza, contribui fortemente na construção ou consolidação desses processos, o que explicaria seu uso na regulação e no controle do Estado.

Ao longo de todo o trabalho, ao me referir a Estado, adoto a concepção referenciada nas idéias de Gramsci (In MANACORDA, 1990), penso ser a que mais se aproxima das características do Estado brasileiro, por suas intervenções e determinações, características de um Poder que se confunde com governo e sociedade política – um “sistema burocrático-coercitivo”. Adoto essas idéias também quando expresso sonhos e utopias, o desejo por um “Estado Ampliado”, resultante da relação dialética de “identidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política”, duas esferas que, na visão de Gramsci, são distintas e relativamente autônomas, mas são inseparáveis na prática. O Estado é compreendido como uma estrutura ampla e envolvente, não algo do qual os cidadãos estejam distanciados.

Nesse sentido, Semeraro (S.a) diz ser preciso compreender que a verdadeira função de um Estado democrático deve ser “ética”, “educativa”, de “impulso histórico”, de “elevação intelectual e moral das massas”, aonde “todos” precisam estar preocupados em resistir a desmandos de toda natureza, como por exemplo, a opressão, o preconceito, o descaso, a banalização etc; para romper a barreira da submissão e construir historicamente novas condições de vida para a sociedade.

A literatura consultada mostra que, em contextos de reforma ou mudança, a avaliação tanto pode ser usada para subjugar como para ajudar a progredir.

Em relação ao seu processo histórico, Villas Boas (2004), diz que ela é ao mesmo tempo um tema velho e novo. É velho, pelo fato de existir desde sempre em espaços educacionais. Apresenta-se como novo, porque, na sociedade global, tem adquirido grande importância e relevância social. Nos países desenvolvidos, com a introdução dos exames externos, a avaliação tornou-se instrumento de intervenção externa do Estado nos espaços educacionais formais, principalmente naqueles de natureza pública e, geralmente, são premiados aqueles que obtêm melhores desempenhos.

As incursões bibliográficas sobre a experiência brasileira indicam que a questão não foge à regra global, pois no âmbito educacional formal, as determinações avaliativas oficiais marcadamente se apresentam como regulação e controle externo para todos os níveis de ensino e modalidades de educação, concernente a desempenhos nacionais aceitáveis, expressos nas ações dos sujeitos que aprendem e ensinam. Essa exigência evidencia a natureza socioeconômica a partir da qual tanto a avaliação como a educação, são usadas como instrumentos indispensáveis para que os sistemas educacionais formais desempenhem seus papéis com sucesso.

Na educação superior, a avaliação é determinada como forma de redimensionar a reorganização científica, tecnológica e produtiva. Entretanto, para atender a determinação do Estado, as IES se distanciam do processo de auto-avaliação, que deveria ser a base de programas institucionais específicos, ainda que sob orientações oficiais.

No contexto social de mudanças, a educação escolar passa a ser o foco principal das atenções. Numa referência ao papel a ser exercido pela educação pública no contexto de reformas da sociedade global, Dias Sobrinho (2000, p. 34) informa que, por mais questionável ou paradoxal que possa parecer à questão, não se pode ignorar que “para os não-incluídos a escola pública ainda é a única possibilidade de não se afundarem de vez na areia movediça da exclusão sem retorno” em seus argumentos diz que:

A educação democrática, crítica e para todos em todos os níveis, portanto, impulsionada pela significação pública de sua função social, é a melhor possibilidade de que os filhos de famílias pobres podem dispor para adquirirem conhecimentos e linguagens que lhes permitam participar dos debates e informações internacionais e das permanentes competições no mercado de trabalho. Sem conhecimentos, linguagens, ferramentas e instrumentos de trabalho imprescindível na lógica da economia atual, nenhuma chance. A educação de função necessariamente pública deve, pois, operar no sentido da inclusão e da maior participação, o que significa ampliar ao máximo, para os excluídos da globalização, as possibilidades e recursos de aprendizagens de conteúdos e domínio de técnicas e instrumentos da atualidade, além de promover as atitudes flexíveis e criativas necessárias para a adaptação à permanente transformação.

Isso revela o quanto à questão é controvertida, complexa e conflituosa, mas isso faz emergir outra questão, a clareza de que a sociedade que não traça políticas que garantam o investimento em educação pública de qualidade a seu povo, dificilmente progredirá. Da mesma forma, a sociedade que não avalia o progresso e o desempenho de suas instituições/organizações a fim de garantir a dinâmica social necessária a qualquer tipo de desenvolvimento e progresso, dificilmente será exitosa.

O contexto dessas tendências contraditórias mostra que essas exigências se evidenciam mais fortemente em relação, por exemplo, à formação de pessoas como relata Kovács (2002, p. 160).

[...] Há uma pressão enorme sobre o sistema de ensino-formação, por um lado, para satisfazer em qualidade e em quantidade a procura de qualificações, antecipar as mudanças, criar mecanismos para a aprendizagem ao longo da vida e, por outro lado, atenuar ou corrigir os efeitos negativos do funcionamento do mercado de trabalho. E os efeitos negativos tendem a acentuar-se, tomando em consideração as tendências de utilização dos recursos humanos no contexto de uma crescente competição no mercado mundializado.

É inquestionável que tanto a educação como a avaliação tem um papel social relevante, sim. No entanto, pretender compreender criticamente a questão também exige que se atente para as limitações de ambas, quando o redimensionamento de toda a sociedade se impõe drasticamente e exige a produção de novos conhecimentos e novas tecnologias e a instalação ou a conformação de novos valores, saberes, hábitos, costumes, atitudes e comportamentos, pois como relata Benakouche (2000, p. 168),

O sistema oficial de ensino de um país dificilmente tem a capacidade para conduzir sozinho as transformações que se fazem necessárias no setor educacional com a emergência de inovações técnicas, e muito menos para antecipar-se a elas. Na verdade, [percebe-se nisso], que a constituição de novas tecnologias e a formação dessas novas competências são processos simultâneos, ou seja, um implica no outro. O que exige a adequação e o dinamismo de medidas oficiais envolvendo a emergência e a expansão de uma rede capaz de garantir o desenvolvimento dos mesmos processos, por sua vez, dependem das condições sociais mais gerais (culturais, econômicas, políticas e técnicas presentes em cada situação dada).

Mas, sem dúvida, é importante que se reconheça o papel desempenhado pela educação pública, com destaque para aquelas instituições que formam profissionais, seja na conformação da formação da mão-de-obra exigida para adequação ao mercado de trabalho ou na formação que pretende preparar o ser humano para posicionamentos conscientes frente ao modelo socioeconômico cada vez mais seletivo e excludente, formação do cidadão ciente de seus direitos e obrigações para com a sociedade, cujo foco é a construção de um projeto de sociedade aberto à participação dos trabalhadores na perspectiva gramsciana. Mas, nem a educação e nem a avaliação, por si, resolvem os grandes problemas de ajustes sociais, sem planejamento e fixação de políticas públicas sérias que garantam a adequação, o dinamismo, a emergência e a expansão de ações capazes de contribuir no progresso e no desenvolvimento da sociedade, pelo fato de que ambas dependem de decisão sócio-política.

Apesar disso, não se pode perder de vista que a velocidade temporal e tecnológica característica do contexto global, exige que se assegure ao povo e, principalmente, aos trabalhadores, pelo menos uma condição educacional básica que lhes ajude a se posicionar com mais dignidade no mundo social. Penso que, nessa conjuntura, aos educadores e intelectuais se impõe a necessidade de tomada de decisão em relação à questão, sob pena de se ter que assumir uma parcela significativa de responsabilidade pelo “fracasso” dos

diferentes desfavorecidos sociais⁹, que, por vezes, também por conta das incertezas e indefinições de muitos intelectuais e profissionais são mantidos sempre à margem da sociedade, não apenas em função de sua inabilidade para o mercado de trabalho, mas também porque não foram formados para a complexidade da vida coletiva.

Paiva e Warde, (1994, p.32), em suas análises da década de 90, sobre as universidades da América Latina, já diziam que “se um rumo positivo para as universidades do continente depende muito da conjuntura econômica e política, também os problemas de ordem social e econômica dependem de acertos e encaminhamentos a serem dados no ensino superior”. Esta reflexão evidencia e reforça ser primordial que as instituições de educação superior assumam um contínuo e permanente processo avaliativo, a fim de estarem em condições de redimensionar suas ações e produções, se pretenderem responder às necessidades prementes da sociedade e contribuir na superação das limitações impostas, principalmente, aos trabalhadores e cidadãos brasileiros.

Amaral (2003, p.26-27) em suas análises sobre financiamento para educação destaca a premência de se compreender uma questão que, embora seja paradoxal, é indubitavelmente oportuna para os dias atuais.

Com a mundialização do capital e a rapidez do aparecimento/desenvolvimento de novas tecnologias, as políticas de ensino superior e de ciência e tecnologia passam a desempenhar, nos dias atuais, o mesmo papel da educação primária no século XIX e no início do século XX. Agora, a inexistência de apropriadas políticas de ensino superior e de ciência e tecnologia pode significar a servidão e a submissão de um país frente a outro; antigamente, a inexistência de uma educação primária universal significava relações servis e subjugadas das pessoas que possuíam muito pouca ou nenhuma escolaridade em relação àquelas detentoras de um certo grau de escolaridade [...] No ambiente em que o Brasil se insere, as políticas de educação superior e de ciência e tecnologia nacional seriam, portanto, os instrumentos, no ambiente de globalização, capazes de diminuir as desigualdades entre países, permitindo a inserção deles, com mais dignidade no acelerado processo mundial e conseqüentemente, propiciando as condições mínimas para a saída da condição servil e subjugada a outros.

Perspectiva, em que tanto a educação como a avaliação precisaria dar respostas satisfatórias à sociedade, mas o desafio histórico que se apresenta é saber o que e como fazer

⁹ Não me refiro aqui apenas ao desfavorecimento ou a marginalização decorrente do aspecto econômico, mas originária de todo e qualquer tipo de desfavorecimento social (econômico, afetivo, cultural etc), principalmente aquele que se relaciona ao fato do ser humano não se sentir percebido e respeitado como o ser que é. Alguém que pensa, age e sente, que é sempre sujeito histórico, sendo, por isso, capaz de intervir para transformar sua realidade a começar pela mais emergente ou circundante, contribuindo, mesmo que com pequenas ações ou intervenções, para transformações mais amplas e universais.

para que ambas estejam a serviço da sociedade, do trabalhador, da democracia, da construção da cidadania e seu exercício, ao invés de se empenharem apenas em dar retorno às determinações do Estado, por sua opção economicista. Outra questão também parece ser bastante clara a todos os educadores na conjuntura mundial atual, relaciona-se às perspectivas de futuro da educação e da sociedade, haja vista que ambas se interpenetram e se entrecruzam, especialmente em relação aos valores culturais que precisam ser superados, aos que tendem a permanecer e aqueles que precisam ser instalados, como nos mostra Dias Sobrinho (2000, p.29).

Ante a feroz competitividade em nível institucional, organizacional e individual, a educação há de trabalhar os valores da cooperação, da solidariedade, do entendimento, da diversidade, da comunicação ampliada, da compreensão e do respeito ao outro. Ante a anonimização crescente, a inserção crítica e ativa na sociedade [...]. Precisamos formar pessoas capazes de compreender amplamente as realidades do mundo, refletir rigorosamente sobre os diversos contextos de forma integrada, fazer a crítica radical e agir sobre as especificidades locais, sem perder a dimensão da globalidade.

É intrínseca a relação entre educação e avaliação, como é intrínseco o papel a ser desempenhado por ambas, mas as práticas adotadas para avaliar têm levado a um entendimento no mínimo equivocado sobre o ato, contribuindo para que só se relacione avaliação com controle de Estado, como se avaliação e controle fossem sinônimos. Trabalhando com a temática, há algum tempo, não tenho dúvidas sobre o fato da avaliação também ser controle, contudo, vejo ser necessário a quem avalia atentar para essa questão, pois ser também controle, é diferente de ser tão somente controle, fato que a produção teórica de alguns autores aqui examinada, parece não perceber.

Entretanto, para além dos não pouco equívocos em relação a defini-la ou conceitua-la, a avaliação tem sido útil na orientação, no direcionamento e redimensionamento das ações humanas em âmbitos diversos e múltiplos, não apenas como controle que modela as pessoas, organizações e o funcionamento institucional. Curiosamente, parece ser nas ações avaliativas individuais e coletivas realizadas em âmbitos sociais diversos, principalmente não escolares, onde historicamente ela mais tem contribuído na construção e reconstrução das histórias de vida das pessoas, de profissionais e organizações.

No dia-a-dia não escolar, o ser humano avalia não por determinação de alguém de fora, mas por iniciativa própria, ele não apenas reage diante das situações que se apresentam como faria outro animal. No exercício deste procedimento ele adota como padrão de

referência seus próprios objetivos e metas e as vivências sociais em sua diversidade e multiplicidade de opções. Ou seja, ele realiza uma análise onde ele mesmo, por suas ações, é ao mesmo tempo sujeito e objeto, pratica uma ação não apenas subjetiva, mas racional, por mais relativa ou restrita que possa ser ou parecer. Nesse âmbito, o agir avaliativo se aproxima muito do que se entende como avaliativa ipsativa¹⁰.

Os registros consultados apontam a presença da avaliação no dia-a-dia dos humanos desde tempos mais remotos, sendo utilizada para avaliar sua condição de existência e permanência, suas possibilidades e limitações e, principalmente, sua capacidade de agir frente às intempéries da vida, o que contribui para a construção de sua existência histórica e social e para a produção e assimilação do conhecimento e seu redimensionamento, processo que revela uma simbiose profundamente contraditória, mas também racionalmente real.

A partir do exercício de avaliar, o ser humano está apto a pensar e conduzir suas ações, a tomar decisões sobre elas e a encaminhar atos subseqüentes próprios que, curiosamente, manifestam um senso ou caráter crítico, quase sempre focado na exigência por algo qualitativamente melhor, seja para sua vida individual ou coletiva. Neste exercício, quase sempre, a sua atenção está no processo e não apenas no resultado ou produto observável. A preocupação é sempre por melhoria qualitativa e a ação avaliativa contribui para tornar o ser humano construtor e/ou reconstrutor de sua própria história de vida e da história de vida da humanidade.

Nesse contexto, a prática avaliativa revela uma ação que, por sua natureza subjetiva, manifesta um caráter político, social e ético, que vai além do seu aspecto puramente técnico e quantitativo, normalmente presente e predominante nas ações avaliativas formais. Perspectiva em que a subjetividade mesmo sendo predominante, não faz o humano perder de vista a objetividade ou praticidade de suas ações, ainda que nem sempre essas ações sejam previstas ou planejadas e contenham ou dependam de outras referências ou instrumentos para acontecer. Perspectiva em que a avaliação é uma ação útil para encorajar e não para desestimular, ela garante flexibilidade de julgamento a quem avalia, para melhor compreender

¹⁰ Avaliação Ipsativa – ação em que o sujeito é comparado consigo mesmo, sendo referência para diagnósticos e para possíveis tomadas de decisões. Sistema de avaliação formal/escolar em que o aluno é comparado apenas consigo mesmo e com seus desempenhos passados. Em âmbitos escolares, a Teoria das Inteligências Múltiplas (teoria desenvolvida por Howard Gardner, na Universidade de Havard nos Estados Unidos, segundo a qual cada pessoa seria proprietária de diferentes inteligências, organizadas como sistema no cérebro) propõe uma reestruturação fundamental na maneira como os educadores avaliam o progresso de aprendizagem de seus alunos, sugerindo medidas diagnósticas que envolvam diferentes linguagens e referências ipsativas. Na escala ipsoativa o indivíduo emprega seus próprios valores ou comportamentos como padrão de referência por meio do qual as comparações são avaliadas (ANTUNES, 2001, p. 86-137), algo similar, acontece na vida cotidiana das pessoas.

as razões do ato e as conseqüências que emergem do mesmo. Um procedimento humano, por vezes, bastante crítico, mas não apenas pura e simples manifestação do senso comum, como aparece em alguns textos.

Sempre que me vejo frente a questões que exigem reflexões dessa natureza, costumo lembrar e pensar nos ensinamentos de Freire (1996, p. 14) sobre o fato das ações críticas e politizadoras não serem em hipótese alguma, manifestações conscientes apenas dos cidadãos letrados ou de quem detém o domínio do conhecimento científico e tecnológico. Ele ensina que é preciso aprender com a simplicidade e a singeleza das pessoas e dos conhecimentos populares, tão presentes na sociedade, por certo que sem ser basista. Em suas reflexões acerca da ação ética e do observador em erro destaca que, “[...] o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”.

Não há dúvidas sobre a avaliação ser também controle, mas penso que não é apenas isso, ela não opera apenas nessa direção, como costumam informar seus críticos. Concebê-la de forma limitada é expressar uma visão distorcida, equivocada, reducionista sobre o que ela é ou precisa ser, um equívoco que, talvez, se deva ao fato de se observar, experienciar ou presenciar as muitas práticas formais abusivas, práticas que têm merecido críticas exacerbadas e pertinentes, mas muitas delas são críticas vazias de conteúdo e só contribuem para alimentar essa visão distorcida sobre a avaliação.

De acordo com o conteúdo dos Anais da Conferência Mundial sobre Educação Superior¹¹ (1999, p.135), esta questão foi discutida e vista como algo a ser superado.

A avaliação como controle é uma visão demasiadamente estática, restritiva e percebida como portadora de sanções. [...] O controle é quase sempre percebido como um julgamento das pessoas e instituições; a avaliação, ao contrário, incide sobre ações e resultados realizados coletivamente e que se procura constantemente melhorar e tornar mais pertinente.

É importante reiterar que quando se perde de vista sua dimensão social, para

¹¹ A Conferência Mundial sobre Educação Superior foi um evento realizado em Paris, em outubro de 1998, sob a coordenação da UNESCO e do CRUB. Nela foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação” e retomada a definição de Educação Superior, aprovada na 27ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, realizada em 1993 que compreendia: “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado” (TORNIZIELLO, 2001).

compreendê-la apenas como controle, contribui-se para que se estabeleça uma verdadeira ojeriza em relação a ela, que passa a ser vista como um conhecimento menor e irrelevante, algo a ser banido e desabilitado nas organizações/instituições sociais e na vida dos profissionais e das pessoas em geral. Com essa postura, pactua-se com manifestações de pura falta de senso moral e ético, principalmente em relação a bens públicos, se ajuda a consolidar uma total ausência de responsabilidade em relação a qualificar o processo de produção das instituições sociais.

A avaliação tem ganhado *status* de princípio social orientador de progresso e de desenvolvimento em qualquer sociedade e suas organizações, especialmente quando contribui para construir os processos de mudança almejados e projetados por seus cidadãos. Entretanto, na perspectiva de prática social, ela se apresenta como um grande paradoxo em relação aos padrões formais, pois nesse contexto não se avalia apenas para determinar o quanto, mas por ser necessário compreender o que existe e como é possível tornar real o que ainda não existe. É mais importante, promover uma ação efetiva e conseqüente para esta finalidade. Nesse caso, a razão de existir a avaliação se pauta na necessidade de se conhecer o objeto real avaliado em seus avanços e limites e orientar o que precisa ser projetado e buscado.

Os escritos bibliográficos consultados, mostram que a constituição da avaliação como conhecimento e prática social, se pauta, fundamentalmente, em duas dimensões, uma de natureza técnica e outra política. Por sua dimensão técnica, ela é claramente uma tecnologia e decorre do conhecimento científico, valoriza a medida e a quantificação, sua função é aferir resultados, perspectiva em que sua prática está centrada na tradição objetivista empirista. Por sua dimensão política, ela é mais subjetiva, tende a valorizar a qualidade e sua função, tem um caráter mais social, de construção e execução de programas próprios, de base democrática e ética.

Esta forma dualista de conceber, compreender e explicá-la, acaba contribuindo para que se cometa um erro grave relacionado ao fato de se acreditar e difundir que quem avalia precisa optar por uma ou outra dimensão, quando se sabe que essas dimensões se interpenetram, constituindo um todo que é a avaliação, um processo não linear, mas altamente complexo. É um campo amplo e sistemático de saber que focaliza seu raio de ação, como ponto de partida e de chegada, no processo de ensinar e aprender que constitui a sua base pedagógica orientadora, inclusive na definição de políticas públicas.

Os registros históricos mostram que a avaliação tem sido compreendida, confundida e usada, cada vez mais, como uma tecnologia estatal nos ajustes sociais, econômicos e políticos, com a intenção de estabelecer e/ou imprimir novos padrões de qualidade ao processo de

ensino e aprendizagem e a gestão de sistemas e unidades escolares em qualquer sociedade. Perspectiva, cuja referência tem sido, mas o sucesso/progresso econômico e individual, cuja preocupação não é o interesse ou o bem comum, mas motivações que visam cada vez mais o lucro e a produtividade econômica ao invés dos interesses sociais.

Na educação superior, a ação de avaliar tem se manifestado numa forma de pensar e agir que é inerente ao espaço acadêmico, numa perspectiva bem diferente e anterior à ação do Estado. Perspectiva em que sua finalidade é contribuir para que qualquer instituição conheça as suas produções, ao reconhecer suas limitações e buscar as suas possibilidades, seja como agência formadora de cidadãos e profissionais conscientes ou como produtora de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Dourado, Catani e Oliveira (2002, p. 1-2), concordam com Dias Sobrinho que atualmente, a avaliação da educação superior é entendida como um conceito abrangente e polissêmico, vinculado à compreensão sobre o alcance do papel a ser desenvolvido pelas IES, na estreita relação com o Estado ampliado - expressão da sociedade civil e política e às diferentes tendências que balizam o debate acerca da temática e seus desdobramentos políticos e sociais, como mostram em seus relatos.

A avaliação da educação superior no cenário atual apresenta-se sob perspectivas distintas, indicando debates e posições que traduzem o horizonte político e teórico-metodológico em que esta categoria é concebida e conceituada no âmbito da gestão acadêmica e administrativa das IES. A avaliação entendida como um conceito abrangente e polissêmico, certamente vincula-se à compreensão do alcance do papel a ser desenvolvido pelas IES na estreita relação com o Estado ampliado - expressão da sociedade civil e política.

Esses autores, além de focarem a relação que se estabelece entre as IES e o Estado, destacam que a avaliação da educação superior, no cenário brasileiro, tem se apresentado sob perspectivas distintas e antagônicas, que privilegiam ou o controle e a regulação ou a emancipação. Isso ocasiona muitos debates e posições de resistência em relação à visão política, ideológica e metodológica concebida e implementada no interior das instituições, pertinente tanto à gestão acadêmica como à administrativa, situação que cria muitos paradoxos, principalmente, em relação ao que é estabelecido entre os sujeitos e a avaliação como eles relatam (idem, p.12).

Duas tendências opostas balizam o debate na área: uma que tem por finalidade básica a regulação e o controle centrado em instrumentos

estandardizados e, outra, voltada para a emancipação por meio de mecanismos e processos avaliativos que promovam a compreensão e o desenvolvimento institucional. A primeira abordagem assume várias tipologias, sendo conhecida, dentre outras, como avaliação centralizadora, funcional, contábil, operacional, de resultados. A segunda, por sua vez, recebe fundamentalmente as designações de avaliação formativa, participativa, efetividade social e científica.

O embate produzido nessa forma de conceber, explicar e implementar a avaliação tem contribuído para acirrar a convergência e/ou a divergência em relação a forma de abordá-la, principalmente porque nesse processo se tem que optar e estabelecer uma metodologia a ser adotada. Porém, parece ficar claro que seja qual for a situação não se pode focá-la unilateralmente. Além do que a análise e compreensão da questão precisam considerar o contexto em que o processo ocorre, a diversidade de compreensão sobre o que seja avaliação e suas conseqüentes orientações procedimentais, além da conjuntura nacional e internacional que lhe dá suporte e conformação.

A ação de avaliar se apresenta como algo perigoso, tanto para quem avalia como para quem é submetido a esta tecnologia, fundamentalmente, por se materializar como algo desvelador de uma realidade específica e expor as suas fragilidades e limitações, o que nem sempre há interesse em se querer saber. Ristoff (1997), destaca que esse estado de risco explica as resistências sempre presentes a qualquer espécie de ação avaliativa, em qualquer situação. Ele reitera ser assim por mais negociado que possa ser o processo que culminará no ato de avaliar. Por isso, é difícil compreender, aceitar, valorizar e implementá-la sem que ocorram questionamentos ou manifestações de insatisfação ou rejeição. Isso revela que o questionamento e a insatisfação estão na base de todo ato ou ação avaliativa e subsidia todo o processo de julgamento ou expressão de juízos de valor.

Essa situação está presente, principalmente, nas situações em que a ação de avaliar é determinada claramente de fora como é o caso das avaliações externas estatais, ação, normalmente definida e implementada por pessoas alheias à realidade avaliada, implementada, geralmente por especialistas. Nesse caso, há uma tendência a se avaliar sem respeitar a identidade do que ou de quem está sendo avaliado e se emite juízo que *a priori* pode condenar e, quase sempre, sem muitas possibilidades de acordos ou aceites posteriores.

Uma lógica bem diferente daquela em que essa ação é pensada, projetada e implementada como um processo autônomo e participativo, ação auto-avaliativa originária na própria instituição, em que ao avaliar, o avaliador tem a oportunidade também de se auto-avaliar. E ao se avaliar, oportuniza a comparabilidade entre as ações e a atuação do avaliador

e do objeto avaliado, em função do processo e dos critérios apontados como base de referência para a ação avaliativa. Prática que deve ser assumida democrática e coletivamente, nas IES, proposição que defendo como proposta para avaliar a educação superior.

Por mais questionável que a prática avaliativa possa parecer ou ser, o fato das IES terem de julgar a qualidade e a eficiência dos seus serviços e da sua produção evidencia dois fatores fundamentais do ponto de vista socioeconômico: se por um lado elas precisam satisfazer aos apelos do setor produtivo, pertinente a serviços, a necessidade de meios melhor qualificados e a inserção de um trabalhador competente para o mercado de trabalho, por outro, de forma bem mais relevante e significativa, elas também precisam atender as demandas da sociedade civil concernente a uma melhoria consubstanciada na elevação da cultura da população.

Perspectiva em que a avaliação institucional precisa primar por uma prática de natureza mais política e ética, em que as informações ou dados objetivados sirvam para subsidiar a definição de políticas institucionais e estatais, numa intervenção referenciada em procedimentos e na adoção de critérios e indicadores claros e de natureza mais formativa e emancipatória do que somativa e classificatória, como destacam Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 13).

Mais do que um enquadramento dos produtos da instituição, o que, sobretudo se procura compreender ao avaliar são os processos que produzem a instituição, não simplesmente pela visão distanciada de procedimentos analíticos, mas principalmente pela intervenção crítica e intersubjetiva da comunidade acadêmica e científica para a transformação qualitativa desses processos e de seus agentes históricos.

Na universidade é notória a presença da avaliação como elemento de aferição da eficiência e eficácia dos currículos dos cursos, expressa na verificação da aprendizagem ou do desempenho, porém com pouca sensibilidade em relação às questões sociais mais amplas. No que concerne à atuação profissional, hoje, o Estado brasileiro vem impingindo, principalmente, aos professores uma exigência acirrada por produtividade, sem levar em consideração sob quais condições esta produção acontece.

No interior das IES públicas, onde de certa forma ainda se resiste a determinismos, muitas vezes, a avaliação é aplicada como instrumento de seletividade e exclusão, a exemplo do que ocorre no impedimento de muitos candidatos potenciais a cursar o ensino superior. Para Rios (1993), no século XX, os exames (vestibulares antes e processos seletivos hoje) despontam como um corretivo contra o favoritismo e um meio liberal para igualar as portas da

vida para toda classe de indivíduos, por mais desconhecidos que possam ser, o que não minimiza a seletividade e a exclusão decorrentes das muitas decisões institucionais. Compreendo que é necessário se pensar em formas menos excludentes que quebrem a lógica do capital.

Nas reflexões de Amorim (1991), esse tipo de postura considerada por ele “avaliação dominadora”, é uma herança histórica no meio acadêmico brasileiro, que está presente na educação superior desde a chegada da família real nos idos coloniais, quando da implantação dos primeiros cursos de ensino superior¹². Isso mostra que a forma autoritária estatal de avaliar é bem antiga, como também é o caráter seletivo e excludente das decisões institucionais.

A avaliação como determinação estatal tem sido usual nos meios acadêmicos, os registros mostram, inclusive, experiências alternativas. Contudo, na maioria dos casos, não se percebe uma disposição mais determinada das autoridades instituídas e de intelectuais assumidamente orgânicos, em pretender contribuir para que se instale e/ou se consolide uma ampla “cultura avaliativa institucional”, que corporifique outras práticas superadoras das tradicionais e autoritárias que selecionam e excluem, para produzir no interior das IES posturas avaliativas éticas e humanizadoras.

A respeito da “cultura da avaliação”, essa foi uma questão de destaque na Conferência Mundial de Educação Superior, como consta nos registros dos Anais (1999, p.142).

A cultura da avaliação e da auto-avaliação deve ser instalada e reforçada em todos os níveis, desde os estudantes até as autoridades mais elevadas, passando pelos professores (que, ainda em demasiado número de instituições, estão mais habituados a avaliar do que a se auto-avaliarem ou serem avaliados) e os pesquisadores (onde existir uma verdadeira pesquisa, uma cultura de avaliação certamente existe, assegurada pela comunidade científica). Mas é também globalmente e em referência ao ambiente externo social e profissional, que a instituição deve implantar uma cultura de avaliação, a fim de responder à seguinte questão crucial: a instituição está contribuindo, através de suas missões de ensino, pesquisa e de extensão,

¹² Numa referência a Martini et alli (1987), AMORIM (1992, p.20) destaca que desde aquela época, a avaliação já se constituía um instrumento orientador da organização, seleção e do funcionamento das escolas de ensino superior. No Brasil, [...] no período de 1500 a 1800 não havia nenhuma escola de nível superior instalada no país, porque havia um contexto de dependência em relação a Portugal. Mas, [...] a vinda das elites portuguesas mudou esse quadro, obrigando as autoridades a se preocuparem com a implantação das primeiras escolas isoladas de nível superior. Um fato merecedor de destaque no processo de implantação dessas escolas é que já existiam alguns princípios que se pode classificar como uma avaliação prévia que os dirigentes educacionais faziam do ensino superior. Por exemplo, as escolas deveriam ser idealizadas a partir do modelo português de universidade e algumas delas deveriam servir aos interesses da família real, que, por sua vez, determinaria as vagas do ensino superior para ‘manter a fidelidade da classe dominante, cujos filhos eram preparados para exercer profissões liberais de prestígio como Direito, Medicina e Engenharia.

para um desenvolvimento humano e sustentável do ambiente em que se insere?

Talvez a ausência dessa cultura avaliativa, nos espaços acadêmicos, tenha oportunizado que fenômenos como a exclusão, por exemplo, passassem despercebidos aos olhos de muitos intelectuais e gestores no interior das IES, até mesmo dos críticos da avaliação. A título de exemplo, ressalto o que, muitas vezes, acontece durante o processo de escolha e definição dos procedimentos técnico-metodológicos para a construção dos instrumentos de seleção dos novos candidatos a cursarem o ensino superior.

A instituição responsável pelo processo seletivo, no exercício de sua autonomia acadêmica e pedagógica, por suas escolhas parece não se preocupar em saber se os procedimentos por ela adotados irão onerar o processo ou se um outro caminho não seria financeiramente menos impactante para os potenciais candidatos.

Nessa situação, a exclusão se torna anterior à divulgação e viabilização do processo seletivo oficial para a entrada de novos candidatos, haja vista que, muitos ficam de fora nesse momento por não terem condições financeiras para arcarem com as altas taxas estabelecidas. Problema criado puramente por decisão institucional. Essas taxas, quase sempre, são justificadas pelos custos elevados da metodologia adotada, como tem acontecido em algumas instituições, inclusive de natureza pública. Nessas condições, se sabe que estabelecer taxas de isenção não resolve o problema ou se quer o ameniza, sua consequência é a exclusão de muitos que vêem seus sonhos se perderem sem nenhuma chance.

Não querer dar atenção a fatos desta natureza, aparentemente inofensivos, é contribuir consciente e intencionalmente para excluir por antecipação, pela impossibilidade financeira real dos potenciais candidatos que ficam de fora sem qualquer possibilidade de concorrência. Se pela condição financeira as pessoas já não conseguem intelectualmente participar de processos seletivos em igualdade de condições com as mais favorecidas economicamente, nas condições estabelecidas e impostas por muitas instituições, elas passam a não ter direito de sequer sonhar em cursar o nível de formação superior.

A realização da pesquisa ensinou-me que a ação avaliativa incide também na necessidade de coerência, se na instituição existir uma intenção verdadeira de eticidade. É questionável ou não pertinente a crítica ao determinismo estatal, quando a instituição utiliza o ilógico como padrão de referência para justificar as suas ações.

Para Sguissardi (1997, p. 44-45) é necessário assumir a tarefa de enfrentar os grandes desafios postos pela crise em que se encontra o sistema universitário brasileiro. Em suas

reflexões destaca ser fundamental avaliar as propostas e práticas de avaliação, sejam elas originárias do poder público, das próprias instituições públicas ou privadas, de entidades sindicais universitárias, de grupos de intelectuais orgânicos ou não. Nesse sentido, ele afirma que:

A crítica necessária a diferentes propostas de avaliação, de qualquer origem e significado, entretanto, não exime ninguém da exigência ético-profissional e ético-social de questionar a ausência de efetivos projetos de Universidade (e de políticas acadêmico-científicas), os vícios administrativos, a malversação dos meios e recursos financeiros e científico-pedagógicos.

Esse autor reitera que, em época de muitos apelos e urgências fundadas em princípios e conceitos tidos como validade universal, “avaliar o ensino superior e a universidade é preciso e urgente, mas é necessário saber-se, antes, de que avaliação se está falando” (idem, p.45). Essa constatação impõe, de antemão, o exercício da crítica não apenas às diferentes propostas de avaliação ou aos determinismos estatais, mas a toda e qualquer forma de malversação, ainda que de caráter justificado. Ele reconhece a necessidade de processos avaliativos democráticos, legítimos, transparentes e uma ação avaliativa interna e externa conseqüente nas IES, mas essa ação precisa expressar também uma

necessidade de se ter senso profissional e ético-social.

A falta de sensibilidade manifesta em questões como essa, representa um fato: algumas instituições e seus profissionais, por suas decisões, não se sentem com nenhuma parcela de responsabilidade social em relação às profundas carências sociais e conseqüentemente, não trabalham no sentido de contribuir para que haja garantia de direitos aos trabalhadores e aos cidadãos brasileiros. Talvez, por não perceberem ou não quererem perceber mesmo, o que é bastante óbvio no país: uma ampla e significativa parcela da população brasileira não tem condição econômica e financeira satisfatória, o que não pode ser ignorado, principalmente, por quem forma pessoas.

É o tipo de contexto social em que, se não por obrigação constitucional, mas por sensibilidade humana e coerência ética e política, todos precisariam dar atenção e contribuir para superar a defasagem social secular que tem caracterizado as sociedades capitalistas, como é o caso da brasileira. Penso que hoje não cabe mais apenas criticar a decisão autoritária do Estado, se verdadeiramente a intenção for contribuir para tornar a realidade social melhor para os trabalhadores e os cidadãos desse país, a menos que se aceite como éticas as decorrências desumanas e excludentes do capitalismo.

Hoje, talvez, mais do que em qualquer período histórico anterior, sonhar e lutar para tornar qualquer sonho realidade é imperativo, mas é, indiscutivelmente, imprescindível também se pensar, questionar e agir para dignificar a vida, principalmente, no mundo humano, enquanto se trabalha para tornar o sonho realidade. Portanto, não basta apenas criticar e aguardar os efeitos da crítica é também imperativo ao mesmo tempo também interpor ações conseqüentes socialmente.

Recusar-se a pensar e compreender esta questão ou não contribuir para melhorar o atendimento a essa população, é assumir que a educação superior só deve ser destinada para alguns, “os melhores”, aqueles bem assistidos cultural e economicamente ou os que, por alguma razão que foge à compreensão racional, conseguem romper o cerco da marginalidade social.

No ato avaliativo ético, a coerência exigida faz a diferença em qualquer instituição, como expressão da pertinência e do empenho de todos na superação do modelo que seleciona, classifica, quantifica e exclui. Sem isso as manifestações críticas de resistência, por incoerência ética e política não servem para ajudar na construção das mudanças necessárias para melhorar e dignificar a vida em sociedade, uma vez que, neste caso específico, não servem sequer para melhorar o desempenho da própria instituição.

Considero a crítica um ato sempre salutar, ainda que, por vezes, seja radical pelos conflitos e contradições que produz, é ela quem garante o dinamismo em qualquer sociedade. Aliás, entendo ser essa a sua função social primordial, mas, ainda assim, é imprescindível que ela também possa acenar com saídas prováveis. Em caso contrário, criticar passa a ser mera expressão de atos voluntariosos ou simples corporativismo político-ideológico, por não contribuir para que mais atos conseqüentes se materializem na sociedade.

Cury (1997, p.101) destaca que a avaliação como definição implica a noção de valor implícita no próprio nome. Para ele, valor significa não ser indiferente, uma vez que o não valor se expressaria na indiferença, por isso, a noção de valor é também uma expressão de diferença, uma marca indelével. Assim, por seus próprios dizeres, esclarece:

Eu faço a diferença, eu diferencio alguma coisa’, evidente que não se trata aqui de uma diferenciação por discriminação, mas se trata de uma diferenciação por assinalação, por ênfase, por colocar força, por colocar um traço. Avaliar, portanto, não é ser indiferente à própria situação. Avaliar é colocar em diferença, isto é, colocar de forma enfática a minha situação [...] O momento de avaliação é um momento em que você, de certo modo, problematiza a desproblematização, isto é, você problematiza a banalização das estruturas cotidianas. A crítica [avaliativa] é um momento em que você se reconhece na situação por se situar também distante dela [...].

Esta reflexão me faz pensar numa questão, o quanto é duvidoso dizer que as instituições de educação superior não querem ou têm medo de avaliação, mas é

também temeroso afirmar que elas, no seu todo ou em suas partes primam por processos avaliativos conscientes, principalmente aqueles de natureza ética, cujo foco prioritário de atenção é o social, ou asseverar que todas elas vêm a avaliação como um instrumento capaz de impingir mudanças estruturais significativas e substanciais em sua organização e seu funcionamento, por isso, diferentes por fazerem a diferença, como enfatiza Cury (1997). Embora pense, também, que chegará o momento em que essa já não será apenas uma postura questionável, porque já se terá instalado culturas avaliativas éticas no interior de todas as IES brasileiras.

Afinal, como nos revela Dias Sobrinho (1998), a universidade é o local mais competente para a formação humana, uma das razões de sua relevância na atualidade e de ser considerada a “riqueza das nações”, relevância que se amplia com a sua condição de produtora de conhecimento (científico, tecnológico e comunicacional), o que implica necessidade de intervenção sobre a natureza e os fins a que se destina e sobre o papel a desempenhar no desenvolvimento sócio-cultural, assim como a sua interferência crítica ou a sua participação cooperativa na consolidação das tendências emergidas de âmbitos sociais globais.

A avaliação institucional se expressa no dia-a-dia das IES, como um processo de mudanças constantes e curiosamente exercidas por meio de processos intersubjetivos, em que a comunidade acadêmica define seus objetivos, critérios, finalidades e estratégias avaliativas.

Cechin (2000) diz que a avaliação é uma prática social do cotidiano universitário, ainda que nem sempre se dê conta deste fato e se apresente quase sempre fragmentada e episódica, ela faz parte da rotina acadêmica na experiência: na análise de processos e relatórios, na apreciação de projetos, no julgamento de teses, dissertações e concursos, nas discussões sobre o desenvolvimento das atividades de docência, extensão e pesquisa e em tantos outros pareceres que corriqueiramente são emitidos pelos sujeitos instituídos e que corporificam o seu cotidiano institucional, atos que necessariamente exigem uma postura avaliativa ética desses sujeitos.

É inquestionavelmente necessário que a instituição proceda a uma avaliação mais ampla e abrangente, porque esse ato, em hipótese alguma, se resume a isso, porém sem desconhecer ou desmerecer esses procedimentos avaliativos que são habituais em qualquer instituição e deveriam inclusive compor intencionalmente a malha avaliativa mais ampla da instituição, por que não? É importante não se ignorar que a avaliação institucional, sistemática e global, catalisa o movimento do conhecimento crítico e intervém qualitativamente na vida da instituição.

As instituições de educação superior antes de serem julgadas, precisam submeter a si mesmas a rigorosos processos avaliativos para que, ética e racionalmente, possam saber até que ponto, em determinado contexto histórico e sócio-político, elas estão aptas a cumprirem com a função ou o papel social que lhes cabe, principalmente, na condição de produtoras de conhecimento e de agências formadoras de profissionais competentes e cidadãos esclarecidos para o exercício da cidadania.

Por isso, vejo como fundamental que se questione e se critique a forma como o Estado Avaliador brasileiro vem realizando sua interferência, ao impor avaliação às Instituições de Educação Superior, porém, não se há de questionar a avaliação como conhecimento social que como revelam vários dos autores consultados, pode ser altamente educador e orientador de mudanças por sua importância e relevância social. O que se há de questionar e criticar veementemente são todas as formas autoritárias (internas e externas) de avaliar.

No modelo adotado pelo Estado brasileiro, o ENC se tornou expressão da ação avaliativa do Estado, com isso, ao invés do processo oficial ser orientado pela política, na verdade, passou a ser efetivado pela tecnologia (uso do exame), o que descaracteriza completamente a formatação inicial da política e produz uma verdadeira confusão nos espaços acadêmicos, por isso, merecendo as severas críticas que recebe. Entretanto, a avaliação é um processo e se constitui como tal, independente das idiosincrasias, ainda que possua conteúdo e forma que expressam uma opção político-ideológica e metodológica questionável. No

Brasil, ela sofreu uma metamorfose e o que era para ser forma ou apenas uma dimensão da política avaliativa, virou sinônimo da própria política.

É evidente que isso não aconteceu por acaso, por isso, é preciso analisar o contexto e a conjuntura em que essa decisão ocorreu, bem como, os interesses que se encontravam na base dos direcionamentos e encaminhamentos estatais, como nos mostra Dias Sobrinho (2003^a, p. 98-99), haja vista que são esses interesses que no final definem e dão materialidade ao ato educativo e avaliativo. Para este autor:

A avaliação tem centralidade nas transformações em geral, e de modo particular nas mudanças da educação. Por sua vez, os processos de transformação da educação, especialmente a superior, também têm centralidade na modernização do Estado e da economia. Não há nenhum Estado moderno que abra mão das reformas, não há nenhuma reforma importante do Estado que não tenha como fundamental a transformação da educação superior, não há reforma consistente da educação superior que não tenha em seu centro a avaliação. Um modelo de avaliação coloca-se a serviço da configuração de um pretendido modelo de educação. Por sua vez, um modelo de educação serve a uma concepção de sociedade e a uma visão de futuro. Todo segmento hegemônico de uma sociedade e de um Estado cria os instrumentos adequados para a configuração geral almejada. Em outras palavras, desenvolve instrumentos adequados à imposição de seus interesses e das mudanças de forma e conteúdos sociais, ainda que o novo produzido muitas vezes seja conservador e regulador.

O desenvolvimento desta pesquisa revelou que avaliação, educação e educação superior estão imbricadas no contexto social mundial e nacional, um intrínseco processo relacional, mas divergente e complexo no entendimento e explicações sobre o que seja avaliação, ou sobre a melhor forma de implementá-la, em função das finalidades a que tem se destinado historicamente. É notório que há divergências e diferenças que vão desde a forma de concebê-la e executá-la às múltiplas posturas assumidas pelos autores e críticos em relação tanto ao seu conteúdo como a forma de efetivá-la.

Entretanto, uma questão parece apontar para um possível consenso: a avaliação, como nos mostra Dias Sobrinho (2003b), pode iluminar e instrumentalizar as reformas educacionais, desde as mudanças nos currículos, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas de qualquer sistema, razão para que toda organização social avalie e se avalie.

Cechin (2000) diz ser indispensável que as IES assumam a direção dos processos de avaliação, dando-lhes a necessária consistência e os sentidos de um empreendimento permanente, que é fundamental a todos os sujeitos que corporificam o trabalho universitário,

perceberem e participarem do processo avaliativo, auxiliando a sua construção no cotidiano de cada instituição.

Consta em vários relatos dos autores consultados que os acadêmicos (alunos e professores), tanto por sua atuação na academia como por suas organizações e publicações têm contribuído, substancialmente, para a consolidação da avaliação como campo específico de conhecimento e política pública educacional, haja vista que, por suas reivindicações e produções acadêmicas/intelectuais, têm orientado não apenas a efetivação da política, mas o questionamento das práticas resultantes da mesma. Esses sujeitos, ao longo da trajetória de consolidação desse campo de saber, têm realizado inúmeros eventos acadêmicos e continuam a promover reflexões e debates, por todo o país, a respeito da temática.

Os registros mostram também que, o movimento social organizado tem fortalecido historicamente a resistência que promove o enfrentamento político-ideológico às determinações e práticas autoritárias implementadas pelo Estado brasileiro. Por sua atuação têm desvelado as contradições e conflitos decorrentes da ação estatal, situando, ainda que de forma limitada, a avaliação numa perspectiva qualitativa, formativa e emancipatória, seguramente contribuindo para assegurar práticas oficiais mais comprometidas com o social e ajudando a fomentar a resistência e o enfrentamento coletivo e organizado às políticas avaliativas equivocadas interpostas pelo Estado brasileiro as IES.

1.2 Primeiros passos da trajetória de consolidação da avaliação na educação superior, nas Reformas do Estado brasileiro.

No Brasil, há um estreito relacionamento entre o adentramento da avaliação como conhecimento de caráter científico e tecnológico e sua formatação institucional como exigência de controle do Estado para as IES, assim como, para a produção acadêmica iniciada nos cursos de pós-graduação. Como avaliação educacional, chegou ao país no final da década de 60 ou início de 70, num período em que o país vivia oscilando entre momentos de menor e maior fechamento político, em que a educação era vista como “direito de todos”, o que já vinha ocorrendo desde a aprovação da Constituição de 1946, quando o povo experimentara resqúicio do governo populista de Getúlio Vargas, em seu segundo mandato e se consolidava no país a Ditadura Militar¹³, como relatam Arapiraca (1982), Germano (1994), Paiva e Warde (1994).

¹³ Forma autoritária de governo que ocorreu no Brasil de 1964 a 1984. Período em que o país passou a viver sob a égide da repressão militar e da empolgação pelo progresso e pelo desenvolvimento social, num movimento

O espaço de tempo que vai de 1960 a 1980 representa um período em que o desenvolvimento e a modernização do Estado brasileiro exigiam que a educação superior se articulasse com as referências da ideologia reformista que marcou a história do Brasil antes e depois da Ditadura Militar. O Estado investia pesadamente para sincronizar a educação nacional com as necessidades do desenvolvimento socioeconômico do país, era preciso garantir a produção das novas tecnologias e da formação da mão-de-obra qualificada que o mercado de trabalho exigia. Uma época marcada, pela repressão como se observa na foto 02, mas marcada também, pela entrada das empresas multinacionais, expressão da presença do capital internacional em terras nacionais.

Além de chegar ao país num contexto social e político altamente conturbado e contraditório, a avaliação veio travestida por um novo corpo de conhecimento sistemático - avaliação educacional, que apontava para a necessidade de sua regulamentação (institucionalização), principalmente nos espaços acadêmicos de todo o país.

Nesse formato, considerado inovador para a época, se apresentou como uma área macro dimensional de conhecimento que envolvia desde a avaliação da aprendizagem, seu primeiro e ainda hoje principal objeto de estudo, a outros como a avaliação de currículos, passando a merecer maior atenção dos educadores brasileiros, a partir de meados da década de 1960. Na formatação de avaliação institucional, mesmo sendo percebida ao longo do tempo, e ser evidente enquanto tendência do Estado, só se consolidou na década de 1980, subsidiada também pelo progresso da primeira e por sua institucionalização como política pública. Foi motivo de discussões e muitos debates nacionais, regionais e locais, em âmbitos governamentais e não governamentais por todo o país, ao longo dos anos.

Vasconcelos (1996) e Saul (1991) destacam como fatores relevantes para a constitucionalização da avaliação no país: a) a chegada de PhDs (doutores em filosofia) dos Estados Unidos, com formação também nessa área específica, que colocaram em circulação publicações sobre o assunto, principalmente no eixo sul-sudeste do país; b) a implantação do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em que a Avaliação Educacional era área de concentração; c) as defesas de dissertações, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, que ocasionaram um contingente expressivo de especialistas na área; d) os acordos internacionais realizados pelas autoridades brasileiras,

caracterizado por facetas díspares e muito tensas. Historicamente, esse período ficou imprensado entre dois momentos considerados por alguns estudiosos como democráticos. O imediatamente anterior da redemocratização e o posterior da abertura política. Este período tem recebido muitas denominações: “nova democracia” (BASBAUM, 1991), “período democrático” (FAUSTO, 1996), “redemocratização” (PARENTE, 2000), “república populista” (FARIAS, 1997). (apud VIEIRA e FREITAS, 2003, p.103).

resultantes do pacto de cooperação técnica internacional e; e) as experiências educativas como eixo temático de pesquisa – no caso da PUC/RJ, PUC/SP e UFRGS – ou como disciplina da graduação, no caso do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, na UFPA.

Desde de sua chegada no país, a avaliação seguiu, predominantemente, a trilha norte americana de conceber e implementá-la, pautada em princípios característicos da lógica capitalista de racionalidade dos recursos ou financiamentos aplicados à viabilização dos processos educacionais formais oficiais e por suas produções e publicações. Neste sentido, Vasconcelos (1996, p. 96), informa que: “os primeiros textos publicados no Brasil, sobre Avaliação Educacional, foram extremamente influenciados pela linha norte-americana na qual predominava o empirismo lógico, expressando uma forma de pensar e de fazer avaliação científica [...]”.

Saul (1991) reitera essa compreensão ao afirmar que o modelo avaliativo influenciado pelo ideário norte-americano extrapolou os espaços acadêmicos e impregnou todo o campo educacional brasileiro, subsidiando em consequência toda a legislação educacional posterior como: leis e decretos, além de pareceres, orientações e resoluções que disciplinaram as práticas avaliativas nas escolas brasileiras.

Vários acontecimentos históricos foram relevantes na constitucionalização do pensamento pedagógico brasileiro acerca da avaliação como área de conhecimento específico. Na educação superior, nesse período, a ação avaliativa já focalizava prioritariamente a instituição, ainda que seu foco de atenção ainda não estivesse voltado para as ações e atuações realizadas no interior das instituições de educação superior - IES.

Dentre esses acontecimentos, merecem destaque as primeiras traduções, produções, publicações e divulgações sobre a temática, a maioria influenciada pelos pressupostos da matriz liberal-positivista que enfatiza a objetividade e a razão quantitativista, expressão de uma forma de pensar e de fazer avaliação fundamentada na ciência e nas tecnologias de medida, cujo objetivo é verificar, quantificar, medir. Nela, a medida tem um papel preponderante na configuração do ato avaliador com a finalidade de lhe dar legitimidade e o exame ocupa um papel principal, como veremos. Saul (idem) relata ainda que, nesse período, as orientações dessa matriz impregnaram os ambientes acadêmicos brasileiros, principalmente, nos cursos de formação de professores.

Por suas pesquisas, Mancebo (2001) destaca que na década de 1970, o foco das atenções era dirigido àquelas questões relacionadas a objetos mais específicos, diz ela que no período 1968-1977, ainda que a produção escrita sobre a temática fosse baixa, a subtemática que apresentou maior frequência foi também a mais específica: avaliação de currículos e de

disciplinas. Mas a autora enfatiza que, no decorrer do tempo, essas questões foram sendo substituídas por discussões mais amplas com prioridade para a avaliação institucional. A partir dessa década, ainda que em um processo mais lento, a consolidação da avaliação ocorreu de maneira bastante significativa nos meios educacionais do país, seja em relação a acontecimentos e eventos oficiais, nas produções acadêmicas bastante diversificadas que concerne a discussões, ou a outras propostas ou experiências avaliativas assentadas em outros paradigmas.

Entretanto, para autores como Fávero (1998) esse contexto já se fazia presente desde a década de 1950, a partir do acelerado ritmo de desenvolvimento provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. No aspecto educacional, nesse período, com a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, cresciam as discussões sobre a relação escola pública versus escola privada, também se acentuavam as questões relacionadas à necessidade de reforma, principalmente, na Educação Superior.

Em análise similar, Arapiraca (1982) relata que, oficialmente, a exigência por reforma na educação brasileira, visando melhorias na qualidade, já se fazia presente, desde a primeira Conferência Regional Latino-Americana sobre “Educação Primária Gratuita e Obrigatória”, coordenada pela UNESCO e a OEA, em Lima no Peru, em abril de 1956. Nesta Conferência, além de ser ressaltada a necessidade de se aumentar a escolaridade primária, foi reconhecida a valiosa e eficaz colaboração prestada pelos Estados Unidos, dentro do marco dos acordos bilaterais que regem a ação do Serviço Cooperativo Internacional de Educação. Ele diz que em agosto de 1961, a reunião extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, em *Punta Del Leste*, fixou em nível ministerial as bases para a efetivação da política reformista inspirada na Aliança para o Progresso, resultante dos acordos bilaterais Internacionais realizados pelo Brasil, à época.

Para o Conselho Interamericano Econômico e Social, os baixos índices de educação dos países Latino-Americanos eram, ao mesmo tempo, o resultado e a causa de sua situação econômica e social, tornando-se, portanto, necessário um pacto de cooperação internacional e a construção de uma proposta de maior integração entre os planos de desenvolvimento educacional e os programas nacionais de desenvolvimento social.

Nesta perspectiva, para quebrar o círculo vicioso instalado no Brasil, como informa Arapiraca (idem, p. 141), foi instituído o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso que dentre as suas metas destacava a necessidade de:

[...]

e) reformar, estender e melhorar o ensino superior de tal modo que uma proporção muitíssimo mais alta de jovens possa nele, ingressar, dessa forma aumentando substancialmente o número de matrícula nas universidades, o qual era de cerca de 500 mil alunos;

[...]

i) reorientar a estrutura, conteúdo e métodos de educação em todos os níveis, a fim de adaptá-los melhor aos progressos no domínio do saber, da ciência e da tecnologia, às necessidades culturais dos países latino-americanos e as exigências de seu desenvolvimento social e econômico;

[...]

l) desenvolver e fortalecer centros nacionais e regionais, para aperfeiçoamento e formação de mestres e professores, e especialistas nos vários setores do planejamento e na administração dos serviços educacionais, requeridos para a consecução das referidas metas.

Era candente a reforma da educação, exigência que já apontava para a necessidade de avaliar as instituições que promoviam este tipo de ensino e já havia uma tendência à avaliação de cursos de nível superior. Em âmbito geral, as exigências do Estado e da sociedade para as universidades brasileiras, principalmente as públicas, já eram por: ampliação e expansão do acesso ao ensino superior, havia uma grande pressão da classe média em relação a essa questão; racionalização das atividades universitárias, visando maior eficácia nos resultados apresentados e melhoria da atuação docente, tudo para que houvesse maior eficiência e produtividade nesse nível de ensino, sinais evidentes da necessidade de avaliá-las.

Nesse processo, o movimento estudantil, através da União Nacional dos Estudantes - UNE, assumia uma postura consciente no combate ao caráter arcaico e elitista da forma de organização e funcionamento das instituições universitárias, ao pretender avaliar as condições reais dessas instituições.

Fávero (1998) conta que para concretizar esse objetivo, a UNE realizou: a) o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Salvador, em 1961, que resultou na Declaração da Bahia; b) o 1º Encontro da Região Sul, realizado em Porto Alegre também em 1961, logo após o seminário de Salvador, onde foi produzido o documento: Diretrizes para a Universidade Sulina; c) 2º Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Curitiba, em março de 1962, culminou na Carta do Paraná e d) 3º Seminário de Reforma Universitária, em Belo Horizonte, em 1963.

O governo brasileiro estava atento a essa questão e, no auge da mobilização e das manifestações estudantis, criou uma Comissão Especial para fazer um diagnóstico do setor estudantil. Seu objetivo era propor ao movimento medidas afinadas com as diretrizes estatais.

Essa Comissão elaborou um documento que se tornou conhecido no país como Relatório Meira Matos, apresentado ao governo em abril de 1968.

Os estudos dos autores consultados evidenciam que a partir da segunda metade da década de 1960, principalmente, com a instalação da Ditadura Militar, começava no país um período histórico de muita euforia por parte dos militares, tanto em relação ao anseio pelo desenvolvimento nacional, em função das mudanças ocorridas no mundo e que resultavam em direcionamentos internacionais, quanto em relação à reforma educacional necessária para que o Brasil pudesse acompanhar essas mudanças, cabendo inclusive muitos discursos de caráter democrático das autoridades.

Foi a partir da pós-graduação sob coordenação da CAPES¹⁴, que se delineou a institucionalização da avaliação da educação superior, a partir de 1975. Segundo Vasconcelos (1996), a exposição da universidade brasileira à mira da avaliação oficial se consolidou pelas inúmeras tentativas periódicas do poder público para controlar, especialmente, a graduação universitária, uma vez que a pós-graduação *strictu sensu*, foi, desde o seu início, intermediada pela avaliação estatal.

Todos pareciam querer avaliar a educação superior, e se mobilizavam no sentido de garantir mais e melhor qualidade ao ensino, à pesquisa e à extensão nesse nível de ensino. Apesar do regime ditatorial, ao que parece, a sociedade brasileira e o governo eram uníssonos quando se tratava de pensar a educação superior como uma prioridade nacional, ambos tendo como ponto fundamental a avaliação, ainda que esse desejo partisse de interesses bastante diferentes e até conflitantes, evidentemente.

A mobilização da sociedade civil, o caráter político-econômico atribuído ao Estado brasileiro, as exigências decorrentes da crise internacional do capitalismo naquele período, geravam demandas e conseqüências econômicas e sociais que, além de terem culminado com a ditadura militar, serviram para inspirar a elaboração e aprovação imediata da Lei 5.540/68¹⁵,

¹⁴ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – órgão do Ministério da Educação, vinculado à Secretaria de Educação Superior - SESU, desde 1975, responsável por coordenar a pós-graduação brasileira. A Capes instaurou uma sistemática de avaliação dos cursos de pós-graduação, assumindo que a informação e a avaliação são condições necessárias para a elevação da qualidade do desempenho atual e potencial do sistema de pós-graduação. Em 1980, procurou aperfeiçoá-lo introduzindo um sistema de dados computadorizados para registros e geração de índices referentes às informações de natureza quantitativa, coletados a partir dos relatórios preenchidos anualmente pelos coordenadores de cursos. (SAUL, 1991, p. 18-19).

¹⁵ A Lei nº 5.540/1968 – Reforma Universitária – aprovada em 28 de novembro de 1968 no período da Ditadura Militar, resultou de um “Anteprojeto de Lei” elaborado por um “Grupo de Trabalho”, designado pelo Presidente Costa e Silva e presidido pelo Ministro, Tarso Dutra. O GT recebeu a incumbência de “estudar a Reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (Art.1º). Consolidou a reforma universitária iniciada em 1964 e previu “autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, a ser exercida

fundamentada nos princípios da racionalidade, flexibilidade e produtividade e do Estatuto do Magistério Superior Federal, como expressão do imposto e acirrado autoritarismo estatal pós 1964.

Dentre os fatores que encaminharam a rápida aprovação da Lei 5.540/68, autores como Fávero (1998) e outros apontam o Relatório Meira Matos e as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), como influenciadores da reforma decorrente da Lei supracitada. Além disso, eles teriam influenciado também os planos educacionais e a legislação complementar e correlata do governo militar, nos quais a educação passava a ser concebida como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional, com o discurso de que beneficiaria em longo prazo igualmente a todos.

Para Cechin (2000, p. 1),

A Comissão Meira Matos parece ter concentrado seus esforços no Programa Estratégico, apontando os pontos críticos e as possíveis soluções, em seu texto-relato, afinado com os princípios de produtividade, eficácia, renovação, progresso, autoridade, responsabilidade e liberdade. Esse documento que apenas reforçava a perspectiva teórico-metodológica do texto *Atcon*, sugeriu uma pseudo-avaliação.

É evidente que o movimento repressivo, desencadeado após o golpe de 1964, atingiu a educação duramente e contribuiu para que os redirecionamentos estatais consolidados na Reforma Universitária de 1968 trouxessem a avaliação como pré-condição para a modernização do sistema de educação superior, uma proposta pautada no ideário da racionalidade técnica e no otimismo alimentado pelo milagre econômico, marca registrada dos governos militares na época.

Com a aprovação da Lei 5.540/68, instalava-se no país, oficialmente, uma das primeiras determinações estatais para atos avaliativos subordinados ao controle internacional. Esta lei, em seu artigo 24, atribui ao Conselho Federal de Educação a competência para “conceituar os cursos de pós-graduação, que vierem a ser criados a partir da década de 1970” e em seu artigo 49, deixa claro que “as universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho Federal de Educação

na forma da lei e de seus estatutos”. Segundo Cunha (1998), o GT que elaborou o Anteprojeto da Lei foi constituído por membros do Conselho Federal de Educação e professores universitários. Esses protagonistas tiveram nos filósofos da Universidade de Berlim farto manancial de idéias. O autor chama atenção para um fato: se a doutrina da Reforma de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o modelo organizacional era norte-americano. Para ele, não se tratava de fazer tabula rasa do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo norte-americano, pelo menos na direção de certos aspectos do modelo, devidamente selecionados pelos dirigentes do aparelho educacional da época. (p.17-18)

competente”. Com a sua aprovação estava instituída a avaliação estatal da pós-graduação e a acreditação institucional para toda a educação superior brasileira.

Amorim (1992, p. 39), tomando por referência as idéias de Buarque reitera.

A reforma do ensino superior de 1968 foi marcada, profundamente por dois tipos de avaliação gerados pela imposição de um regime autoritário que, ao contrário da sociedade civil – sempre desejosa de ver a universidade preocupada criticamente com a modernização e com o desenvolvimento da nação – preconizava que essa modernização ficasse subordinada ao controle do capital internacional. Essas avaliações da situação da educação superior surgiram com cognomes diferentes: Plano *Acton* e Relatório da Comissão Meira Matos.

É importante destacar que o Plano *Atcon*¹⁶, o Relatório Meira Matos¹⁷ e as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), influenciaram sobremaneira as decisões estatais concernentes à reforma universitária de 1968, os planos educacionais, toda a legislação do governo militar e a ação avaliativa decorrente, na época, mas também deixaram como legado, para a educação superior, a tendência para a avaliação interna de todo o sistema.

Paiva e Warde (1994), refletindo sobre os efeitos dessa reforma em relação à expansão de vagas que vinha acontecendo na Europa e na América Latina, relatam que os anos de 1970 e 1980 são marcados não apenas por uma forte transformação nas relações internas das instituições de ensino superior, mas pela multiplicação de suas vagas em boa parte do mundo, em especial em países da Europa e naqueles em desenvolvimento como o Brasil.

O insuficiente número de vagas ofertado gerava muita insatisfação com a educação superior, o que contribuiu para que, logo após a aprovação da Reforma Universitária, os movimentos sociais, alguns mesmo na clandestinidade como no caso da UNE, também por

¹⁶ Plano que, segundo informações de Amorim (1992, p. 22), fundamentado nos modelos americanos de universidade que previa a avaliação de doze instituições universitárias brasileiras. O objetivo era identificar o que havia acontecido de novo nelas, naqueles anos, que pudesse ser útil na aceleração do processo de transformação do ensino superior no país, rumo à modernização, segundo os paradigmas norte-americanos de racionalidade institucional. A avaliação da universidade embutida neste Plano, apesar de evidenciar-se no período compreendido entre 1965 e 1967, remonta a 1950 e apresenta duas dimensões: a primeira funda-se nos princípios que idealizavam um modelo empresarial para o sistema universitário; a segunda projetava autonomia e independência para este sistema, mas, para que ele de fato fosse autônomo, teria que ser transformado em fundação privada.

¹⁷ O mesmo autor (idem, p. 23) relata que a proposta avaliativa posta em prática pela Comissão Meira Matos foi, sem dúvida alguma, a visão autoritária que prevaleceu na Reforma Universitária de 1968. O Relatório resultou de uma ampla avaliação que a Comissão fez sobre a situação política, social e econômica do país. Como naquele período, havia protestos dos estudantes que denunciavam a extinção de suas entidades e a falta de liberdade de expressão, o governo, para reprimir a insatisfação dos estudantes e intelectuais, usou a Comissão para ‘emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis, para planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil; para supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado’.

não se sentirem atendidos com as determinações do governo militar, intensificassem as reivindicações, a mobilização e a resistência a essas determinações. As manifestações públicas de contestação se sucediam, especialmente nos grandes centros urbanos, reivindicavam além da ampliação de vagas, melhorias para as IES, principalmente para as públicas. As exigências eram para que fossem atendidas as reivindicações da sociedade.

A avaliação da pós-graduação foi o primeiro e principal foco das atenções do Estado, concernentes às exigências por melhoria da produtividade de seus cursos, mesmo considerando que seus resultados eram bastante positivos. Mas, apesar de parecer que tudo ia bem, era preciso que seus cursos fossem avaliados, principalmente em relação à aplicação dos investimentos financeiros para formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo mercado de trabalho em ascensão - equilíbrio do mercado de trabalho - ocasionado pela entrada das empresas multinacionais no país, como relata Cunha (1998, p. 317).

Com a modernização do ensino superior pretendia-se colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada 'multinacional'. Com essa finalidade, desenvolveu-se o ensino ao nível de pós-graduação e toda ênfase foi dada aos cursos de ciências (exatas?) e de tecnologia, bem como de ciências econômicas, nas quais se ensinava uma das línguas oficiais do poder.

A CAPES, assumindo que a informação e a avaliação são condições necessárias para elevação da qualidade do desempenho potencial do sistema de pós-graduação, passou a traçar os planos para a pós-graduação brasileira. A atenção oficial se voltava para o interior das IES e a avaliação institucional aos poucos ia se corporificando no plano oficial, o governo delegava poder a CAPES, procurando consolidar a ação avaliativa do Estado, como relata Saul (1991, p. 18):

O Ministério da Educação, através do Conselho Federal de Educação, instituiu uma avaliação dos cursos de pós-graduação *stritu sensu*, com a finalidade de credenciá-los. O Parecer CFE nº 77/69 fixa normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação, definindo uma sistemática que deve ser repetida a cada cinco anos para a renovação do credenciamento. Do parecer favorável sobre o curso, aprovado pela maioria da totalidade dos membros do Conselho e homologado pelo ministro da Educação, depende a validade dos diplomas expedidos. Esse reconhecimento oficial influencia a política de bolsas, o auxílio financeiro aos cursos e a própria afluência de clientela potencialmente interessada. Praticamente, portanto, desse mecanismo depende a 'certidão de nascimento' oficial do curso, que deve ser revalidada periodicamente.

Essa sistemática de credenciamento, caracterizada como uma avaliação externa, notadamente centralizadora, tem sido por vezes, reconhecida como uma avaliação de cunho burocrático.

Compondo as decisões oficiais de implantação da reforma de 1968 e da avaliação oficial; em 1973/1974, com o apoio da Universidade Federal da Bahia, o MEC realizou um diagnóstico sobre a implantação da reforma universitária, cujos resultados se constituíram no documento “Avaliação da Reforma Universitária”. Por intermédio da SESU (Secretaria de Ensino Superior do MEC), em 1976, como parte do movimento para disseminar métodos e técnicas de ‘pesquisa institucional’ norte-americana, com foco de atenção na questão da eficiência administrativa e custos, portanto, além dos problemas acadêmicos específicos, foi promovido um Seminário na Universidade Estadual de Campinas, para discutir acerca dessas questões e a avaliação fazia parte da pauta dos debates.

Em 1979, a partir das análises oficiais realizadas, os órgãos governamentais SESU/CAPES publicavam um documento intitulado “O Ensino Superior no Brasil” que sintetizava uma visão oficial sobre a graduação, talvez, a primeira preocupação manifesta pelo poder estatal sobre este nível de ensino. Nesse mesmo ano, o MEC, através da Secretaria de Educação Superior, publicava seu relatório onde constava a idéia de avaliação enquanto etapa do planejamento, com isso, a avaliação passava a ser um instrumento de diagnóstico oficial.

Para Cechin (2000), esse relatório representou uma compreensão do sistema de ensino de graduação no período, porque expôs o processo de expansão da universidade, após a Reforma Universitária de 1968, e mostrou a predominância do ensino de graduação como simples adestramento profissional, principalmente, aquele ministrado por estabelecimentos particulares isolados, evidência de que o governo não havia recuado nenhum pouco na sua determinação de avaliar a graduação.

A partir da década de 70, o foco do governo passou a ser a construção de uma justificativa que convencesse a sociedade civil sobre a necessidade de também avaliar essa etapa de ensino, uma vez que a mesma não estava correspondendo às exigências emergentes da nova condição socioeconômica mundial.

Após o diagnóstico de 1973/1974, o governo passou a alternar a realização de seminários nacionais e regionais com a produção e publicação de documentos sobre avaliação, indicando claramente sua intenção de manter vivo o interesse de prosseguir com sua meta. Enquanto as instituições de educação superior digeriam esse diagnóstico e o relatório de 1979, a mobilização popular continuava firme na resistência às determinações

oficiais, mas o governo não dormia e procurava de todo jeito assegurar seus encaminhamentos, impondo assim sua hegemonia institucional, de forma cada vez mais abrangente.

Vasconcelos (1996), destaca que por todo esse período os acordos internacionais continuavam acontecendo, o que possibilitava troca de experiências que atrelavam cada vez mais o país às diretrizes das freqüentes consultorias externas, fundamentalmente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Cechin (2000), Vasconcelos (1996), Fávero (1998), consideram que o relatório de 1979 foi determinante para deflagrar a mobilização da sociedade insatisfeita com a “universidade reformada”. Para alguns autores consultados, essa insatisfação ocorria em consequência de não se aceitar a intervenção externa no sistema educacional do país, mas para outros, a reforma acabou também sendo provocada pela brutal crise de identidade vivida na e pela universidade brasileira antes da reforma. Nesse mesmo ano, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED apresentou um projeto de avaliação à sociedade brasileira que foi veementemente rejeitado pelas comunidades universitárias na III Reunião Científica da ANPED.

Outros acontecimentos, por sua relevância, demarcam a história de participação da sociedade civil organizada no contraponto ao avanço do governo sobre a questão avaliativa no período. Como por exemplo, a criação, em 1982, da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES¹⁸, hoje Sindicato Nacional – ANDES-SN, entidade que após definir o que constituía atividade de docência, iniciou nesse mesmo ano uma ampla discussão acerca da avaliação. A finalidade era apresentar à sociedade brasileira e às autoridades instituídas, uma proposta de avaliação que estabelecia um padrão unitário de qualidade para o ensino, a pesquisa e a extensão nas universidades brasileiras, como consta na Proposta do ANDES-SN (1981, p.85) para a Universidade brasileira:

O aprofundamento das discussões [acerca da avaliação] permitiu que, em face das diferentes conjunturas, se demarcassem as diferenças fundamentais

¹⁸ ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, criada em 1982 durante o I Congresso Nacional de Docentes Universitários, realizado em Campinas – SP, tendo como uma de suas finalidades, a de “Congregar e representar os professores das Instituições de Ensino Superior brasileiro, no plano econômico, social, cultural e político”, de acordo com os registros contidos na Ata nº 1 de Fundação da Associação dos Docentes do Ensino Superior [...]. (DONATONI, 1999, p. 43).

entre a concepção do Movimento Docente e a do governo: enquanto as propostas de avaliação de sucessivos governos têm-se caracterizado pela lógica empresarial, visando a rentabilidade imediata do investimento em educação e salientando a quantificação, o Movimento Docente vem construindo uma concepção de avaliação que tem como foco a qualidade do trabalho universitário, visando o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino, a pesquisa e a extensão que deve ser cultural e cientificamente significativo e socialmente comprometido com a maioria da população.

Oficialmente, o Conselho Federal de Educação – CFE também, em 1982, aprovou uma proposta da Câmara de Ensino Superior para um Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)¹⁹. Em 1983, com o apoio da CAPES e do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), esse programa foi iniciado, mas por não ter alcançado a expressão política esperada pelo governo, em 1985 foi abortado. Mas o PARU passou para a história como a primeira proposta oficial de avaliação da educação superior no país para a graduação, como consta no Documento do SINAES (2004, p. 18-19)²⁰:

O PARU elaborou questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes e acolheu igualmente estudos específicos para apreender o impacto da Lei nº 5.540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade. Tratou, portanto, basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análises de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores.

Os encaminhamentos da reforma universitária de 1968, apesar de toda a mobilização e resistência da sociedade civil organizada, foram lentamente se consolidando. Em 1985, a

¹⁹ O PARU foi um programa dirigido pelo MEC/CAPES e teve como eixos básicos: a gestão das IES e a produção e disseminação do conhecimento (MANCIBO, 2004, p. 179). Conforme Cunha (1998), o diagnóstico realizado pelo PARU, envolveu IES públicas e privadas num *Estudo de Base*, e num conjunto de *Estudos Específicos*, acerca de temáticas como ensino, pesquisa, extensão, departamentalização etc. O projeto deveria se desenvolver a partir de três etapas: (1) realização de um estudo base, que consistia em realização de uma pesquisa do tipo *survey* e da análise de práticas das Instituições de Ensino Superior [...] voluntárias, a partir de uma metodologia que permitisse comparações; (2) debates nacionais sobre documentos produzidos no âmbito das IES e no âmbito de entidades; (3) elaboração de subsídios ao CFE que, então, se encarregaria de alterar a legislação relativa ao ensino superior, mediante pareceres e anteprojatos de decretos e de leis. Apesar de pretensioso, este programa vigorou somente até 1985, sem maior expressão política, foi abortado pela SESU/MEC, quando começava a sistematizar os resultados obtidos, devido a disputas internas no próprio MEC.

²⁰ Trata-se do documento de apresentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES do governo Luis Inácio Lula da Silva, usado como fonte de informação na pesquisa.

Comissão de Reformulação do Ensino Superior apresentou ao Ministério de Educação e Cultura – MEC o seu relatório final, intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior” recomendando que o Conselho Federal de Educação assumisse a missão de consolidar a iniciativa de dar legitimidade e respeitabilidade aos processos avaliativos que viessem a ser desenvolvidos em todos os níveis de ensino no país.

Autores como Amaral (2003); Mancebo (2001); Cunha (2003, 1998) Vasconcelos (1996), ressaltam que a criação da Comissão de Reformulação do Ensino Superior tornou-se um divisor de águas na história de institucionalização da avaliação e na reconfiguração da educação superior, haja vista, que com a instalação dessas Comissões de Alto Nível, pelo MEC, a avaliação despencou de fato sobre a universidade brasileira.

Com o advento da Nova República²¹ a partir de 1985, um acontecimento que demonstra claramente este fato foi a criação do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES²², em 1986, pelo entendimento do Estado/MEC de que havia necessidade de institucionalizar Comissões Especiais para garantir a Reforma da Educação Superior. Neste período, como consta no documento do SINAES (2004, p. 19), o MEC, utilizando-se de uma concepção regulatória,

apresentava a avaliação como um contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais. Os resultados da avaliação – como controle de qualidade das instituições (públicas ou privadas) – implicariam a distribuição dos recursos públicos, que deveriam ser direcionados para ‘Centros de Excelência’ ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa.

²¹ A expressão utilizada como referência à proposta de governo da Aliança Democrática (acordo político que reunia forças de diversos partidos para disputar os votos no Colégio Eleitoral), incorporada pelo Presidente José Sarney para designar sua própria administração. (VIEIRA e FREITAS, 2003, p. 147). A Nova República representa o marco inicial do período de transição pós Governo Militar.

²² Grupo Especial criado pelo MEC, em fevereiro de 1986. O GERES foi constituído por acadêmicos, burocratas do governo e empresários, que propuseram ao Ministério da Educação um programa estratégico de reformulação do ensino superior, diretamente articulado à avaliação, através da qual as instituições poderiam ser hierarquizadas e diferenciadas quanto às funções realizadas. Esta estratégia não chegou a ser implantada, em decorrência da reação da comunidade acadêmica e científica que desencadeou um amplo debate nacional sobre avaliação e sobre o projeto GERES. Na análise de Leite (1997) a partir do projeto governamental abortado, três posições emergiram: a) a do próprio governo especificando uma ‘avaliação com participação da comunidade’; b) a do movimento docente (Andes) com ‘mecanismos democráticos, transparentes e legítimos de avaliação sistemática de atividades’ levando em conta ‘os compromissos da universidade com a sociedade e o padrão de qualidade da universidade brasileira’; c) a dos reitores (CRUB) vinculando autonomia com avaliação em um processo aberto, de conhecimento do público, incluindo avaliação de desempenho (apud MANCEBO, 2001, p.155).

Após essa decisão do governo brasileiro, o GERES propôs que fosse incluída na avaliação junto à ética dos princípios, uma ética de resultados chamada de avaliação de desempenho, subordinada ao controle finalístico das instituições mantidas pelo Estado. Cury (1998) informa que essa expressão “controle finalístico das instituições mantidas pelo Estado” gerou um choque enorme entre o ANDES e o GERES, contribuindo para que o projeto de avaliação de ambos naufragasse.

Em contrapartida, no final da década de 80, disseminaram nos meios acadêmicos iniciativas de avaliação, numa perspectiva formativa, como a que aconteceu na Universidade de Campinas, na Universidade de Brasília e a experiência piloto da pós-graduação da Universidade de Minas Gerais. Experiências a partir das quais o Fórum de Pró-Reitores de Graduação – FORGRAD elaborou e apresentou ao ANDES uma proposta para avaliar a graduação, numa perspectiva institucional que se contrapunha à proposta que o governo tinha desenhando a partir das recomendações do Banco Mundial²³.

Essa proposta foi acolhida não só pelo ANDES, mas pela ANDIFES, pelos diferentes *Fori* de Pró-Reitores e outras entidades ligadas à educação superior como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e as Associações de Universidades Estaduais e Municipais, como relata Palharini (2004). Tratava-se do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, alvo de nossa reflexão no tópico seguinte.

Para Sguissardi (1997), a Reforma Universitária de 1968, ocasionada pela Lei nº. 5.540/68 e o Estatuto do Magistério Superior Federal, representam bem a opção e as decisões do governo militar brasileiro para com as universidades, principalmente as públicas,

²³ Todas as ajudas do Banco aos países em desenvolvimento e pobres são necessariamente associadas a avaliações *ex-ante*, *intermediárias* e *ex-post*. Por isso, o Banco também está criando as competências locais em avaliação segundo os seus critérios e necessidades. Portanto, ademais de uma função econômica de operações de empréstimo, o Banco cumpre também um forte papel ideológico. Evidentemente, a pedagogia de avaliação que se estende aos países que se beneficiam de seus empréstimos tem as características do controle e da racionalidade econômica. [...]. Na proposta do Banco Mundial, os saberes devem ser úteis ao desenvolvimento da economia; a eficiência é o credo essencial. Nesta perspectiva, avaliar é medir a eficiência e a produtividade; a avaliação é um instrumento das autoridades para o controle econômico das instituições e do sistema (DIAS SOBRINHO, 2002, p.52, 54).

e o país, sepultando inclusive projetos de novas universidades, pensadas e projetadas a partir de decisões e posturas avaliativas sérias e autônomas.

Numa análise distinta ou um pouco diferenciada daquela apresentada por Sguissardi, Cunha (2003), diz que foi no contexto do autoritarismo ditatorial que a repressão político-ideológica a professores e estudantes da educação superior brasileira, contraditoriamente, possibilitou a reforma do ensino superior empreendida a partir de 1968. Para ele, os atos institucionais baixados pelos governos militares e a Constituição de 1967 abriram caminho para que uma outra dinâmica surgisse nos espaços acadêmicos, ocasionando a extinção do regime de cátedras e possibilitando que o Congresso Nacional aprovasse a proposta do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.

Este autor destaca a legislação que regulamentou a reforma determinou mudanças na organização administrativa e acadêmica no interior das instituições federais de ensino superior, sem a menor possibilidade de recursos judiciais. Cunha (Idem) enfatiza que mesmo sem desconsiderar as danosas conseqüências da ditadura militar (1964-1984) para a vida acadêmica brasileira, não é possível esquecer que foi neste período paradoxal de muitos conflitos que o processo tardio de formação das universidades recebeu o maior impulso, o que ocasionou a criação da instituição universitária com um caráter acadêmico (Decreto-lei nº 53/66)²⁴, uma vez que até então, a educação superior era realizada em faculdades isoladas ou em faculdades ligadas muito mais por laços simbólicos do que propriamente acadêmicos, reitera o mesmo autor.

Cunha (2003; 1988); Cury (1997); Germano (1994); Morosini (1998) e Sguissardi (1997), relatam que, na época, ocorreram muitas aposentadorias compulsórias de professores e de pesquisadores; reitores foram demitidos, sendo nomeados para seus lugares interventores do governo; muitos jovens professores foram impedidos de progredir na carreira da docência universitária; restringiu-se ainda mais a autonomia administrativa e financeira das IES e a pedagógica assumiu características de controle policial.

²⁴ Decreto-lei nº 53/66 foi aprovado, em 8 de novembro de 1966, com o objetivo de traçar princípios e normas de organização e estruturação para as universidades federais calcados nas diretrizes para a Universidade do Brasil, de 1962. [...] Esse decreto-lei trazia como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas em educação – Faculdade (ou Centro) de Educação. (CUNHA, 2003, p.179).

Se por um lado esses acontecimentos representam, inegavelmente, uma memória nefasta daquilo que foi a ditadura militar para a universidade brasileira, por outro lado, pelo que destaca Cunha (2003), eles contribuíram para que professores e pesquisadores experientes se unissem numa aliança tácita, garantindo, por exemplo, que as agências de fomento de pesquisa ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação, fato que oportunizou muitas melhorias no Ensino Superior como: a construção de novos prédios e novos laboratórios; a institucionalização da profissão docente; a criação do regime de tempo integral e da dedicação exclusiva, além de resguardar a ampliação do número de matrículas nas instituições de natureza pública.

A reforma da Educação Superior de 1968 iniciou pelas universidades federais e se estendeu posteriormente a todas as demais instituições do país. O período foi caracterizado pela implantação e imediata consolidação da avaliação nos cursos de pós-graduação. De meados da década de 70 e início de 80, do século XX, a avaliação se profissionalizou, ganhou grande impulso e consistência, ampliou seu campo de saber e desenvolveu novos modelos e muitas tradições, como nos mostra, Dias Sobrinho (2000), o que se deu em função, principalmente, do primeiro ciclo de expansão da educação superior iniciado no final dos anos 60, com destaque também para explosão ocorrida no final da década de 70.

A partir da segunda metade da década de 1980, a avaliação institucional se consolidou ganhou um caráter mais radical, passando a ser realizada por determinação externa e estatal, já evidenciando, claramente, ser um instrumento de controle e regulação instituída pelo Estado Avaliador²⁵ brasileiro, sendo caracterizada, fundamentalmente, pela exigência por eficiência, eficácia e melhoria na produção, tanto das instituições como de seus profissionais, funcionando como dispositivo de legitimação institucional e de acreditação de seus profissionais e instituições. Modelo em que a melhoria da produção é claramente entendida como critério de qualidade fundamentada no enfoque da qualidade total, que se origina da empresa e se orienta pelas exigências do mercado e das determinações do Estado Gestor²⁶.

²⁵ Afonso (2000, p. 49) relata que a partir da década de 1980, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador” (cf. NEAVE, 1988; HENKEL, 1991 b; O’BUACHALLA, 1992; HARTLEY, 1993). Esta expressão quer significar, em sentido amplo que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos do sistema educativos.

²⁶ Estado Gestor – categoria conceitual surgida a partir das reformas de Estado realizadas nos países centrais durante a década de 1970, em consequência da queda do Estado de Bem-Estar Social – uns mais cedo que outros, em função da especificidade de cada um desses países no contexto de transição de dois regimes de acumulação: do Fordismo a Acumulação Flexível (JUNIOR in CATANI, 2002, p.92).

A reforma universitária de 1968, portanto, deixou na história a marca de forte repressão e controle do Estado brasileiro e a falta de liberdade e autonomia nos espaços acadêmicos do país, modificando toda a sua estrutura organizativa e funcional, produzindo mudanças que ainda perduram até os dias atuais, sendo inclusive razão de muitos embates, como aquela que se relaciona à estrutura departamental que muitos professores queriam manter.

As décadas de 70 e 80 caracterizaram-se fundamentalmente como períodos bastante conturbados, tanto pelas ações e intervenções estatais, quanto pelas manifestações públicas de resistência e enfrentamento da sociedade civil organizada e das comunidades universitárias que se contrapunham às interferências governamentais no início de sua metamorfose para a forma de Estado Avaliador.

A reestruturação da universidade pautada na avaliação institucional, imposta tanto pelos governos militares como pelos gestores públicos da Nova República, ainda que tenha avançado sob o autoritarismo e a determinação estatal não se consolidou plenamente, mas já era evidente a tendência do Estado brasileiro em querer avaliar os cursos de graduação, da mesma forma como já avaliava os cursos de pós-graduação.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO, RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

BRASILEIRA, REGULAÇÃO E CONTROLE ESTATAL NA REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 90



Foto 03 – Registro da Abertura Política no Brasil – <http://imagens.google.com.br/imagens>

Neste capítulo, amplio minhas reflexões acerca da consolidação da avaliação no Brasil, pertinente ao processo de sua institucionalização como uma Política Pública Educacional, que no âmbito da educação superior fez com que o ENC se convertesse na sua expressão máxima, uma tecnologia adotada para materializá-la nesse nível de ensino, processo questionável e paradoxal, uma vez que o Exame Nacional de Cursos, tornou-se a principal referência da ação avaliativa conduzida pelo Estado, a base corpórea da política, o que fez com que o mesmo passasse a ser confundido ou entendido como sinônimo da própria política.

Assumi como base para a construção dessa parte da investigação o resultado da análise textual referenciada nos demarcadores históricos, cujos indicadores são o contexto socioeconômico e cultural brasileiro, na sua relação com a conjuntura macro-estrutural nacional e internacional. Para alcançar este fim, refiz a trajetória histórica de institucionalização dessa política para apreender seu movimento e rerepresentá-la num formato crítico-reflexivo que extrapole a restrita dimensão das críticas às ações estatais, os demarcadores históricos apresentam, ao mesmo tempo, natureza acadêmico-intelectual e político-ideológica.

2.1 O Modelo de Avaliação Estatal apresentado à Educação Superior a partir da década de 90

Na década de 90, o movimento reformista que vinha ocorrendo nas sociedades capitalistas em tempos anteriores centrou o seu foco na educação, especialmente na superior, como elemento base para o desenvolvimento socioeconômico. Nesse contexto, o acesso ao ensino superior não era mais visto apenas como uma exigência econômica, mas também como um indicador do grau de democracia e justiça social. Isso tornava a avaliação um instrumento capaz de subsidiar os governos no processo de democratização, dada a sua possibilidade de disponibilizar dados e resultados.

Em âmbito geral, as análises feitas por Trindade (2001, p. 17) mostram que os encaminhamentos desse período começaram a ser construídos bem antes, a partir da adoção de políticas que alteraram as regras de financiamento, condicionando-as a processos avaliativos. Este teórico afirma que:

foi na década de 1980, na Inglaterra, no governo conservador de *Margareth Thatcher*, que começaram as políticas no campo do ensino superior que alteraram as regras tradicionais do financiamento universitário e impuseram hierarquias no interior e entre as universidades por meio de processos de avaliação. Este processo levou ao fechamento de departamentos e à “diabolização” da liberdade acadêmica em nome da “eficiência” e da “produtividade”. Este duro período – na verdade fundador do neoliberalismo no campo universitário – foi estigmatizado [...] como “ataque ao ensino superior”. Era a nova metáfora que simbolizava a realidade do Estado-avaliador [...].

Uma onda capitalista internacional que se propagou para todos os continentes. Paiva e Warde (2002) consideram que essa década passou para a história mundial como um período em que se aprofundou o movimento de inserção das sociedades latino-americanas no mercado globalizado e se concretizaram as políticas neoliberais originárias da economia capitalista na região, uma forma de alinhar seus desempenhos com as reformas exigidas pelo Estado Gestor em consolidação, característica bastante clara do modelo produtivo baseado na acumulação flexível.

No Brasil, segundo informações de Sguissardi (2000, p. 7), esse movimento de inserção ocorreu,

com algum atraso em relação a países como o Chile de *Pinochet*, a Inglaterra de *Thatcher*, o México de Salinas de *Gortari*, a Argentina de *Menen*, [mas, o país] ingressa decisivamente, na última década do século XX, no rol dos países que, monitorados pelos denominados organismos multilaterais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), promovem os ajustes estruturais e fiscais, e as reformas orientadas para o mercado, em acordo com esses organismos ou por eles recomendados.

No âmbito educacional formal brasileiro, o foco dos discursos oficiais evidenciava a exigência por mais eficiência e qualidade. A educação devia melhorar seus resultados, tornando-os mais positivos e qualificados, principalmente, na esfera pública, onde, crescia um discurso de condenação da educação pública e era exigido que as IES fizessem jus aos altos investimentos que recebiam, respondendo satisfatoriamente à sociedade. Estes fatores contribuíam para que as imposições estatais fossem bem aceitas pela população brasileira.

Nas reflexões de Afonso (2000), o discurso de condenação da educação pública, em alguns casos, aparece como um aspecto comum tanto em países periféricos como naqueles centrais. Numa análise comparativa das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 80 até o início de 90, em países como EUA e Inglaterra, a base dessas medidas, estava uma reação política e social aos baixos níveis de sucesso dos alunos nos testes internacionais, relacionados às matérias escolares consideradas fundamentais na consolidação do currículo escolar.

Ele destaca ainda que, na época, nos EUA, a divulgação dos resultados destes testes, provocou uma grande reação, inclusive com grande visibilidade social, principalmente com a publicação do relatório *A Nation at Risk*, o que ocasionou uma ampla discussão pública sobre a educação americana, em função da insatisfação com os resultados apresentados.

Para fundamentar suas reflexões, ele faz referência às afirmações de Pereira (1990, p.86), sobre a comparação das políticas educacionais do Brasil e dos Estados Unidos.

Esses discursos de condenação da educação pública comum nos dois países, mantidas as especificidades de seus problemas, têm produzido uma grande aceitação popular e preparado o terreno para os processos de cortes de investimento em educação; no Brasil, acompanhado do processo de privatização do serviço público e da municipalização da educação e, nos Estados Unidos, da transferência para a comunidade da responsabilidade pela superação do fracasso educacional, intensificando a centralização, no âmbito federal, do controle do processo de avaliação do rendimento escolar. Não é paradoxal, portanto, que sejam os governos conservadores os maiores

advogados dessa política de ‘descentralização’ do ensino – sem recursos – que significa, sobretudo, o desinteresse do Estado com a questão social.

Entretanto, na perspectiva de Paiva e *Warde* (2002), esse contexto é paradoxal por expressar, na verdade, mais uma crise geral do sistema capitalista do que questões específicas. Elas ressaltam que se a consciência pública sobre a crise do capitalismo é recente, isso não significa que tal fenômeno tenha se instalado de repente. Desde o início dos anos 80, sua existência já era conhecida, o mundo tinha conhecimento de que o modelo do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) entrara em crise, num processo de falência social e econômica, fato que impôs revisões e mudanças de grande magnitude para toda a sociedade capitalista, ou seja, a reforma do modelo se impunha para todo o mundo capitalista, principalmente por suas instituições econômicas e sociais.

Elas enfatizam também que, nessa década, os meios intelectuais e técnicos já anunciavam que o paradigma produtivo sofreria “transformações” de grande monta, gerando um novo momento na história social, econômica e política dos povos de todo o mundo. O argumento transformacional era dado a planetarização que caracterizava o contexto de final de século e de milênio. Os países centrais foram responsáveis pela construção e expansão desse modelo de Estado, baseado nos determinismos econômicos, ao longo do século XX.

Enquanto no contexto internacional essa crise do capitalismo já estava configurada e avançava de forma crescente, no Brasil, ela registrava sua presença atrelada à dinâmica de queda da Ditadura Militar e se fortaleceria a partir dos anos 90, com a consolidação da nova relação Estado/economia/sociedade. Chegou numa época em que o país experimentava um dos períodos de maior efervescência política de sua história, quando se vivia o que ficou conhecido como transição democrática, um período de muita esperança e euforia, como mostra a foto 03.

Fatores como a abertura dos portos, a privatização e a nova política de regulação econômica marcaram a história brasileira, na época, como nos mostram Dourado, Catani e Oliveira (2003, p. 1), ao afirmarem que:

a era que se inaugura no Brasil, nos anos 90, tem significado, magnitude e conseqüências para o aparato estatal do País, que são semelhantes àquelas que se atribuem aos anos 30, na constituição do moderno Estado nacional, quando, por sinal, foi criado o primeiro CNE. Inaugura-se nova relação Estado/economia pela quebra da longa tradição estadista. A nova era, iniciada com a abrupta abertura dos portos, providenciada por Fernando

Collor, desdobrou-se em desmontes vários, seguidos de robusta privatização e de nova política regulatória.

Contraditoriamente, os anos 90 representam, na história do Brasil, um período ímpar de múltiplas reformas por todo o país. Ximenes (2003) ressalta que a partir dessa década, o processo político passou a ser orientado cada vez mais pelo pragmatismo econômico, ocorrendo, inclusive, o esvaziamento da política como instrumento de mediação, frente à ideologia pragmática, em função da forte influência da lógica econômica sobre as decisões políticas.

Confluiu para a consolidação desse processo a promulgação da Constituição Federal em 1988, no momento em que também se consolidava oficialmente o fim do ciclo de autoritarismo declarado com o golpe militar de 1964, uma época em que a mobilização popular por suas reivindicações em prol das chamadas políticas de nivelamento cultural entrava para a história do país, inclusive sendo vistas como marca característica do período.

É importante ressaltar, no entanto, que, no período, a mobilização popular organizada fez decair para o campo progressista a correlação de forças no cenário social brasileiro. Sua atuação fez com que fossem inscritos na história do país, direitos sociais como jamais o brasileiro conhecera em tempos anteriores.

Nessa época, os brasileiros por seus questionamentos, principalmente, em relação ao déficit público e exigências sociais, viviam a esperança de um diferencial na política e nas relações do governo para com a sociedade, principalmente com os desfavorecidos sociais. Amaral (2003, p. 43) reitera que foi nesse contexto que se iniciaram os primeiros ataques ao *keynesianismo*²⁷ no país, sob a forma de críticas acirradas ao chamado Estado Nacional-desenvolvimentista. Para este teórico,

assim como se imputou ao Estado de Bem-Estar Social na Europa a responsabilidade pelo déficit público, pela inflação, pelo desestímulo à concorrência e a criatividade etc., também na América Latina responsabilizou-se o Estado Nacional-desenvolvimentista por esses mesmos fatores de crise [...].

²⁷ O *keynesianismo* designa o conjunto de idéias surgido no mundo da economia baseado na teoria de *John Maynard Keynes intelectual* inglês que influenciou na renovação das teorias econômicas clássicas e na reformulação da política econômica de livre mercado. [...]. Na obra: *The General Theory of Employment, Interest and Money*, defende que os investimentos públicos e privados determinam diretamente a elevação e a redução dos níveis de renda e emprego. (NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA – São Paulo: *Encyclopaedia Britannica*, 1998, p. 399-400, v.8)

Os estudos de vários autores consultados mostram que uma outra reforma estava em andamento para a educação superior no país, encaminhada pelo Ministério da Educação. Entretanto, a questão já estava posta desde a criação das Comissões de Alto Nível e ressurgia nas orientações para a criação de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e nos encaminhamentos para a avaliação institucional. O Estado brasileiro voltava a exigir ampliação da oferta de vagas na educação superior, principalmente nas IES públicas, e o controle dos recursos financeiros para a educação básica – Municipalização da Educação, criava inclusive fundos para esse fim. Nesse processo, a avaliação volta, com muita força, ao cenário nacional como instrumento de suporte para a supervisão, regulação e controle oficial.

Contudo, é importante ressaltar que no Brasil, a exigência por avaliação, a orientação para a reelaboração dos currículos escolares nacionais ou criação de novas Diretrizes, Parâmetros e Referências Curriculares, a atenção dada à formação continuada e a produção intelectual dos professores, eram justificadas pela necessidade de se construir uma nova cidadania brasileira, em consequência das relações políticas que se estabeleciam, com o fim da Ditadura Militar e a transição política. Se no Brasil, as questões eram vistas desta forma, na conjuntura mundial, elas eram vistas e analisadas em função dos compromissos e da posição assumida por cada nação em relação à economia. Vários autores consideram esse fato, uma decorrência das políticas internacionais implantadas após a crise que derrubou o Estado de Bem-Estar Social.

Amaral (idem) relata que, enquanto no final da década de 80, no Brasil, se presenciava explicações e argumentos das autoridades acerca da necessidade de regulação e controle do Estado sobre todo o campo educacional, com base na imperativa necessidade de consolidação do processo democrático após a queda do Governo Militar e se impunha a consolidação da abertura política para toda a sociedade brasileira, em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos, funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados como: FMI, Banco Mundial e BIRD, além de especialistas e economistas ligados a assuntos latino-americanos reuniam-se com objetivo de avaliar as reformas econômicas e relatar a experiência de seus países em relação à questão. As decisões e encaminhamentos dessa reunião foram popularizados como *Consenso de Washington*.

Os registros de Amaral (idem) mostram que nessa reunião não foram discutidos assuntos como educação, avaliação e outros ligados à saúde, distribuição de renda e eliminação da pobreza. Entretanto, a partir dela, com as políticas estabelecidas pelos organismos internacionais, os países latino-americanos, sem grandes questionamentos, se

tornariam reféns de suas enormes dívidas externas, sendo obrigados, inclusive, a abrir mão de sua condição de nações políticas e economicamente independentes, para entregarem aos seus credores as decisões mais importantes de suas políticas macroeconômicas e das suas relações internacionais, como enfatiza Fiori (2001).

Nestes países, a aplicação uniforme das mesmas políticas e das mesmas reformas liberais desregulou seus mercados e abriu suas fronteiras econômicas submetendo suas moedas e economias às decisões dos países centrais e dos agentes financeiros provados globais. Como consequência, seus Estados perderam o poder de definir os próprios objetivos nacionais, e suas políticas públicas passaram a ser administradas ou controladas, direta ou indiretamente, pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Tesouro do governo norte-americano. (apud AMARAL, 2003, p. 48)

Dias Sobrinho (2003b, p. 101), destaca a seqüência de incorporação das decisões pactuadas no *Consenso de Washington*, a começar pelo Chile, Peru, México, Bolívia, Argentina e Brasil.

Na década de 1990, sob a orientação e mesmo imposição do Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial e em outra esfera a Organização Mundial do Comércio (OMC), vários países da América Latina empreenderam reformas para adequar o Estado e a sociedade a uma nova ordem, passando a economia a constituir-se o centro de todos os valores. A educação superior teve de se adequar aos novos imperativos e submeter-se à centralidade econômica. A imposição de reformas visando a ajustar a educação às novas exigências da crescente onda de acumulação do capital produziu agudas tensões, ainda não resolvidas.

Passava a ser exigido um imperioso compromisso planetário em torno da educação, especialmente da superior, e, a avaliação teria que cumprir um papel vital nas reformas necessárias à construção da nova ordem decorrente das determinações internacionais e essas resultantes da crescente onda de acumulação do capital, numa economia flexível.

No Brasil, como vimos no capítulo anterior, o Estado já vinha gradual e continuamente impingindo exigências às instituições educacionais, especificamente as de ensino superior como, por exemplo, em relação à ampliação da oferta de vagas e sua diversificação. Na base dessas questões estava a avaliação como condição de garantia da qualidade, tendo sido inclusive oficializada para esse nível de ensino, em 1986, com a criação das Comissões de Alto Nível.

Ainda que, como ressalta Mancebo (2004), nas décadas anteriores o Estado Avaliador

brasileiro tenha se restringido a tarefas de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de educação superior, nesse período, mesmo os críticos da avaliação não faziam idéia do que estava por vir. Mas foi só a partir da segunda metade da década de 90, que a ação avaliativa do Estado criou forma e se expressou com a aprovação e implementação do ENC. Para essa autora, a homologação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988 e a aprovação da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foram acontecimentos históricos determinantes para a consolidação da avaliação como política pública e princípio orientador da gestão política e educacional oficial.

Para Dias Sobrinho (2003b), os governos brasileiros, seguiram os grandes movimentos reformistas da educação superior dos países avançados, destacando-se o caso do Reino Unido e dos Estados Unidos, sob a liderança dos governos conservadores dos anos 80, como visto. As reformas educacionais ocorridas no Brasil, nesse período, são compatíveis com aquelas previstas no *Consenso de Washington*. Amaral (2003, p.52) reitera a questão ao afirmar que “as políticas presentes no chamado *Consenso de Washington* foram efetivamente implantadas no Brasil a partir de 1990, no governo Collor”. Mas, nem Collor de Mello e nem Itamar Franco conseguiu consolidar uma reforma educacional mais abrangente tendo a avaliação por base.

Pelas informações de Dias Sobrinho (2002, p. 76), foi somente a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, que a “reforma modernizadora da educação superior ganhou força e as idéias neoliberais se materializaram em políticas e num quadro legal-burocrático coerente com as novas configurações”, fundamentalmente com a criação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado – MARE.

A partir desse ano, a avaliação transmutou-se em política pública educacional e despencou sobre a universidade brasileira com o Programa de Reformulação do Ensino Superior, referenciada na tecnologia do exame. Desse modo era imposto as IES, um Programa diretamente relacionado a uma concepção e a uma forma de avaliar que se traduzia em prática estandardizada que estimulava a hierarquização – estabelecimento de *rankings*, diferenciando-as quanto às funções realizadas, aos serviços prestados à sociedade e ao seu produto acadêmico final.

Souza (2005, p.54) informa que, desde o início do governo de FHC, já havia “uma proposta clara formulada desde a campanha eleitoral e uma estratégia de implementação definida, em que os mecanismos de descentralização, delegação de competências e avaliação ocupavam um lugar central”. Ele relata que naquele período, “a sociedade brasileira por sua

vez, expressava, de várias maneiras, grande preocupação com o tema da educação e reclamava das autoridades mudanças importantes e definitivas. Com isso estavam criadas as condições para que a reforma educacional pretendida fosse implementada” (idem, p.55).

Curioso é que, contraditoriamente, se por um lado à sociedade civil organizada sempre manteve uma postura de resistência às determinações do Estado, por outro, suas reivindicações, na década de 90, se constituíram em fator que ajudou a tornar inquestionável a necessidade de avaliação nos meios acadêmicos. A exigência por ampliação no número de vagas e por qualidade para os cursos que estavam sendo expandidos contribuiu para que o Estado consolidasse a avaliação nas IES e nos cursos de graduação ofertados por elas.

A pressão exercida pela sociedade civil organizada tornava-se evidente a necessidade de que todas as IES prestassem contas à sociedade de suas responsabilidades públicas, o que exigia a avaliação do seu desempenho total, concernente a responsabilidade com a formação de pessoas além de cientistas, técnicos e profissionais das diferentes áreas do saber. Ou seja, o governo se apropriou das análises e reivindicações da sociedade civil, modelou-as e reapresentou-as como parte integrante da sua reforma como decisão consensuada na base.

No exame das fontes bibliográficas consultadas, identifiquei que além desse, outros fatores também contribuíram para este fim e um deles foi o crescimento acentuado do número de matrículas no ensino médio do início da década, o que ocasionou conseqüente crescimento do número de candidatos a cursarem o ensino superior e posteriormente o aumento do número de alunos matriculados nos cursos presenciais de graduação, razão, inclusive, para caracterizar o período como o segundo e mais abrangente ciclo de expansão da educação superior.

Em março de 1992, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB²⁸ propôs ao MEC um sistema abrangente de avaliação para superar as práticas parciais ou fragmentadas até então existentes, mas foi o Projeto da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES²⁹ que, em 1993, ao criar um grupo

²⁸ O Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras – CRUB, entidade civil de direito privado, é fruto de uma sugestão de um dos assessores da USAID e após análise do parecer de um grupo de cinco reitores escolhidos para examinar a forma de institucionalizar a entidade. Sua constituição foi aprovada, em abril, de 1996, no final do VII Fórum de Reitores, no Rio de Janeiro, local de funcionamento de sua sede inicialmente, transferida posteriormente para Brasília. Congrega reitores em efetivo exercício do cargo em todas as universidades do país, com o objetivo de “promover o estudo e a solução dos problemas relativos ao desenvolvimento do ensino superior no Brasil”. O CRUB teve como primeiro presidente Miguel Calmon, da Universidade Federal da Bahia e como secretário executivo *Rudolf Atcon*. (CUNHA, 1988, p. 220-221)

²⁹ A comissão nacional de avaliação foi constituída por representantes da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES; Associação das Instituições Privadas de Ensino Superior – ANUP; Instituições Católicas de Ensino Superior – ABESC; Instituições Estaduais e Municipais – ABRUEM;

para discutir a temática, constituir uma comissão interdisciplinar – Comissão Nacional de Avaliação e para elaborar uma proposta nacional de “Avaliação das Universidades Brasileiras” (assessorada por um comitê de especialistas), que se tornou referência para as IES brasileiras.

O projeto da ANDIFES foi analisado e aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da SESU/MEC, e constituiu-se no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB.

O PAIUB nasceu do agir comunicativo, do diálogo e não apenas da ação estratégica oficial. Foi fruto de um acordo coletivo e democrático, uma proposta alternativa para as universidades brasileiras que, inclusive, se antecipava ao Estado, no delineamento e formulação de procedimentos metodológicos de avaliação institucional. Mas, apesar da boa receptividade, o país ainda não se encontrava maduro suficiente para desencadear uma proposta institucional deste porte, como bem descreve Palharini. (2004, p. 192)

Em sua proposição inicial, a comissão redatora da proposta reconhecia a dificuldade de implementar procedimentos de avaliação institucional, dada a relativa ausência de conhecimentos teóricos, instrumentos e experiências neste sentido. Propunha que, em seu 1º Ciclo Avaliativo, a ênfase fosse dada à avaliação da graduação. Objetivava, entre outros aspectos, acumular os conhecimentos imprescindíveis para ampliar o processo de avaliação, tendo em vista outras dimensões institucionais. [...].

O programa foi, gradativamente, sendo assumido por um número cada vez mais significativo de instituições, por adesão voluntária. Dias Sobrinho (2002) admite que em sua concepção original essa proposta procurou ser um amplo processo avaliativo e, por conseguinte, interpretativo, analítico e educativo que focava a transformação, apresentado como uma ação sistemática e coletiva de compreensão global de uma instituição. Seu propósito era melhorá-la, a partir de suas próprias características de identidade e sua missão institucional, envolvia avaliação interna, avaliação externa e reavaliação. Concebia a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estenderia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa.

Autores como Dias Sobrinho (2003a, 2003b, 2002, 1995), Ristoff (2000, 1995), Morosini (2001, 1998) em suas investigações mostram a importância do PAIUB como uma primeira experiência de avaliação com expressão nacional, como bem descreve Ximenes (2003, p. 145-146).

O PAIUB representou uma primeira experiência de vulto nacional de avaliação institucional, os seus resultados precisariam de mais tempo para se consolidar, e conseqüentemente, do adensamento da discussão no campo da educação superior, além do refinamento da parceria entre o MEC e as universidades. De fato, estas condições não aconteceram. Poucos anos depois de criado, o MEC paulatinamente deixa de financiar o Programa, dentre outros motivos, por não visualizar sua articulação com os procedimentos de supervisão, por intermédio de avaliações, que se intensificam a partir de 1996. O PAIUB é encerrado enquanto um Programa apoiado pelo MEC, sem que exista um documento conjunto do Ministério da Educação e das universidades, acerca dos seus resultados, o que representa uma perda significativa de memória dessa experiência de parceria do MEC com as universidades, a partir do tema da avaliação. (p. 145-146)

No entendimento de Dias Sobrinho (2002), o PAIUB configurava-se a partir de uma matriz conceitual e teórico-metodológica similar aos modelos de avaliação produzidos nos Estados Unidos, a partir de meados da década de 60, onde se valorizava a participação e a negociação, pautadas no campo científico da fenomenologia social, antropologia, etnografia, hermenêutica, bem como de outras disciplinas das ciências sociais que valorizam metodologias qualitativas, as abordagens naturalistas, os significados, os contextos e os processos. Combinava diversas modalidades de avaliação, que não se opõem entre si, antes se completam, como a avaliação interna e avaliação externa, que produzem uma síntese denominada de reavaliação.

Adotando a distinção de Ângulo (1988), o autor destaca que o PAIUB se distancia da perspectiva experimental americana e se afina com a matriz transacional por apresentar características de uma avaliação que *MacDonald* chama de democrática³⁰ e outras como, por exemplo, a iluminativa³¹ apresentada por *Parlett e Hamilton*. Talvez resida aí uma das razões

³⁰ A avaliação democrática se refere a um serviço informativo prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. O avaliador reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesse ao formular suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente, o avaliador age como um intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas [...]. O relatório avaliativo não traz recomendações e o avaliador não pensa na possibilidade de um mau uso das informações obtidas. (*MacDonald* in GOLDBERG e SOUSA, 1982, p. 16).

³¹ A avaliação iluminativa, objetiva estudar programas inovadores: como funcionam, como são influenciados pelas diversas situações, quais são suas vantagens e desvantagens etc. Visa descobrir e documentar em que consiste a participação na experiência inovadora tanto do ponto de vista de quem avalia como de quem é avaliado. Propõe-se a tarefa de discriminar e discutir as características mais importantes da inovação para desemaranhá-la: isolar suas características significativas; delimitar os ciclos de causa e efeito; e compreender as relações entre crenças e práticas, entre padrões organizacionais e as respostas dos indivíduos. [...] Não é um pacote metodológico padronizado, mas uma estratégia geral de pesquisa ágil e eclética [...]. (*Parlett e Hamilton* in GOLDBERG e SOUSA, idem, p. 38-45)

do desinteresse estatal pela consolidação do Programa, pois, estas propostas não têm finalidade quantitativa, pelo fato de pretenderem qualificar e não apenas quantificar o programa avaliado.

Com o PAIUB, o tema avaliação institucional ganhou visibilidade em todo o país, passando a representar o compromisso assumido pelo governo federal, através do MEC, e pela comunidade universitária com a sociedade brasileira. Instituído pelo Governo brasileiro, em 1993, mas posteriormente foi relegado a um plano secundário, com a aprovação do modelo de avaliação que introduzia no país e nas instituições a Avaliação das Condições de Oferta (posterior Avaliação do Ensino) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), como referências oficiais de avaliação.

Pelas análises de Souza (2005, p. 55-116), a reforma educacional brasileira, emergida na segunda metade da década de 1990, inicialmente encontrou resistência a seus encaminhamentos, mas o diálogo estabelecido com a sociedade e a intervenção de diferentes seguimentos do governo reverteu o quadro a favor do Estado.

Apesar das condições favoráveis no Congresso, não era – como de fato não foi – fácil à aprovação das inúmeras medidas legais necessárias à implantação da reforma, que incluía mudanças constitucionais importantes e a aprovação de várias leis. Houve resistência dos movimentos estudantis e da corporação de professores e funcionários públicos a várias medidas que tiravam privilégios ou que introduziam sistemas de avaliação da educação ou de seu desempenho. E, finalmente, era necessário reformar a instituição Ministério da Educação, para que fosse capaz de levar adiante uma reforma que mudaria dramaticamente sua estrutura e forma de operar.

[...]

Promover todas as reformas na área educacional exigiu um enorme esforço de comunicação com a sociedade. Foi preciso manter um diálogo constante com uma sociedade muito heterogênea em termos políticos, sociais e regionais para explicar as reformas e os novos instrumentos de avaliação educacional que foram adotados [...].

A criação de um amplo sistema de informações e de avaliação educacionais foi um dos principais instrumentos utilizados como parte da estratégia para melhorar a educação brasileira. A revitalização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como órgão encarregado desses processos constitui um marco importante nessa direção.

Segundo ele, o sistema de acreditação brasileiro havia se consolidado ao longo do tempo no país, praticamente desde o primeiro ciclo de expansão ocorrida ainda na década de 1970. Na versão do então Ministro da Educação, na época, era exigido que cada nova

Instituição de Ensino Superior fosse aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O CFE revestido de poderes podia inclusive acreditar outra nova instituição como universidade, caso não fosse aprovada aquela que estava solicitando a regulamentação. O Conselho podia, inclusive, aprovar a transformação de qualquer instituição já existente em universidade e, quando credenciada, esta instituição tinha ampla autonomia para criar novos cursos, ampliar o número de vagas e reduzi-las, sem precisar de novas autorizações para tal.

O autor ainda ressalta que essa relação apresentava um caráter quase pessoal. Havia uma relação direta do solicitante com o Conselho, o que ocasionava pesadas críticas ao MEC e ao governo, principalmente, por parte da imprensa brasileira. Ele destaca também que havia emergência e urgência para o estabelecimento de um processo avaliativo que, de fato, respaldasse o processo de acreditação institucional e superasse o descrédito vivido pelo Conselho e o MEC na época e um exame nacional poderia representar bem esses anseios.

Mas, bem diferente desses relatos, os de Germano (1994); Sguissard (1997, 1998, 2000); Amaral (2003); Mancebo (2004), apontam claramente para a presença de direcionamentos internacionais nas decisões do Estado brasileiro, principalmente dos organismos multilaterais, presentes desde os primeiros acordos até a implantação das ações do Estado Avaliador nesta década. Direcionamentos que entraram no país, primeiro em forma de cooperação técnica, se expandiram e atualmente se apresentam como órgãos financiadores, que impõe a avaliação como condição para o financiamento público da educação.

Ao proceder a análise de documentos do BIRD e do FMI, Fonseca (2004, p. 1-2) ressalta que, observando a trajetória da cooperação estabelecida por estes organismos com o setor educacional brasileiro, ao longo dos últimos anos do século XX, percebesse que eles papel bem definidos e vêm ampliando suas funções técnicas e financeiras.

Observadas de um ângulo histórico, as duas agências tinham papel bem definidos. Ao FMI cabia a fixação de políticas e normas para o desenvolvimento, enquanto o BIRD funcionava como agência de financiamento e de assistência técnica para projetos sociais específicos.

A divisão de papéis entre as duas agências vem sendo modificada ultimamente. É perceptível que o BIRD vem ampliando suas funções, [...] no sentido de atuar cada vez mais como órgão político central, especialmente como coordenador do processo global de desenvolvimento. De acordo com o novo papel, o Banco vem elaborando uma série de documentos políticos nos quais se destaca uma considerável produção teórico-conceitual na área da política econômica e social a qual, certamente, sinaliza a sua relação com as nações-membro. Assim, alguns temas como “progresso”, “desenvolvimento sustentável”, “realismo”, “autonomia”, “equidade”, “pobreza”, passam a fazer parte do discurso que fundamenta o seu processo de financiamento. A interpretação desses conceitos é condição

imprescindível para a compreensão do verdadeiro papel que o Banco desempenha junto aos países membros.

Essas determinações passaram a orientar o programa de avaliação oficial que deveria ser assimilado por todas as IES. Tornou-se evidente sua presença nos discursos e nas diferentes ações avaliativas, fundamentalmente aquelas originárias das parcerias, dos acordos e consensos estabelecidos diretamente pelas autoridades brasileiras com esses organismos.

Eventos e acontecimentos nacionais e internacionais evidenciam esse fato e demarcam a trajetória de construção histórica das ações avaliativas efetivadas pelos estados nacionais, revelando claramente essas determinações. Dentre eles, destaquei alguns que considerei relevantes e referendados por vários autores consultados.

A Conferência de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em *Jomtien*, na Tailândia, teve como objetivo assegurar à população o direito à educação de qualidade. A intenção emergida da referida Conferência era a universalização da educação básica, eixo norteador das políticas públicas educacionais de então.

Como há uma estreita relação entre educação básica e superior pertinente à formação dos profissionais da educação que atuam nesse nível de ensino, para consolidar essa meta na educação básica, fez-se necessária a consolidação de parcerias com as IES para garantir uma formação adequada a esses profissionais, orientada pelos princípios e diretrizes emergidas dos acordos estabelecidos, o que ocasionaria a conseqüente avaliação e reconfiguração dos currículos dos cursos de formação desses profissionais.

A Conferência sintetizou-se na Declaração Mundial de Educação para Todos, base para a construção dos Planos Decenais de Educação, nos países signatários do documento. O Brasil integrou esse grupo e assumiu o compromisso de assegurar o direito à educação à população brasileira, de acordo com os encaminhamentos da Conferência.

No Plano Decenal de Educação brasileiro (1993-2003, p.31-33), a avaliação é apresentada como um fator de urgência na melhoria e elevação do baixo desempenho do sistema educacional do país, como consta no tomo II do documento, em relação aos obstáculos a enfrentar.

São muitos os obstáculos e desafios a serem enfrentados na educação fundamental. Embora a consciência social de sua importância venha se ampliando de modo significativo, a educação básica não adquiriu, ainda, o status de questão nacional premente e de item prioritário da agenda política, seja dos poderes públicos, seja das elites, das famílias e dos vários segmentos sociais. Somam-se a isso os obstáculos próprios do sistema educacional brasileiro, cujas características de desempenho e de insucesso

escolar comprometem os avanços obtidos nas últimas décadas nos níveis de atendimento educativo da população.

[...]

Em síntese, o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais [...].

Havia evidências sobre a necessidade de um processo avaliativo de todo o sistema educacional do país. O Brasil, como vimos, já vinha realizando a avaliação das escolas públicas (SAEP), e as orientações e diretrizes da Conferência serviram para reafirmar e potencializar essas ações avaliativas estatais, tanto que a partir de 1992, portanto, logo após a Conferência, era implantado no país o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); em 1998, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e, em 1995, o Exame Nacional de Cursos (ENC), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Em 1997, o país foi sede do Seminário Internacional de Avaliação Educacional³², que privilegiou a reflexão de três questões prementes no debate da época: O que e como avaliar? Como organizar institucionalmente um sistema de avaliação? Como disseminar e utilizar as informações da avaliação? Segundo Castro (1997), então presidente do INEP, a produção gerada durante o Seminário seria útil para contribuir no avanço do debate sobre a temática e, em última instância, orientaria o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação nacional dos países participantes que já desenvolviam a experiência.

Em abril de 1998, o Brasil participou da reunião da II Cúpula das Américas, evento em que os Chefes de Estado e de governo dos países americanos assinaram um Plano de Ação a ser viabilizado pelos países signatários. Nele a educação aparece como chave para o progresso. Ali foram definidas as linhas prioritárias neste campo. A assinatura do Plano de Ação expressou o compromisso hemisférico com a educação. De suas diretrizes sobressaíram termos como equidade, qualidade, pertinência e eficiência, princípios orientadores das políticas educativas. A finalidade era oferecer melhores condições de vida a todos os habitantes do hemisfério e reafirmar o compromisso de promover a cooperação horizontal e

³² Seminário Internacional promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o *Bureau International d'Education* da UNESCO e a representação da UNESCO no Brasil, realizado no Rio de Janeiro de 1 a 3 de dezembro de 1997. O evento reuniu dirigentes do MEC, secretários estaduais e municipais de Educação, técnicos das Secretarias Estaduais de Educação e conceituados especialistas de 10 países, inclusive do Brasil. Além do objetivo de identificar e discutir os novos desafios e as tendências da avaliação educacional, o debate teve como pano de fundo a comparação entre as experiências desenvolvidas pelo Brasil nos últimos anos e as experiências realizadas por diversos países. (CASTRO, 1997, Anais do Seminário, p. 5)

multilateral em matéria de educação, com consta no. Projeto do Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional (2000, p. 1), o que exigia uma ampla avaliação da sociedade e do sistema educacional em particular.

Consta no mesmo documento que durante o evento foi instituído um Comitê Internacional de Seguimento do Capítulo Educação da Cúpula de Santiago, formado pelos países do grupo de seguimento e representantes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização dos Estados Americanos (OEA), do Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para o Programa da Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO), o que confirma a intervenção externa internacional nas ações do Estado Brasileiro e de outros países. Na definição das atribuições de cada país participante, coube ao Brasil a responsabilidade de coordenar os trabalhos da Linha 2: Avaliação e Indicadores Educacionais (p.1).

Nesse mesmo ano, como já visto, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, em parceria com a UNESCO, promoveu e coordenou a Conferência Mundial sobre Educação Superior³³ que aprovou a “Declaração Mundial sobre Ensino Superior no século XXI: Visão e Ação”. Essa Conferência tinha por objetivo “prover soluções para os grandes desafios do novo século e colocar em movimento um processo de profundas reformas na educação superior mundial”. Para viabilizar este objetivo, a UNESCO convocou a conferência e reuniu diferentes países a fim de discutir o tema: Universidade – Avaliação do Desempenho e Compromisso Social.

A justificativa para sua realização foi à conjuntura internacional e nacional que revelava novas tensões e desafios, novos “padrões de qualidade”, apresentando a educação superior como decorrente dessa outra lógica que se desenhava no mundo ocidental, apontando a necessidade de se discutir o papel a ser exercido por ela no “novo” contexto, especialmente a educação realizada em universidades públicas. O ritmo acelerado de mudanças exigia o redimensionamento da produção de conhecimento e da formação profissional, pelo fato de se

³³ Conferência realizada em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, que vinha sendo preparada desde o início da década de 1990. Para sua preparação, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudanças e Desenvolvimento em Educação Superior: cinco consultas regionais foram realizadas subsequentemente (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998). As Declarações e os Planos de Ação nelas adotados, cada qual preservando suas especificidades, assim como o próprio processo de reflexão desenvolvido em preparação para a Conferência Mundial, são levados em conta diligentemente na Declaração e a ela são anexados. (ANAIS DA CONFERÊNCIA, 1999, p. 18). 01).

saber, como consta nos Anais da Conferência (1999, p. 17-18 – os destaques constam no documento) que:

no limiar de um novo século, há uma **demandas sem precedentes e uma grande diversificação da educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico** como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais.[...] Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à dificuldade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formados e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. O acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação.

[...] A segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua **expansão** mais espetacular [...] Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, **os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres**, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa.[...] Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas críticas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade. [...].

A ênfase sobre o fato de a universidade precisar assumir, que as mudanças não são pontuais, mas necessárias, é evidente. A Conferência produziu diretrizes e encaminhamentos, que contribuíram sobremaneira para que os países participantes passassem a assumir a avaliação como uma estratégia que qualificaria a gestão dos governos e das instituições de Educação Superior, como expressão do compromisso social assumido com a educação como direito de todos, cabendo, aos Estados além do compromisso a responsabilidade por sua implementação. Consta no documento que o compromisso das universidades precisa ser firmado de maneira a atingir padrões internacionais de qualidade, possíveis mediante avaliação interna e externa, seleção de recursos humanos, desenvolvimento contínuo e mobilização de pessoal.

No Art.13 da Conferência (idem, p. 28), há um destaque sobre a necessidade de reforçar a gestão e o financiamento da educação superior e a estreita associação que deve haver entre a gestão e a avaliação como estratégia da mesma.

A gestão e o financiamento da Educação Superior requerem o desenvolvimento de capacidades e estratégias apropriadas de planejamento e análise de políticas, com base em parcerias estabelecidas entre instituições de educação superior e organismos nacionais e governamentais de planejamento e coordenação, a fim de garantir uma gestão devidamente racionalizada e o uso efetivo e financeiramente responsável de recursos. As instituições de educação superior devem adotar práticas de gestão com uma perspectiva de futuro que responda às necessidades dos seus contextos. Os administradores da educação superior devem ser receptivos, competentes e capazes de avaliar permanentemente, por meio de mecanismos internos e externos, a eficiência dos procedimentos e regulamentos administrativos.

As interferências internacionais, que não são recentes como vimos, têm um papel extremamente decisivo na definição das políticas educacionais no Brasil, que hoje se tornaram intervenções criticáveis, mas, contraditoriamente, compreensíveis num contexto de produção e disseminação de vertiginosas informações, em que cada vez mais as políticas públicas deixam de ter como referência apenas a realidade nacional, regional e local, para incorporar consensos e prioridades originárias das agendas internacionais e suas orientações conseqüentes para a área da educação, nesse caso específico, para o nível superior.

Nessa conjuntura, os estados nacionais assumem responsabilidades e compromissos perante instituições e organismos internacionais. Ainda que questionáveis esses enlaces precisam ser honrados a bem da seriedade com que o país lida com seus compromissos. Há uma necessidade premente de se manter um diálogo possível entre as nações, para além dos interesses puramente econômicos que estão na base desses acontecimentos. Entretanto, é também compreensível por ser pertinente, a crítica às determinações demandadas de processos dessa natureza, afinal em uma sociedade de regime político democrático como a brasileira, a participação e especialmente os interesses e necessidades do povo e de seus intelectuais não podem ser ignorados ou relegados a planos secundários.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2003, p.11) após leitura e análise de documentos do Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, OREALC, destacam que,

[...] a análise dos documentos não deixa dúvidas. As medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas. São visíveis a olho nu as articulações entre as reformas implementadas nos anos de 1990, pelos governos brasileiros do período, e

as recomendações dos organismos multilaterais. Recomendações, aliás, repetidas em uníssono e à exaustão.

Em relação à produção intelectual sobre a temática, nesse período, pelas informações de Morosini (2004, p. 165-166), aumentou bastante a produção sobre avaliação, principalmente, sobre avaliação da educação superior. Ela destaca que o panorama atual aponta para um aumento cada vez maior de produções nessa área, e chama atenção para um movimento de amplitude maior e mais recente, surgido numa situação paralela ao movimento de transnacionalização por meio da acreditação de instituições e/ou cursos. Como se observa no relato abaixo.

No início de 2002, começou a fortalecer-se a inclusão da educação superior entre os serviços submetidos ao Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT)³⁴ da Organização Mundial do Comércio (OMC), que coordena o comércio internacional. Esta tendência que tem mais questões do que claras respostas e aponta para um aumento da produção científica sobre outras questões relacionadas ao tema.

Ao longo da pesquisa, constatei que a partir da década de 90 o Estado brasileiro passou a assumir uma postura soberana no interior das instituições de ensino superior, em relação a todas as suas ações. Ele passou a impor e depor sem precisar de muito para tal, bastando redirecionar o caminho para que tudo desabasse como num “passe de mágica”. Parece que a relação com o Estado é tão “umbilical” (de dependência) que não se consegue realizar nada sem sua determinação. Ou se aceita as suas determinações incondicionalmente, sem resistência e sem cunhar uma marca própria, um diferencial, ou se faz a pseudocrítica a essas determinações, mas se cumprem plenamente seus propósitos e determinações. Poucas iniciativas e experiências de fato representam um diferencial avaliativo e dão às práticas de avaliação uma característica própria, ainda que as poucas experiências sejam significativas, como foi o PAIUB.

Existem outros fatores que contribuem para a ação intervencionista autoritária do Estado Avaliador no interior das IES, como por exemplo, o fato de muitos profissionais da

³⁴ Segundo Morosini (2004, p. 165-166), o GATT é um acordo multilateral relativo ao comércio internacional de serviços, que inclui 12 setores (negócios, construção, distribuição, educação, meio ambiente, finanças, saúde e serviços sociais, turismo e serviços relacionados ao trabalho, cultura, recreação e esporte, transporte e outros serviços). O GATT é administrado pela OMC/WTO – Organização Mundial do Comércio/*World Trade Organization* –, que se constitui no órgão internacional da política comercial entre 144 nações..

gestão institucional estarem comprometidos político-ideologicamente com representantes do governo, e por isso terminam alinhados às determinações oficiais. Em virtude desse compromisso, ainda que, muitas vezes, esses profissionais tentem questionar tais determinações, terminam sempre cumprindo fielmente todas elas e as impondo a comunidade acadêmica.

Além disso, muitos intelectuais, mesmo aqueles referenciados como orgânicos por seus discursos, não têm conseguido contribuir com um mínimo necessário para a construção de um processo de mudanças reais, quase sempre por não poder sair de seus inflamados discursos para projetarem e/ou interporem práticas avaliativas que se diferenciem como expressão de um compromisso institucional assumido com a sociedade e a comunidade acadêmica.

Emerge dos relatos dos autores consultados que algumas práticas avaliativas alternativas por não serem oficiais (entenda-se determinadas pelo governo federal), terminam caindo no descrédito institucional e indo para o limbo do ilegal, da não obrigação, do não dever e, conseqüentemente, morrem antes de maturar.

Vejo que muitas questões pertinentes às ações avaliativas ainda precisam ser percebidas e melhor compreendidas e/ou averiguadas. Penso que só assim serão superadas no dia-a-dia de cada IES. Essas questões não se relacionam apenas, e necessariamente, às críticas dirigidas ao autoritarismo avaliativo estatal, pelo fato de também estarem imbricadas nos atos e ações institucionais, sendo, muitas vezes, justificadas pelas ações e relações estabelecidas na própria dinâmica interna de cada instituição.

Concluo esse tópico ressaltando que foi em um contexto de grandes contradições mundiais e do arrefecimento do autoritarismo militar que a avaliação se afirmou no Brasil como área específica de conhecimento e se institucionalizou no campo educacional, legitimando-se enquanto uma política pública de Estado expressa na aferição de exames nacionais (SAEB, ENEM e ENC), sob orientação dos acordos e parcerias estabelecidos em âmbito nacional e internacional, se expandindo para todos os níveis e modalidades da educação por todo o país e na educação superior tendo o Exame Nacional de Curso como sua referência máxima, como veremos no tópico seguinte.

2.2 Exame Nacional de Cursos: avaliação ou tecnologia de poder?

Vimos que no contexto das reformas brasileiras da década de 90, pelo alinhamento do país às determinações da economia globalizada e manifesta nos consensos estabelecidos pelos organismos multilaterais, a avaliação passou a ocupar um papel estratégico no processo de reconfiguração da educação, neste caso específico da educação superior, tornando os exames externos parte integrante das políticas educacionais, transformados em tecnologias de avaliação estatal. Estas tecnologias, além de serem usadas para materializar as políticas educacionais, tornaram-se verdadeiras estratégias ideológicas estatais.

Nesse sentido, Carnoy (2003, p.91), em suas análises a respeito da mundialização da sociedade, no que se refere às reformas na educação, ressalta que:

Como intensificação da concorrência econômica entre as nações, cada vez mais a necessidade de aumentar a produtividade é induzida por organizações internacionais e cada vez mais também se dissemina a aceitação de comparações internacionais e intranacionais por testes normalizados acerca dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ele destaca que, “mas do que testes nacionais, as comparações internacionais têm hoje a enorme vantagem de fornecer aos educadores um ponto de referência a fim de que eles fixem os objetivos da aprendizagem em escala nacional”.

No Brasil, o modelo avaliativo adotado para consolidar o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, adotou como referência para a graduação: a Avaliação das Condições de Oferta e o Exame Nacional de Cursos. O exame, de componente do sistema de avaliação tornou-se expressão máxima da política e da ação avaliativa do Estado brasileiro, a partir de 1995, ano de sua implantação e de encaminhamento das sucessivas aferições de 1996-2003.

Pelos registros, as políticas de avaliação para o ensino superior causaram muitos questionamentos no país nas últimas décadas do século XX, mas o delineamento dessas políticas tem como aporte à homologação da Constituição Federal de 1988 e a posterior aprovação da Lei de nº 9.394/96 – LDB. Esses acontecimentos se constituíram em razão para que os diferentes governos justificassem a projeção de uma nova e ampla reforma sustentada na avaliação ao sistema educacional do país. Essa justificativa foi reiterada e fortalecida com

a aprovação do Plano Nacional de Educação instituído, em 2001, como consta nos registros do SINAES (2004, p. 27-31).

A Constituição de 1988 trouxe importantes inovações para o país. No Título VII, Da Ordem Social e em seu Capítulo III, tratou “Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, reunindo três áreas que tradicionalmente vinham sendo tratadas em conjunto. A Seção I apresenta os princípios e normas fundamentais relacionados à educação no Brasil e seu art. 206, inciso VII, define que um deles é “a garantia de padrão de qualidade”. As garantias constitucionais necessárias para a efetivação da educação “como dever do Estado” estão definidas no art. 208. A Constituição de 1988 estabelece no art. 209, que o “ensino é livre à iniciativa privada”, atendendo duas condições:

1) o “cumprimento das normas gerais da educação nacional”;

2) a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, incluindo entre as cinco metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade do ensino”. (art. 214).

[...]

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu, para cada nível educacional um “diagnóstico”, “diretrizes” e “objetivos e metas”. Nas diretrizes específicas para a educação superior e para a regulação de seu sistema, destaca-se a ênfase dada aos processos de avaliação. Como princípio geral, afirma-se que, “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. O Plano define diretrizes para a regulação do sistema; entende que é necessário “planejar a expansão [da educação superior] com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação”.

[...]

Para lidar com a necessária expansão do sistema, o PNE enfatiza a importância de se garantir a qualidade do ensino ministrado. Nessa direção afirma ser “indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado à institucionalização de um amplo sistema de avaliação [...]”.

Esses fatos, somados ao discurso oficial acerca do fracasso da educação pública, que nas análises oficiais continuava a apresentar baixos índices de produtividade, apesar dos investimentos do Estado, deram suporte para que se desencadeasse uma outra reforma educacional no período. O argumento usado como justificativa era de que a educação superior, além de ser muito onerosa, não produzia o desenvolvimento científico e tecnológico que o país precisava. Com esse discurso, o Estado procurava convencer a população brasileira da necessidade de uma reforma muito mais ampla do que as anteriores.

Cury (1998) destaca que, na década de 90, o Estado brasileiro, a partir de atos legais, dos acordos e determinações internacionais macroestruturais, foi revestido de um poder que lhe assegurou o controle e a regulação nas questões envolvendo a educação, mais

especificamente da educação superior. Poder que, aliás, através dos seus diferentes governos, tem se manifestado claramente em ações legais como a aprovação e implementação do modelo avaliativo interposto ao sistema educacional, configurando e fortalecendo sua onipresença enquanto “Estado Avaliador”, expressa na adoção de exames nacionais como dispositivo regulador a serviço da “qualificação” dos sistemas educacionais.

Foi nesse contexto, que o Exame Nacional de Cursos - Provão passou a ser um indicador parcial de medição da avaliação dos cursos de graduação, uma tecnologia estatal de coleta de dados sobre os mesmos que deu materialidade à Política Pública de Avaliação Estatal, como parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação para o Ensino Superior. Na versão oficial, o ENC foi um exame aplicado aos acadêmicos concluintes dos diferentes cursos, com o objetivo de avaliá-los em relação aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, relacionado ao conteúdo aprendido e ao desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas e competências gerais, a partir de habilidades e conteúdos básicos para o exercício da profissão, ou para dar continuidade aos estudos.

A base legal inicial do Provão foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Arts. 6º, 7º, 8º e 9º), medida alterada pela Lei nº 9.131, aprovada no dia 24 de novembro de 1995, que institucionalizou o ENC como um procedimento adotado para avaliação das instituições de ensino superior e destinado a aferir os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos em fase de conclusão de todos os cursos de graduação do país, como consta na Lei:

Com vistas ao dispositivo na letra “e” do § 2º do artigo 9º da Lei n. 4.024, de 1961, com redação dada pela presente Lei, o Ministro da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Art. 3º)

Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o “caput” incluirão necessariamente a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgado e destinado a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. (§ 1º, Art. 3º)

[...]

A introdução dos exames nacionais como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação, será efetuada gradativamente, a partir do ano seguinte à publicação da presente Lei, cabendo ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto determinar os cursos a serem avaliados. (§ 7º, Art 3º)

A posterior aprovação do Decreto nº 2.026/1996, que estabeleceu os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, o governo, estareceu a comunidade acadêmica nacional, ao deixar transparecer o quanto a relação Estado-Universidade era frágil, indefinidas e conflitantes, concernente a práticas de avaliação institucionais, haja vista que há bem pouco tempo a comunidade acadêmica brasileira havia assumido o PAIUB, experiência que estava ainda sendo aperfeiçoada e consolidada. Com essa atitude unilateral, o governo brasileiro deslocava o eixo da avaliação institucional, para uma avaliação particularizada e individual, expressa fundamentalmente no exame que, aliás, tornou-se protótipo da avaliação estatal.

A aprovação da LDB, dois meses após a publicação desse decreto, ratificou a avaliação estatal em processo. Mas cinco anos depois, a sistemática inicial não era mais suficiente, devido, talvez, à complexidade e amplitude que envolvia o processo avaliativo e ao fato dos interesses do governo serem outros. Isso fez com que uma nova regulamentação fosse estabelecida através do Decreto nº 3.860/2001, que revogou o anterior e tornou o ENC uma condição para regulamentação de cursos e para o credenciamento ou reconhecimento das IES, além de delegar responsabilidade total ao INEP para implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, como consta em seu Art. 23

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 (Art. 16).

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

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.

[...]

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

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.

A Lei nº 9.131/95 (§ 1º e 7º, Art 3º) e o Decreto nº 3.860/2001 (III, Art 17) fazem referência clara ao uso do Exame Nacional de Cursos “como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação”, o que evidencia sua função como instrumento e tecnologia a serviço do Estado brasileiro, um instrumento de coleta de dados, para o governo obter informações fidedignas. O ENC, juntamente com a verificação das condições da oferta, deu forma e materialidade à avaliação da educação superior nos cursos de graduação.

Essa questão não é recente e extrapola a dimensão educacional oficial e ao longo do tempo, fez com que o exame fosse convertido em um instrumento que muitos acreditam seja capaz de promover melhoraria na educação, como destaca Barriga (1999, p.51).

Parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistemas de ensino. De tal modo que a modificação de um afetasse ao outro. Dessa maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino.

Essa crença faz com que, muitas pessoas, inclusive autoridades educacionais, acreditam que se houver na sociedade um excelente sistema de exames, sua rede de ensino atingirá a excelência. Ledo engano, pois o exame não é um instrumento perfeito, é, tão somente, uma conseqüência das diferentes formas de se conceber aprendizagem, avaliação e política educacional. O mesmo autor (idem, p. 52) ressalta: “é muito evidente que por trás da polêmica sobre o papel que o exame cumpre na sociedade, na escola e na vida dos alunos/acadêmicos existe um reducionismo técnico que omite o estudo dos amplos significados que se escondem nesta prática”.

O exame para selecionar e classificar é fruto do entendimento da avaliação como medida. Garcia (1999, p. 30), numa referência a burocracia chinesa, diz que: “através de exames públicos, *soi disant* aberto a todos, abria-se às portas a fim de que alguns entrassem para fazer parte da burocracia, ainda que portas laterais deixassem passar aqueles que podiam oferecer dádivas não tão lícitas quanto a competência exigida na porta principal”.

As investigações de autores, como Garcia (1999), Barriga (1999), mostram que o exame é um organizador social que estabelece classificações a partir de um “nível” que separa aqueles que supostamente estão acima do indicador de medidas daqueles outros que ficam abaixo do mesmo. Os que fracassam podem ser condenados, reprovados, estando sujeitos,

inclusive, ao desaparecimento, por não responderem satisfatoriamente às expectativas do examinador ou do seu patrocinador.

Para *Baudelot e Establet* (1994), o “nível” se relaciona ao estabelecimento de um organizador social que fixa o plano educacional que se quer consolidar, como mostra seus relatos.

Com as suas dimensões contraditórias, a noção de “nível” nada tem a ver com o conceito científico, adequado para definir protocolos de medida indiscutível. Mas não é por isso um desses termos ideológicos, como “criação”, “arte” ou “liberdade”, que adquirem para refletir experiências difusas e cronologicamente estranhas, essa pluralidade de sentidos que lhes proporciona simultaneamente valor e consistência. A metáfora do nível possui, logo de início, a evidência de um fim pertinazmente perseguido: trata-se de um organizador social no qual se exprime, com força e simplicidade, o plano da sociedade escolar que se quer constituir. (apud, DIAS SOBRINHO, 1997, p.75)

Na avaliação por medida o “nível” é, na verdade, o ponto de referência para a consolidação das metas projetadas, estabelecidas e buscadas por quem avalia. Tradicionalmente, tem-se vinculado a avaliação à mensuração, comparação, verificação e classificação, pelo simples fato de se tornar possível operar com números – quantificar. Por essa lógica, quantificar além de ser uma dimensão mais visível e fácil de manipular, garante confiança e cientificidade à avaliação. Entretanto, abstrai-se dos relatos que o “nível” não é um mero indicador numérico, mas um instrumento de controle e seleção social. Trata-se de um fenômeno social que ultrapassa o âmbito escolar e efetua uma normalização da sociedade.

Pelas análises de Dias Sobrinho (idem), a lógica adotada no intuito de determinar essa opção decorre das leis de estratificação social que dualiza a sociedade, restringindo e circunscrevendo a parte da população que pode merecer os benefícios e os privilégios e segregando a outra parte que se vê alijada de tais vantagens.

Ainda de acordo com este autor e Barriga (1999), a utilização para efeito de legitimação e reconhecimento oficial da escolarização da noção de “nível” e classificação por exame, surgiu e se consolidou no século XIX, a partir da experiência e institucionalização do exame nacional, realizado pelo Governo francês, em 1808 - o “*baccalauréat*” (prova nacional francesa que confere aos alunos a certificação de nível médio), que se baseava em um exame geral ao término da escolarização. Experiência que contribuiu para dar consistência institucional e abrangência nacional à avaliação por exame, como forma de o Estado assumir o controle externo do sistema educacional em qualquer país.

Barriga (idem) também relata que a problemática do controle é inerente à evolução histórica do próprio exame. Entretanto, somente no século XX, foram criadas as condições para o estabelecimento de mecanismos científicos que garantissem eficiência ao controle. Momento histórico, em que a pedagogia deixou de fazer referência a exame, para referir-se a testes (caráter mais científico), adotando, posteriormente, a expressão avaliação (maior conotação acadêmica). Mas, ele ressalta que ambas as concepções (teste e avaliação) decorrem do processo de transformação social provocado pela industrialização monopolista nos Estados Unidos.

Isso mostra que a emergência do exame no papel de tecnologia oficial adotada pelo Estado para produzir eficácia e qualidade, principalmente no sistema educacional, compõe o processo transformacional da própria sociedade decorrente de determinações econômicas e tecnológicas, como vimos no caso francês, e se torna presente nas inúmeras reformas sociais implementadas na atualidade. Nas sociedades orientadas pelo ideário neoliberal, esta tem sido uma questão relevante em decorrência da “necessidade” de ajustes financeiros como destaca o mesmo autor (idem, p. 52-53):

um ponto onde a política educativa adquire concretude é o problema do exame. A nova política educativa – de corte neoliberal – responde aos postulados de racionalidade que impõe a conjuntura da crise econômica. Seus fundamentos conceituais são expressos através de noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial).

Em termos operativos esta política se concretiza numa redução real do orçamento para educação. A ordem é ‘fazer mais com menos’. De fato, busca-se que em termos constantes resulte mais econômico o gasto destinado a cada estudante no sistema educativo.

No caso brasileiro, o uso de exames de caráter nacional, faz parte das medidas ou metas de governo assumidas a partir do início da década de 90 para a educação básica, e em meados da mesma década para a superior. Nessa última, mais especificamente, na gestão de Fernando Henrique Cardoso – FHC, aliás, foi como parte do seu programa de metas de governo que o exame adquiriu caráter institucional específico e sua abrangência se tornou nacional e prioritária, em que pese o fato de também ter sido uma estratégia ideológica de avaliação estatal.

Consta no Relatório ENC (2002, p. 5-9, o destaque consta no documento) que:

O ano de 1995 constituiu importante marco na história da educação superior brasileira, em nível de graduação, pois, nessa ocasião, foram concretizadas as primeiras ações no sentido da implantação, nesse grau de ensino, de uma cultura de avaliação, até então inexistente.

Os primeiros passos nesse sentido foram dados com a criação do ENC, pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

[...] trata-se de um exame nacional [de larga escala] que envolve a aplicação de provas para o universo dos alunos concluintes dos *cursos* que estão sendo avaliados.

A partir de sua aprovação, o ENC passou a fazer parte da vida dos acadêmicos (professores e alunos) nos diferentes cursos de graduação do país, com aferições ocorridas no período de 1996 a 2003. No caso específico do Curso de Pedagogia, em Santarém, essa presença se tornou marcante a partir do ano de 2001. A opção pela avaliação por exame revela que a base epistemológica do modelo brasileiro de avaliação manifesta uma preponderante afinidade político-ideológica com as idéias de *La Salles*, que propõe o exame como forma de supervisão, ainda que no discurso contido em documentos oficiais, como os relatórios do INEP (Relatório do ENC 2002), a concepção seja apresentada como uma mesclagem de idéias contraditórias. Assimetrias que se tornam ainda mais evidentes quando são analisadas face às determinações oficiais, posteriores às aferições do exame, em que pese a análise oficial, como se observa no mesmo Relatório (*idem*, p.9-10):

Os cursos de graduação são o objeto da avaliação que no ENC se faz por intermédio da verificação do desempenho dos alunos.

O ENC utiliza o resultado final do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo da graduação para a avaliação dos cursos. Portanto, diferentemente de outras avaliações em larga escala, não visa a classificação e seleção dos examinados. Como processo de avaliação, embora utilize os resultados de desempenho de graduandos, isto é, de alunos em final de curso, não tem característica somativa como as avaliações massivas em geral, visto que esse resultado tem por objetivo a avaliação do curso.

Posto que o loco é o curso e não o aluno, entenda-se que o ENC pretende ter um caráter de avaliação formativa em relação aos cursos. Estes podem beneficiar-se pela possibilidade de com base na interpretação da série histórica dos resultados e das informações oferecidas, rever e discutir o projeto pedagógico, seus objetivos, os procedimentos de ensino e avaliação adotados, o tipo de formação que seus alunos estão recebendo etc.

Por esse discurso, nota-se que a atenção do ENC dirigia-se para os cursos de graduação e não aos alunos. Mas, se analisarmos o desenrolar do processo de aferições,

percebe-se que na verdade, eram os alunos que tinham de si submeter ao exame. Além disso, a base de conteúdos utilizada na sua efetivação era constituída pelos conteúdos trabalhados ao longo da formação dos alunos e a aferição tencionava expressar o resultado final do processo de aprendizagem dos alunos. Contudo, mesmo utilizando os resultados do desempenho intelectual ou cognitivo dos alunos, o governo dizia reiteradamente que, por não haver intenção somativa, o exame não visava o aluno, uma explicação simplista para uma questão complexa e aterradora na visão dos examinados, como sobressai dos relatos dos egressos do Curso.

Consta na Lei 9.131/95 de forma bem clara que “a realização de exames referido no § 1º deste artigo é condição prévia para obtenção do diploma [...]” (§ 3º, Art 3º), com isso, o concluinte que não se submetesse ao certame não recebia seu diploma, o que só ocorria quando participasse do mesmo, ainda que fosse apenas para assinar a prova. Isso evidencia o exercício de poder do Estado no uso do exame como recurso de intimidação e sanção.

Outra questão que chamava atenção na época do exame era que o Estado arrolava o exercício da autonomia institucional das IES no sentido de orientar os alunos sobre não serem obrigados a fazer o Provão, ao tempo em que impunha as suas determinações negando a eles a possibilidade de receber seu diploma, caso não se submetessem ao mesmo. Embora as autoridades não assumissem claramente a dissimulação contida na condução do exame, evidenciava-se que o foco das atenções do mesmo era muito mais o aluno em sua aprendizagem e o professor no ato de ensinar, do que mesmo o curso como afirmava ou queria fazer crer o MEC/INEP.

A partir da primeira aferição do ENC, em 1996, se materializava a avaliação por exame na educação superior brasileira, haja vista que na educação básica já tinha experienciado um exame de caráter nacional – o “Exame de Admissão ao Ginásio” e na educação superior após a reforma de 1968, realizasse o “Exame Vestibular”, ambos de caráter nacional implantados com o intuito de verificar as condições para entrada dos alunos no sistema escolar, diferente do ENC, um exame para constatar as condições de saída desse aluno do sistema. [...]

Participaram da primeira aferição do Provão os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil. Os demais foram gradualmente inseridos nos anos posteriores. Em 2003, sua última edição nesse formato, o número de participantes foi bastante expressivo, como mostram os registros contidos no Resumo Técnico da DAES (2003, p. 6):

Participaram do Exame Nacional de Cursos de 2003, aplicado em 8 de junho último, um total de 423.946 alunos, oriundos de 5.897 cursos, das seguintes 26 áreas do conhecimento: Administração, Agronomia, Arquitetura, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química. As duas novas áreas participantes em 2003 foram Fonoaudiologia e Geografia.

Segundo Souza (2005), na época, a promulgação da Lei nº 9.131/1995, tornou obrigatória a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação, pelo CNE. A partir desse ato, para o Conselho deliberar sobre questão dessa natureza, deveria obrigatoriamente levar em consideração os resultados da avaliação institucional, cujas referências era as alcançadas no ENC. As diretrizes orientadoras do exame eram divulgadas anualmente, sendo definidas por Comissões nomeadas pelo Ministro da Educação, constituídas por professores com larga experiência no ensino de graduação, indicados por conselhos profissionais, associações de ensino e associações científicas de cada área, além do CRUB e da SESU/MEC.

Consta no Relatório ENC (2002) que, por se tratar de um exame de abrangência nacional, essas comissões eram compostas por representantes das diferentes regiões brasileiras e de IES de diferentes naturezas jurídicas. A cada edição do exame, eram instituídas novas comissões, mas havia o cuidado de ser mantida a maioria dos seus membros. Cabia-lhes a responsabilidade de rever as diretrizes do ano anterior para aperfeiçoá-las a partir de reflexão e análise dos instrumentos e resultados e das sugestões da Comissão anterior e da comunidade educacional.

Em relação a essa questão, Archangelo (1999, p. 43) também informa que:

O Exame Nacional de Cursos foi normatizado por uma comissão de docentes e especialistas, de cada área avaliada, nomeada pelo ministro da Educação a partir de um conjunto de nomes indicados pela comunidade acadêmica: Conselhos de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Secretaria da Educação Superior (SESU), Associações de ensino e Associações Profissionais (Ordem dos advogados do Brasil (OAB), Conselho Federal de Administração (CFA), Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (CONFEA)), obedecendo a critérios de heterogeneidade regional e representatividade dos diversos tipos de dependência administrativa.

Pelas informações contidas no relatório supracitado, as diretrizes do ENC eram definidas por comissões de cursos, segundo determinação da Portaria que o regulamentava anualmente. O exame compunha-se em dois instrumentos: provas e questionários. As provas eram de dois tipos: mistas (com questões de múltipla escolha e discursivas) e provas constituídas totalmente por questões discursivas, dando aos examinados o direito da opção. Os questionários também eram em número de dois: questionários-pesquisa, enviados à residência dos inscritos, sobre condições socioculturais específicas dos alunos e suas expectativas em relação aos seus cursos e o questionário de impressões a respeito da prova, preenchido no mesmo dia desta. Antes do dia da aferição do exame, os alunos inscritos também recebiam, em sua residência, o Manual Informativo e a Revista do Provão, cujo objetivo era orientá-los quanto aos princípios e a programação prevista.

Consta também que, quanto ao tratamento e socialização dos dados, após as aferições, as provas, os gabaritos e padrões de respostas esperados e as primeiras versões do formulário para avaliação dos instrumentos aplicados, eram encaminhados aos coordenadores de cursos e membros das comissões, que as instituições participavam do processo, avaliando as provas e encaminhando sugestões para o aperfeiçoamento do exame.

Esse conjunto de diferentes instrumentos e todo o aparato técnico e tático usado para obter consensos em torno do ENC, evidencia claramente a condição de tecnologia do exame. Não se tratava de um simples artefato para verificar ou aferir desempenhos, da mesma forma como é evidente, pela prática, que não se tratava de um processo avaliativo. Tratava-se de um instrumento que compunha um aparato oficial com finalidade avaliativa, um conjunto de procedimentos eficientes para produzir eficácia de informações, que o governo brasileiro usou para produzir os indicadores que precisava para se respaldar e responder aos financiadores da educação superior brasileira.

Outro elemento que mostra a condição de tecnologia do ENC sobressai do conteúdo dos relatórios, onde se constata que os resultados do Provão eram publicados anualmente e divulgados por meio de: 1) relatório síntese, que agregava os resultados obtidos pelos alunos, os dados referentes ao corpo docente (fornecidos pela instituição), relação candidato/vaga nos vestibulares, porcentagem de provas válidas e a avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES e era enviado a SESU; 2) site na internet, onde o relatório completo ficava disponível aos cursos; 3) relatório da instituição, elaborado por curso e individualizado, contendo a comparação entre os resultados no estado, na região e no país mediante padronização das notas e a evolução dos resultados obtidos pela instituição nos exames que participou; 4) boletim do

graduando, contendo o resultado individual do estudante e de seus colegas de curso em seu estado, região e país.

Um verdadeiro aparato para constatar o desempenho dos cursos e justificar a opção do Estado por avaliação por exame. Amaral (2003) relata que o ENC passou a compor o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, em consequência das exigências que condicionavam, principalmente, o financiamento da educação brasileira a uma avaliação de natureza mais objetiva. Entretanto, pelos relatos de Souza (2005), então ministro da Educação do governo FHC, quando ele assumiu o cargo, ao posicionar-se em relação ao processo de acreditação institucional, não havia preocupação com a definição de critérios de qualidade ou com o respaldo de uma avaliação objetiva que validasse a ação oficial e superasse as não poucas irregularidades cometidas continuamente. As normas que existiam se relacionavam aos antecedentes e as promessas de ação de cada instituição desde antes de ser instituída a acreditação.

Na versão de Souza (idem, p. 147-149), a falta de critérios avaliativos claros, contribuía para que o processo apresentasse alto valor econômico e político e quase nada acadêmico, o que gerava acusações graves como as de “cartórios” e “tráfico de influências”. Tais afirmações demonstram que a maior preocupação era com a questão econômica e política. Ele informa ainda que o Conselho Federal de Educação era constantemente acusado de irregularidades e corrupção, fatos que teriam levado o governo do presidente Itamar Franco a fechar o Conselho, em meados de 1994, como afirma em sua narrativa a respeito dos encaminhamentos da política:

Todo esse processo [de acreditação] era feito sem respaldo de nenhuma avaliação objetiva de qualidade. Havia normas aparentemente existentes, mas referidas aos antecedentes e às promessas de ação de cada instituição desde antes da acreditação. Eram famosos, por exemplo, os casos de bibliotecas que viajavam em caminhões de uma instituição a outra por ocasião das visitas dos inspetores do ministério. Salvo que fossem cometidas muitas barbaridades do ponto de vista educativo, o conselho não voltaria a examinar o desempenho de uma instituição, pois a acreditação era permanente. Ou seja, tratava-se de “cartórios” com autorização para emitir diplomas, sem nenhum limite temporal. Dessa maneira, a acreditação de uma instituição como universidade tinha um alto valor econômico e político, e as acusações de tráfico de influência de toda sorte e de corrupção no conselho, passaram a ser bastante comuns na imprensa brasileira.

A situação chegou a tal ponto que, na metade de 1994, o governo do presidente Itamar Franco decidiu fechar o Conselho Federal de Educação. O ato de força do presidente foi realizado por meio de uma medida provisória editada em outubro daquele ano, uma espécie de decreto com força de lei

que tinha de ser renovado por ato presidencial todos os meses até o Congresso o aprovar, transformando-o em lei definitivamente. [...]

Nessa lógica, a razão principal para que um exame nacional passasse a compor o Sistema de Avaliação da Educação Superior teria sido a necessidade de um instrumento que evidenciasse os critérios de credibilidade e qualidade estabelecidos pelo governo. Para esse autor, por sua intenção e finalidade, o uso de um exame nacional deveria validar as ações do Conselho e do MEC junto à sociedade, ou seja, com a sua implementação acabariam as denúncias e acusações e a sociedade brasileira voltaria a confiar nas ações tanto do governo/MEC como das instituições de ensino superior.

Ainda do ponto de vista dessa versão (idem, p.153-154), o ato de reedição da medida provisória de 26 de março de 1995, que extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE) e criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), foi uma estratégia para eliminar a perpetuidade na acreditação de instituições e do reconhecimento de cursos além de introduzir a necessidade de um processo de reacreditação periódica, baseado num processo de avaliação mais confiável do ponto de vista de resultados que apresentasse maior objetividade. Portanto, de acordo com esses dados,

[...] A febre por transformação de faculdades em universidades, que vem assolando o país, constitui uma tentativa de ganhar a autonomia garantida pela Constituição e com isso a possibilidade de livrar-se da supervisão governamental e de expandir quase sem limites os seus cursos de graduação. O poder público precisa contar com instrumentos objetivos de avaliação para coibir os abusos e proteger a população contra a verdadeira exploração que infelizmente, ocorre em muitas instituições.

A avaliação na graduação é muito complicada pela dificuldade de construir indicadores objetivos, que resistam a interpretações subjetivas, que, freqüentemente causam polêmicas e dão margem ao favorecimento desta ou daquela instituição.

[...] chegamos à necessidade de contar com os resultados de exames dos alunos que permitam uma medição simples e objetiva dessa variável essencial à avaliação dos cursos de graduação. É óbvio que será um indicador parcial que comporá com outros indicadores a avaliação de cada instituição. Não se pretende que seja o único, mas ele é essencial ao processo.

Uma avaliação objetiva da graduação é condição indispensável para que o Conselho Nacional de Educação evite recriar o antigo cartório. A introdução dos exames é uma medida corajosa e essencial. Criar o conselho e não lhe dar esse instrumento é manietá-lo, colocando-o à mercê dos lobbies e grupos de pressão de toda ordem. É óbvio que a avaliação não termina aí, mas é preciso evitar que ela se limite a esquemas auto-avaliativos. A prova proposta é simples e segura. O resto, neste caso, é

acessório.

Sobressai, na versão do então Ministro da Educação, que a adoção de um exame nacional estaria ligada a questões internas do próprio sistema educacional brasileiro e não a determinações economicistas internacionais. Contudo, numa versão bem diferente dessa, a pesquisa mostrou que a avaliação estatal e a adoção de exames para implementá-la é expressão de muitas determinações, das quais se torna evidente o predomínio daquelas de natureza econômica.

Ao longo da pesquisa constatei que o exame comparece e se consolida no sistema educacional brasileiro como componente básico de uma engrenagem de muitos acordos e parcerias de caráter nacional e internacional, tornando-se útil para coletar os dados que o governo precisava de modo a estabelecer o *ranking* das IES brasileiras, racionalizar a distribuição dos recursos financeiros e prestar conta aos financiadores internacionais do desempenho educacional do país, em que pese os relatos e explicações do então Ministro da Educação.

Pela forma como foi conduzida a política de avaliação, como visto, o ENC passou a ser confundido com a própria política e ganhou um significado relevante como expressão máxima da avaliação oficial para a educação superior, que mais se adaptou ao interesse de “tempo político” do MEC/INEP. Ximenes (2003), ressalta que essa posição era sustentada pela publicização oficial (realização de Seminários nacionais e regionais, publicações acadêmicas do Mec e do INEP, periódicos, revistas etc) e potencializada pela forte divulgação eletrônica e escrita. Desde a sua primeira aferição, o Provão mereceu um destaque especial nos meios de comunicação, principalmente na mídia televisiva que o colocava em evidência desde a fase da escolha dos cursos a serem submetidos ao exame à definição dos critérios de elaboração das provas, com destaque para a época de aferição e divulgação dos seus resultados.

Durante o tempo de sua vigência legal, ele foi foco de muitas defesas com vimos, mas também sofreu acirradas críticas de representações corporativas dos estudantes e dos professores, assim como de muitos intelectuais orgânicos e diferentes organizações da sociedade civil. Críticas dirigidas, fundamentalmente, à metodologia adotada. Um exemplo disso se relaciona ao primeiro critério escolhido para atribuição dos conceitos dos cursos, aonde os resultados eram interpretados segundo a ordenação dos desempenhos – média geral dos graduandos do curso – e a partir dessa média eram determinados cinco grupos, sendo

prefixado o percentual de integrantes de cada um deles, sem, contudo, ser levado em conta a distribuição geral dos desempenhos dos cursos avaliados, como consta no Relatório ENC (2002).

Em sua última edição, em 2003, o ENC envolveu um número significativo dos alunos concluintes dos vários cursos de graduação e a projeção era crescente, naquele momento. Eram altos o nível de complexidade e os custos que envolviam a sua execução e o envolvimento dos sujeitos que deveriam ser submetidos ao mesmo, como mostram os relatos de vários dos autores consultados e com registros do Resumo Técnico (ENC 2003, p. 6)

Embora o número de participantes represente a grande maioria dos concluintes (cerca de 70%), cabe observar que este número tende a ser cada ano maior, com visíveis implicações sobre os custos do exame e sobre a sua administração.

[...] Isto significa que, mantida a política de expansão em vigor, teremos em 2010 um número potencial de cerca de 2,3 milhões de concluintes, ou seja, um número quase seis vezes maior do que o que participou do ENC em 2003. Como boa parte dos alunos não se gradua no tempo mínimo e outros desistem de seus cursos, o impacto destes números se dilui. Mesmo assim, é necessário perceber que eles não ficam sem consequência e precisam ser considerados na definição futura do Exame Nacional de Cursos (ENC).

Com relação à questão dos cursos até aqui avaliados, aos quais anualmente vêm sendo acrescidas novas áreas, cabe observar que estamos longe de atingirmos a totalidade. Neste ano, conforme já ressaltado, foram avaliados 5.897 cursos. Hoje, é bom registrar, já são mais de 14.000 cursos presenciais, aí não incluídas as habilitações, os cursos seqüenciais e os cursos à distância. O ENC 2003, portanto, não obstante a surpreendente dimensão dos números, continua sendo aplicado a menos da metade dos cursos existentes.

Com o objetivo de esclarecer melhor a população sobre o real significado dos conceitos atribuídos aos cursos, ainda no ano de 2003, o MEC, por meio da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DAES) do INEP, resolveu atribuir conceitos absolutos (novo critério para leitura dos dados), derivados a partir de um escala de 0 a 100, às áreas do conhecimento, além dos conceitos relativos (tradição do ENC). Entretanto, a experiência só foi aplicada às áreas especificamente, como a área de Administração, por exemplo, mas não se preocupava com os cursos individualmente, como por exemplo, o curso de Administração de uma das Universidades brasileiras. Segundo consta do documento, o uso dessa nova metodologia não tinha por objetivo propor uma escala diferenciada para a

classificação, mas tão-somente mostrar o que exatamente estava sendo dito quando se anuncia que um curso tem conceito “A”, “B”, “C”, “D” ou “E”. Desta forma, a transformação dos resultados em conceitos seguia uma nova forma de análise, como consta no resumo técnico. (idem, p.7)

As análises realizadas durante a pesquisa mostram que o Provão foi um artefato legal regulador que envolveu problemas de diversas ordens (sociológicas, políticas, psicopedagógicas, técnicas etc). Ele não se configurou apenas como um problema ligado à verificação do conhecimento, esteve sempre, profundamente atrelado a questões sociais e ideológicas. Penso que também por isso aglutinou em torno de si muitos conflitos e gerou expectativas das mais diversas possíveis em função das necessidades e interesses que se encontravam na sua base.

Apesar de todas as críticas, o Provão seguiu seu curso de certa forma com sucesso para o que se propunha. Um exemplo foi à compulsória participação dos estudantes nas diferentes aferições ocorridas durante sua existência. Ainda que não tenha atingido todas as metas estabelecidas para aquela sistemática adotada, ele se apresentou como bastante relevante para os propósitos oficiais, em que pese à pertinência de todas as críticas desferidas contra ele. Archangelo (1999 p.46) diz que: “se o Provão provocou reações contrárias em alguns segmentos, entre estudantes, docentes e dirigentes, por ocasião de sua implantação, nota-se que esses movimentos perderam sua força, estando restritos a números residuais [...]”.

Barriga (1999, p.56-57) enfatiza que o exame, enquanto instrumento de avaliação, aparece como um espaço superdimensionado, nas decisões acerca da educação, no caso específico, para onde se dirigem ou se põem todos os olhares,

[O exame] é observado pelos responsáveis pela política educativa, pelos diversos diretores das instituições escolares, pelos pais de família, pelos alunos e finalmente pelos próprios docentes [e examinadores]. Ainda que cada grupo social possa ter sua representação em relação ao papel que cumpre o exame, todos estes grupos coincidem em termos globais em esperar que através do exame se obtenha um conhecimento “objetivo” sobre o saber de cada estudante [e instituição].

Porém o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais. Todos estes problemas, e muitos outros que convergem sobre o exame, não podem ser resolvidos favoravelmente só

através deste instrumento (social).

Como expressão máxima da Política Pública de Avaliação para a Educação Superior, o Exame Nacional de Cursos fez história como uma tecnologia de poder do Estado Avaliador brasileiro. Seus resultados implicaram em intervenções e encaminhamentos nas diferentes instâncias do sistema educacional nacional, na organização e funcionalidade institucional e na reestruturação dos currículos de formação dos profissionais da educação.

Por isso, ainda que suas aferições e resultados não tenham sido uma ação referenciada academicamente e não tenha contribuído para atos conseqüentes e satisfatórios para as IES, principalmente as públicas, inquestionavelmente, foi um dispositivo útil para redimensionar muitas ações, inclusive, no seu interior. Tornou-se razão para muitos estudos, merecendo a atenção tanto de seus defensores como de seus críticos contumazes.

Se é possível e devido, por um lado, criticar o formalismo e a estandardização dos procedimentos avaliativos adotados pelo Estado brasileiro, ato bastante pertinente pela forma como a questão foi encaminhada (uso de um exame nacional padronizado aplicado indistintamente a todas as IES brasileiras). Por outro, não se pode desconsiderar que mesmo do ponto de vista desta forma criticável de avaliar, na época, se observava no dia-a-dia o discurso sobre ser melhor realizar avaliação institucional e de cursos por iniciativa própria, do que por determinação do MEC/INEP. Da mesma forma como eram comuns os discursos acerca de se querer saber sobre o desempenho dos cursos e dos próprios acadêmicos.

É importante perceber que o ENC se mostrou como uma tecnologia de regulação, controle, aferição diagnóstica e camuflou o conflito em torno dos paradigmas avaliativos que marcaram seu tempo e projetaram os acontecimentos atuais. Um era defendido pelo ANDES, que entendia e defendia a avaliação a partir de um programa institucional autônomo e democrático e o outro originário das determinações estatais que institucionalizaram a avaliação como sistema de caráter nacional.

É importante entender, na prática avaliativa por exame o foco é quantitativo, portanto, não há interesse real em se compreender e investir na solução de problemas educacionais, haja vista que a preocupação visa apenas produtos finais observáveis. Isso, de certa forma, mostra que o ENC cumpriu com o que se propunha desde o início. Ele produziu e oportunizou a criação de um banco de dados nacional, cuja utilidade é inquestionável, relevante e significativa, para a pesquisa sobre o sistema de ensino superior do país. Além disso, subsidiou de dados objetivos o Estado para responder às exigências dos financiadores da

educação nacional, hoje, uma determinação supra governos nacionais.

O fato do ENC se converter em tecnologia de poder, não significou que a política pública deixou de existir ou se diluiu, pois ambos estão imbricados no ato avaliador estatal. Evidencia-se também que desde o início não havia intenção do governo em querer discutir as bases teóricas da política avaliativa, pois os seus fundamentos já tinham suas fontes de iluminação assentadas nos consensos internacionais que se firmaram nos países hegemônicos. Neste sentido, pode-se dizer que não houve um dilema entre a política pública e o uso da tecnologia de avaliação. Ao contrário do que se pensa, a razão de ser da primeira somente se concretizou pela mediação dos instrumentos, procedimentos, critérios e táticas eficientes produzidas pela segunda. Isso mostra que o ENC desempenhou bem não apenas o seu papel técnico, mas político-ideológico também.

Ao longo da pesquisa e nas conversas com o orientador, uma questão se apresentou a mim como relevante: o Estado deve ou não avaliar? As reflexões me levaram ao seguinte entendimento, se partirmos do pressuposto de que no modelo social neoliberal o Estado é gestor, logo, ele é também supervisor, na base da gestão e da supervisão está a avaliação como instrumento para garantir eficiência e eficácia, a qualidade total almejada por esse ideário, razão, inclusive, da mesma ser usada como controle oficial como mostra a pesquisa. Portanto, nesse modelo, cabe sim ao poder estatal o papel de sujeito avaliador.

No caso brasileiro, vimos que o Estado, principalmente, a partir da década de 90, não tem apenas sinalizado com isso, tem cumprido todas as determinações político-ideológicas e econômicas. Mas, esta não é a questão principal, pois como vimos, a avaliação é uma prática social, independentemente de opção político-ideológica. São os pressupostos e a forma assumida pela intervenção estatal que exige atenção e interpretação por serem bastante questionáveis. Essa, inclusive, tem sido a questão de fundo das críticas ao modelo adotado de base sócio-economicista.

O Estado, independente da base ideológica que o sustenta tem na firmeza de sua estrutura as instituições sociais, que deveriam assumir papel de avaliação como responsabilidade social. Contudo, mesmo discordando da opção quantitavista da avaliação oficial, entendo que o questionamento da forma não pode ser entendido como razão para que se exerce a avaliação do cotidiano das IES, pelo papel social que desempenham na sociedade. Compreendo que avaliar é um ato imprescindível em qualquer organização, mas exige tomada de decisão, no sentido de qualificar o que é avaliado.

CAPÍTULO III

AS REPECUSSÕES DO EXAME NACIONAL DE CURSOS NA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA/SANTARÉM



Foto 04 – O Encontro das Águas visto da Orla de Santarém (vista aérea) - Paulo Carvalho

Nesse capítulo, o objetivo é descrever e interpretar os resultados da análise dos relatos orais de egressos e professores do Curso de Pedagogia do Campus da UFPA, em Santarém. Os resultados se apresentaram contraditórios e apaixonantes. Este fato e a última conversa com o orientador me instigaram a estabelecer uma analogia entre estes e um fenômeno natural característico na minha terra – O Encontro das Águas - que eu vejo todos os dias em minha cidade. Fenômeno que parece estar ao “alcance das mãos” quando visto da orla da cidade (foto 04), compondo o cenário cotidiano da vida, tanto do santareno nativo como do visitante, pois ambos têm no rio sua rua, seu principal ponto de passagem, de idas, vindas e chegadas.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus Universitário da UFPA, referência da pesquisa, está localizado no município de Santarém, no Oeste Paraense, às margens do Rio Tapajós, de onde se vislumbra a confluência de dois gigantes magníficos: o

Rio Tapajós por suas águas azuladas e serenas e o Rio Amazonas por seus líquidos turvos, densos e bravos. O Encontro das Águas produz um cenário de deslumbrante beleza. Nele, o convívio contraditório se torna visível, ganha materialidade aos olhos de qualquer observador mais atento e nos ensina todos os dias que é perfeitamente possível, diferentes viverem e conviverem na diferença, criando um estado de bom viver. A visão panorâmica desse contraditório expressa uma unidade de rara beleza e singularidade.

Ao confluírem os dois rios rugem e desse movimento formam-se turbilhões de águas (foto 05), mas ambos se mantêm íntegros. O espetáculo é ímpar e emoldura em nossa mente um cenário de inigualável beleza e de difícil descrição. Eles nos ensinam o real da convivência do que é diverso que, contraditoriamente se objetiva no equilíbrio natural, para que a vida brote em abundância na exuberância dos caudalosos rios.

Dependendo do horário que se observa, é possível perceber com que fúria os rios se chocam para, em seguida, se tornarem serenos (Foto 08). Além de nos ensinar que é possível viver e conviver na diferença, também ensinam que é possível viver na diferença e, ao mesmo tempo, buscar e manter o equilíbrio e a serenidade em função de uma razão maior, no caso dos rios a vida e a natureza, no caso do curso a formação.



Foto 05 – O Turbilhão das Águas dos Rios Tapajós e Amazonas (vista do rio) – Recorte

Para a construção do capítulo, tomei como base às informações coletadas nos relatos orais dos sujeitos da pesquisa (egressos e professores). Nele discuto a atribuição de sentidos manifesta em seus depoimentos a cerca das repercussões do ENC no Curso de Pedagogia,

com o propósito de compreender e interpretar como elas estão representadas na visão dos egressos submetidos ao exame e seus professores.

Na primeira parte, à luz da historiografia, situo o Curso no processo de interiorização da UFPA, para analisar posteriormente como essa lógica se instalou e progrediu nos três momentos de aferição do ENC, anos de 2001, 2002 e 2003, em cumprimento às determinações oficiais delineadas a partir da década de 90, quando o Estado adotou este exame como artefato oficial de base para materializar a sua política avaliativa. Com essa finalidade, realizei análise documental, adotando como fonte de informação: o Projeto Político Pedagógico do Curso; os Relatórios Anuais do Curso, do Campus e da Biblioteca; produções acadêmicas que relatam a trajetória histórica do curso, além de coletar os relatos orais de professores e egressos do Curso.

Para coletar as narrativas orais dos sujeitos apliquei a entrevista semi-estruturada com vinte e quatro (24) egressos, mas por falha técnica (problema com as fitas) tive que excluir quatro (04), ficando apenas a representação amostral de vinte (20) depoentes como era a intenção inicial e cinco (05) professores do quadro permanente do curso que participaram nas três aferições do exame.

Os egressos foram selecionados dentre os participantes das três aferições do exame, originários dos municípios de Santarém e Óbidos, dentre eles uma (01) é ex-professora do curso (substituta), três (03) são professor/professoras do curso na atualidade (substitutos), três (03) participaram ativamente do movimento estudantil do Curso e do Campus e seis (06) foram presidentes de suas turmas ao longo da formação recebida, destes três (03) inclusive, com mais de um mandato e duas (02) foram representantes discentes no Colegiado do Curso, em seu tempo. Para a definição da amostra dos professores o critério adotado foi à participação consecutiva nas três edições do ENC.

Após o diálogo estabelecido com os interlocutores, realizei a transcrição dos relatos orais de egressos e professores e procedi à análise descritiva, para isso, adotei quadros de referência. No primeiro momento, ative-me a análise dos relatos em separado (quadros diferentes) para localizar as unidades de significados de cada relato, posteriormente procedi à análise comparativa das unidades de significados a fim de explicitar e descrever as repercussões do ENC no curso, a partir das representações e dos significados essenciais manifestados pelos sujeitos.

Quem são os sujeitos da pesquisa? São profissionais idôneos que estabeleceram uma relação bastante significativa ao longo de todo o curso e na experiência vivida juntos nas

aferições do Provão, pessoas com maturidade intelectual para estabelecerem um diálogo sério acerca do vivido ao longo da experiência de aferições do ENC.

3.1 A Trajetória Histórica do Curso de Pedagogia em Santarém e a experiência vivida por professores e alunos nas aferições do Exame Nacional de Cursos

No Pará, o Curso de Pedagogia se originou na extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 17/01/49, pelo idealismo e a dedicação do Prof^o Antonio Gomes Moreira Junior. Foi instalado em sessão solene no dia 28 de outubro de 1954, reconhecido pelo Decreto nº 35.456/54 e pela Portaria do MEC de nº 771/54, sendo incorporado pela Universidade Federal do Pará, em julho de 1957. No Brasil, a primeira regulamentação do Curso se deu pelo Decreto nº 1.190/1939 que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, como parte da Universidade do Brasil, com sede no Rio de Janeiro.

O Curso de Pedagogia do Campus da UFPA, em Santarém, foi implantado, através do Parecer nº 663/70 – CFE e da Resolução nº 39/70 – CONSEP, no dia 14 de outubro de 1970, com a implantação dos Núcleos de Educação da Universidade Federal do Pará. Foi o primeiro curso da universidade a ser interiorizado, o objetivo era cumprir o convênio firmado com o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura – MEC, para realização de cursos especiais para qualificação e habilitação de professores em atuação no Interior do Estado, segundo Moreira Junior (1985). Atualmente é um curso consolidado no Campus de Santarém.

A expansão do Curso ocorreu no processo de expansão da UFPA, não por acaso, mas como parte das políticas de expansão do Estado brasileiro, para implantação da Lei 5.692/197, no Pará para os municípios de Castanhal e Santarém, como relata Moreira Junior (idem), no momento em que o governo brasileiro passou a investir no interior do país, inclusive, criando instituições para esta finalidade, como é o caso da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, como informa Coelho (1998, p.19).

O Estado passou a ver o interior como opção viável, principalmente a partir do avanço da ciência e da tecnologia, quando os governos passaram a se preocupar com o “desenvolvimento nacional”. No caso da Amazônia, várias instituições são criadas como a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e o Banco da Amazônia (BASA).

O Curso tem formado professores, técnicos e hoje profissionais da educação para atuarem em toda a região, desde a década de 1970, período em que as primeiras turmas funcionaram no Colégio Estadual Álvaro Adolfo da Silveira (Foto 06)³⁵, em pleno período de consolidação da Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68 e da implantação do Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, que dentre as suas metas destacava a necessidade de reformar, estender e melhorar o ensino superior de tal modo que uma maior proporção de jovens pudesse ter matrícula garantida nas universidades brasileiras.

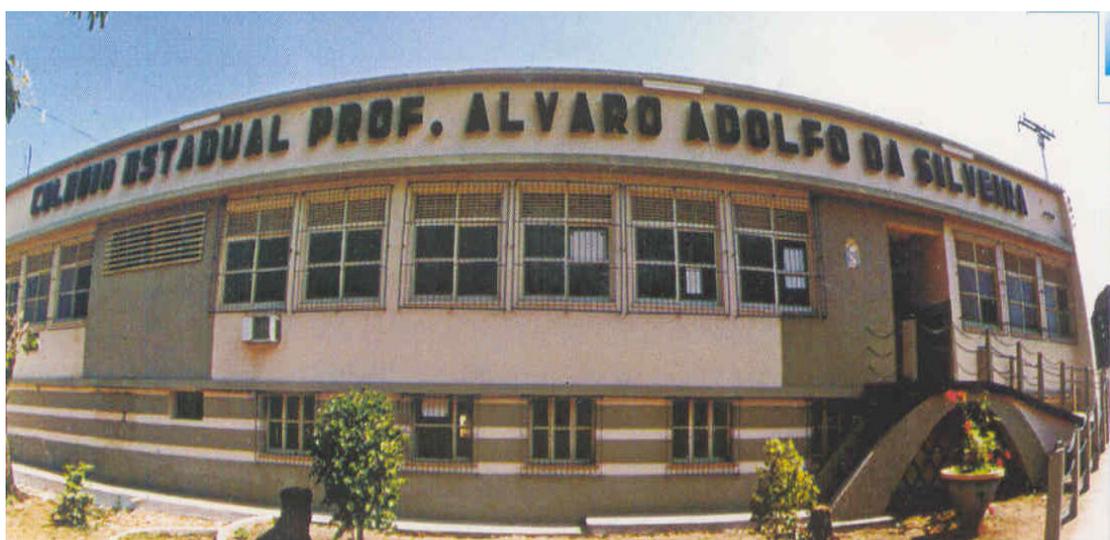


Foto 06 – Colégio Álvaro Adolfo da Silveira – Arquivo da Escola

Nessa época, o país vivia um período de muita euforia por parte dos governos militares, devido à possibilidade do desenvolvimento nacional e na área educacional, em função da Reforma que encaminhou o primeiro ciclo de expansão do ensino superior para o interior do país, expressa, como vimos, na Lei 5.692/71. Esse governo era embalado pelo otimismo do milagre econômico como nos relatam Arapiraca (1982); Fávero (1998) e Sobrinho (2000) no primeiro capítulo desse trabalho.

Coelho (1998, p.19-20), numa referência ao processo de interiorização da UFPA relata

³⁵ O Colégio Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira, onde se deu início ao processo de expansão da Universidade Federal do Pará – UFPA, fora de sede, na região Oeste do Pará, teve seu funcionamento autorizado pela Lei nº 2.033 de 31 de outubro de 1960 e pela Portaria de Criação nº 661 de 30 de abril de 1962 e a solenidade de lançamento da pedra fundamental ocorreu no dia 1º de maio de 1962. Através da Resolução nº 07 do C.E.E de 18/01/1972, foi autorizado a implantar o ensino de 2º Grau, hoje Ensino Médio, sendo reconhecido através da Resolução nº 017/2005 (Projeto Político-Pedagógico – PPP 2006).

que,

no que diz respeito à interiorização do ensino, a UFPA em 14.10.1970, por intermédio da Resolução nº 39, assinada pelo Reitor na época Prof. Aloísio da Costa Chaves, cria Cursos de Licenciatura Polivalentes de Primeiro Ciclo no interior do Pará (Santarém e Castanhal), nos quais funcionaram os Núcleos de Educação.

O artigo 3º da referida Resolução é dedicado aos objetivos dos Núcleos de Educação, entre eles a formação de especialistas, sem afastá-los de sua região de origem, habilitados a lecionar no 1º e 2º graus.

O Curso ofertou a primeira turma de Licenciatura Curta na Habilitação Administração Escolar, no período de 1971-1973, em caráter intercalar (etapas ofertadas nos períodos de férias), sob orientação federal do Parecer 251/1962 que apresentava ao curso uma finalidade bem definida “preparação de profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional e de professores das Escolas Normais”, como consta no DRCCP (2001, p.13).

Com relação ao currículo do curso, a aprovação da Lei 5.540/68 e do Parecer 252/1969 que estabelecia as bases para reestruturação do Curso e da Resolução 02/1969 do Conselho Federal de Educação, no âmbito da Universidade Federal do Pará, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), aprovou a Resolução 126/1972 que apresentava uma nova organização curricular para o Curso de Pedagogia no âmbito da instituição, implantava-se a habilitação em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Com isso, o Curso passava a ter como perfil profissional a qualificação para a docência e para o exercício das funções técnicas da atividade educacional (DRCC, 2001)

Ainda sob esta orientação curricular foram ofertadas duas novas turmas do Curso, no ano de 1980, quando o Núcleo de Educação foi reativado, uma turma de Licenciatura Plena em Administração Escolar (complementação de estudos de 70) e outra de Licenciatura Curta em Supervisão Escolar, ambas em caráter intercalar, funcionando, inclusive no mesmo Colégio de antes. Em 1983, através de convênio com a SUDAM, foi ofertada uma nova turma do Curso – Habilitação Magistério, primeira turma regular de um curso da UFPA, ofertada fora do Campus sede (Belém). A partir desse período o Curso passou a funcionar na Escola Municipal Dr. Everaldo Martins, local que hoje abriga o Campus da UFPA (foto 07), segundo dados do Relatório de Prestação de Contas do Curso – RPCC (2004, p.2).

Como parte do processo de expansão da Universidade Federal do Pará, o Curso de Pedagogia foi ofertado, em Santarém, em 1970, com uma turma de Licenciatura Curta e em 1980, foi ofertada uma turma que dava continuidade em Licenciatura Plena em Administração Escolar aos que haviam cursado a Licenciatura Curta anteriormente e uma nova turma de Licenciatura Curta em Supervisão Escolar, em caráter intervalar.

O Curso foi ofertado pela primeira vez em caráter regular, no município, em 1983, com Licenciatura Plena em Administração Escolar. A idéia inicial era tornar a oferta de vagas regular e permanente, o que naquele momento não aconteceu.



Foto 07 – Vista do Campus Universitário da UFPA de Santarém – Paulo Carvalho

Com o fim do período da Ditadura Militar, o país passa por um a fase de ajustes em todos os âmbitos da sociedade, início de uma nova fase político-social. Oliveira (1997, s.p), relata que a Secretaria de Estado de Educação, em 1985, juntamente com a UFPA, realizou um estudo que constatou a situação drástica do Ensino Fundamental e Médio no interior do Estado, o que teria sido decisivo na consolidação da interiorização universitária no Estado do Pará.

[...] à exceção de Belém, atuavam cerca de 25 mil professores de primeiro e segundo graus, ligados à rede estadual ou às redes municipais de educação, dos quais apenas duzentos haviam cursado licenciatura plena e cerca de oitocentos haviam cursado licenciatura curta. Os demais 24 mil eram leigos. A constatação de que menos de um por cento dos professores tinham a formação licenciada plena indicava a urgente necessidade de realização de um programa agressivo de qualificação de professores leigos no interior do Estado como única forma possível de se corrigir a médio prazo o problema da baixa qualidade do ensino ministrado em nossas escolas [...].

Além disso, de acordo com os registros contidos no Relatório Anual do Campus de Santarém (1996, p.4), a Universidade Federal do Pará, a partir desse mesmo ano, desencadeou um processo de discussão interna, cujo objetivo era intensificar o programa de extensão universitária no interior do Estado que culminou com a elaboração do I Projeto Norte de Interiorização.

A partir de julho de 1985, a Universidade Federal do Pará iniciou um processo de discussão interna, com a finalidade de intensificar as ações de ensino, pesquisa e extensão universitária no interior do Estado do Pará. Essas discussões ampliaram-se para as Universidades da Amazônia que como resultado de seus Seminários e Encontros elaboraram o “I Projeto Norte de Interiorização (1986-1989)” constituído com a proposta de cada Universidade. A diretriz prioritária neste primeiro momento foi a formação de professores de 1º e 2º graus além de ser direcionado para o resgate e preservação do patrimônio artístico cultural e realização de pesquisas aplicadas na região.

Em relação a esse assunto Coelho (1998, p.20) também destaca que a experiência extensionista acumulada pela UFPA foi decisiva para que a instituição participasse do Seminário sobre interiorização das IES na Amazônia, em 1986, em Belém, e assumisse a partir desse momento o compromisso de implantar nesse mesmo ano o seu programa de interiorização, ofertando inicialmente cursos de licenciatura plena no período de recesso escolar, para que os docentes atuantes na rede de ensino de 1º e 2º graus tivessem a oportunidade de se qualificar.

[...] A ação extensionista das Universidades na Amazônia tem sua origem nos Centros Rurais Universitários de Treinamentos e Ações Comunitárias (CRUTAC); a experiência foi se intensificando, culminando em 1986, com o Seminário sobre interiorização, realizado em Belém, que contou com a participação das IES da região Norte que decidiram, conjuntamente, descentralizar suas funções através do I Projeto Norte de Interiorização (I PNI), previsto para o quadriênio 1986-1989.

Com a aprovação do I Projeto Norte de Interiorização – I PNI, em 1987, uma nova turma do Curso foi ofertada, em caráter intervalar, porém, a política de expansão/interiorização da instituição ganhava um outro perfil de caráter bem mais político, tendo merecido inclusive muitas críticas internas por isso, mas foi nesse processo que a interiorização da UFPA se consolidou. Acontecimento ocorrido, num período, em que o Brasil vivia a efervescência da sua redemocratização sócio-política, onde os movimentos

sociais se reorganizaram para reivindicar a expansão do ensino superior e junto a essa reivindicação exigiam também a avaliação da estrutura e organização das IES, além da avaliação dos cursos expandidos.

Portanto, o acesso a esse nível de ensino no Município de Santarém se deu mediante consensos, estabelecidos pela cúpula da instituição UFPA e as autoridades instituídas no Estado e no Município, onde foi possível. Mas, esse processo foi também de muita luta e embates, de alunos secundaristas e professores das redes de ensino estadual e municipal de Santarém e municípios da área de abrangência.

Nessa época, no mundo capitalista, o Estado Gestor, exigia que os governos e as IES procedessem a processos avaliativos com a finalidade de reorganizar os vínculos entre o ensino superior, o mundo do trabalho e a sociedade. Pelos relatos históricos dos autores consultados, as autoridades brasileiras usavam como argumentos à necessidade de regulação e controle do Estado sobre todo o campo educacional, com base na imperativa retórica de consolidação do processo democrático no país, após a queda do Governo Militar.

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia passava a redesenhar sua história na região e começava a dar sinais de que desta vez vinha para ficar, orientado pela Resolução 1.234/1985 – CONSEP. Sob essa norma, em 1991, foi ofertada outra turma em caráter regular, o mesmo sucedendo nos anos posteriores, a partir do Projeto de Consolidação das Licenciaturas no Interior do Pará, como informa Coelho (Idem, p. 20).

O Projeto de Consolidação das Licenciaturas no Interior do Pará surgiu em 1992, atendendo a 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos em curso intercalar, matriculados em 08 (oito) *Campi*, onde funcionavam as licenciaturas em Letras, Pedagogia, História, Geografia e Matemática, desde de 1986. A crescente demanda fez com que a UFPA ampliasse vagas, criando novas turmas, alternando oferta em diversos *Campi*. No Caso de Santarém, por exemplo, desde 1991 o Curso de Pedagogia passou a funcionar em caráter regular.

Essa experiência evidenciou a importância em se dar continuidade à política expansionista da instituição, sendo inclusive, razão para realização de vários seminários de avaliação como o de “Avaliação e Perspectivas da Interiorização das Universidades Amazônicas”, realizado em Santarém, em 1993, que resultou na implantação do II Projeto Norte de Interiorização (II PNI), com execução prevista para o quadriênio (1994-1997), o

objetivo era consolidar a interiorização da educação superior na Amazônia, como também informa Coelho (idem, p.36).

O II Projeto Norte de Interiorização (II PNI): Documento das Instituições Federais de Ensino Superior da Amazônia – 1994-1997, teve como objetivo consolidar não só a interiorização da graduação, mas também da pós-graduação de modo a intensificar a pesquisa e a extensão nos *Campi*.

Mas somente a partir de 1994, decorridos 24 anos, o Curso passou a ser ofertado em caráter regular e permanente, no Campus de Santarém, quando a descentralização em relação ao Campus de Belém começou a ser redesenhada a partir da nova ordenação administrativo-pedagógica do Curso no Campus da capital do Estado, como consta no DRCC (2001, p. 18).

A trajetória do Curso de Pedagogia na UFPA continua numa perspectiva constante de acompanhar os novos rumos da sociedade brasileira e, em particular, as atuais exigências da realidade amazônica. É nessa perspectiva que se implanta em 1994, em caráter permanente, o Curso de Pedagogia em todos os *Campi*. O número de alunos que ingressou no Curso passou de 100, no Campus do Guamá, para 508 em todos os *Campi*.

No entanto, ainda que não fosse em caráter permanente, em Santarém, o Curso já ofertava sua quinta turma regular, o que contribuiu para que, nesse mesmo ano, através de uma parceria estabelecida entre a UFPA/PROAD e a Prefeitura Municipal de Óbidos, fosse efetivada a primeira turma do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia fora de sede, do Campus de Santarém, como extensão das atividades acadêmicas ali realizadas. Instalava-se assim o Núcleo de Óbidos (Foto 08), onde, a partir do ano de 1994, passou a funcionar uma turma constituída por 50 alunos regularmente matriculados, concluintes de 1999. Com o término da primeira turma, uma nova foi ofertada no mesmo formato. A turma de 1999 integralizou seus estudos no primeiro semestre de 2004 e participou do ENC, em 2003.



Foto 08 - Escola Municipal Irmã Firmina – Núcleo de Óbidos – Carlos Vieira

Do ano de 1999, ao segundo semestre de 2005 (período que foi possível obter informações mais completas), segundo consta nos Relatórios do Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA, foram cadastrados quatrocentos e vinte (420) alunos no Curso de Pedagogia/Santarém. Desses, trezentos (300) foram regularmente matriculados e cento e vinte (120) deixaram de renovar suas matrículas. Nesse período, o curso estava vinculado ao Centro de Educação – UFPA/Belém, o número de concluintes foi de duzentos e setenta (270) alunos, foram defendidos cento e trinta e sete (137) Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs, envolvendo as diferentes dimensões do conhecimento sobre educação como se observa no quadro.

QUADRO 01 - ALUNOS CADASTRADOS, MATRICULADOS, NÃO MATRICULADO, CONCLUINTE E TCCS DEFENDIDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA – 1999-2005/2S

TOTAL DE CADASTRADOS	TOTAL DE MATRICULADOS	NÃO MATRICULADOS	TOTAL DE CONCLUINTE	Nº DE TCCS DEFENDIDOS
420	300	120	270	137

Fonte: Registros da Secretaria Acadêmica do Curso e Relatórios do DERCA

Entretanto, analisando os Relatórios Anuais do Campus, ainda que com muita dificuldade em função do desencontro de algumas informações, foi possível retroceder um pouco mais no período de 1988 a 2005, onde se constata que o Curso ofertou e foram preenchidas mais de 800 vagas e entregou a comunidade Santarena e da região de abrangência do Campus, seiscentos e quatro (604) profissionais da educação habilitados para as funções de docência na Educação Infantil e Básica, na Gestão Escolar e na Coordenação Pedagógica em

ambientes escolares e não escolares (Quadro 02). A expectativa é que com isso, o Curso tenha contribuído para melhorar a qualidade da educação na região e em consequência elevar a melhoria da qualidade de vida da população do Oeste do Pará.

**QUADRO 02 - CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
POR ANO DE CONCLUSÃO 1998-2005/2**

ANO	ALUNOS CONCLUINTES
1988	60
1989	09
1992	32
1993	03
1994	03
1995	02
1996	81
1997	84
1998	60
1999	86
2000	37
2003	54
2004	38
2005	55
TOTAL	604

Fonte: Relatórios do Campus de 2001 e 2004

Percebe-se que o movimento de conclusão de curso é gradual, com intervalos mínimos de tempo e uma variação quantitativa que oscila em função da estabilidade e oscilação do próprio Calendário Acadêmico institucional, mas tem se expandido progressivamente, como também se observa no quadro de análise.

Desde meados da década de 80 - ainda referenciado no movimento sócio-político que caracterizou esta década no país e culminou com a queda da Ditadura Militar e nas discussões referentes a questões educacionais ligadas às universidades brasileiras, o Colegiado do Curso de Pedagogia (Belém), com a finalidade de discutir a formação do pedagogo e seu papel na sociedade iniciou sucessivas reuniões, semanas de pedagogia, e eventos similares, a intenção era desencadear um processo avaliativo que envolvesse os diferentes segmentos da comunidade acadêmica do Centro de Educação. Com isso, foi constatado que o Curso se apresentava descontextualizado em relação aos anseios da sociedade (nacional, regional e local) e sua ênfase se pautava na visão tecnicista, além disso, apresentava falta de integração entre as três habilitações técnicas (Administração Escolar, Orientação Educacional e

Supervisão Escolar), o que o deixava sem possibilidade de encaminhar a reflexão crítica do processo educacional nacional, global e local.

A partir dessas discussões e tendo como pressupostos básicos: a educação como prática social; o educador como ser capaz de interpretar a realidade e, a partir daí, criar formas alternativas de ação e a formação nas dimensões social, políticas, filosóficas e econômicas; a problemática educacional brasileira, além da preocupação em considerar a especificidade regional e local, o Colegiado do Curso (Belém) propôs alterações na Resolução 126/1972 que regia o Curso, na época.

Essa decisão fez com que novas orientações emergissem referenciadas em duas dimensões significativas para o desempenho profissional do acadêmico: o posicionamento crítico, consciente, situado no seu tempo e espaço, capaz de renovar a cada momento a sua proposta de trabalho e a instrumentalização adequada para a prática da educação em nível da docência e das habilitações oferecidas, como consta no DRCC (2001). Esses pressupostos serviram de base para reestruturação curricular do Curso, que se instituiu com a aprovação da Resolução 1.234/1985 – CONSEP. As turmas ofertadas em 1987 e por toda a década de 90, em Santarém foram orientadas por essa resolução.

O processo avaliativo do Curso seguiu sua trajetória e culminou, em 1999, com a aprovação do Projeto Político-Pedagógico do Curso/Belém. Esse processo foi influenciado também pela homologação da Constituição Federal, em 1988, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, bem como pelo movimento da sociedade civil organizada, como a Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação - ANFOPE que na época e mesmo nos dias atuais tem contribuído com discussões e debates sobre a questão.

Após a homologação dessa legislação, aumentaram as exigências oficiais para que a organização curricular e o funcionamento dos cursos de formação fossem revistas/reavaliadas, como vimos, nesse período a avaliação da educação superior seguia a trilha da consolidação da perspectiva estatal e o movimento de globalização mundial tomava-a uma aliada nos encaminhamentos da reforma social, política e econômica, em andamento nas sociedades capitalistas. “[...] Nesse contexto, as agências internacionais, como é o caso do Banco Mundial, passam a ‘orientar’ os países, aos quais emprestam dinheiro, sobre o papel que a educação deve desempenhar de forma a favorecer o desenvolvimento econômico”, como consta no DRCCP (2001, p. 8).

Em seus relatos, Torniziello (2001, p.39-40) reitera este fato ao refletir a respeito da formação dos profissionais da educação:

[...] As novas determinações da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estão sendo normatizadas através de resoluções que têm promovido uma profunda reflexão sobre o ensino. Várias questões, como regime de trabalho e titulação do corpo docente e avaliação institucional interna e externa, entre outras, têm suscitado inúmeras reflexões em relação ao compromisso da Universidade na formação dos profissionais.

A nova legislação está vinculada e canalizada para a formação dos alunos, que deve ser efetivada a partir de um projeto de ensino. Tal legislação indica de maneira contundente, ser necessário para o ensino superior revisar a forma como são entendidas: a estrutura organizacional e o comprometimento da universidade, o currículo de um curso de graduação, a formação profissional e a atuação profissional dos discentes.

Com isso, as IES foram obrigadas a rever o currículo de seus cursos para atenderem as finalidades expressas no artigo 43 da LDB, que garantia, inclusive a formação de profissionais em outros níveis de interesse e outras instâncias de formação que não apenas os espaços das IES, justificados na necessidade da transição democrática da sociedade brasileira e nas determinações da sociedade global. As instituições que se omitissem ou não fizessem a reavaliação ou reestruturação de seus projetos pedagógicos estariam fadadas ao descredenciamento de seus cursos, como ressalta o autor supracitado.

Essa questão aparece na justificativa no DRCP do Centro de Educação, Campus de Belém (2001, p. 5) que orientou a reestruturação do Curso em todos os *Campi* e Núcleos da UFPA, como se observa.

[...] O Curso de Pedagogia da UFP (sic) já dava sinais visíveis de desgaste e falta de conexão com a realidade. A última reestruturação tinha ocorrido em 1985, portanto mais de uma década já havia se passado e as mudanças estruturais tinham sido significativas nesse período. A revolução tecnológica havia se instalado e exigia um outro perfil de profissional para fazer face a esse novo cenário que começava a se delinear e que o desemprego, a diminuição das funções de Estado e de seu papel social, a exigência de um ajuste estrutural passavam a ser os fios condutores das decisões.

Ao mesmo tempo, com a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases, 9.394 de 20 de dezembro de 1996, um novo paradigma de formação começa a ganhar contornos – nem sempre – positivos – o que vem exigir um novo

olhar sobre o lócus da formação e do seu conteúdo pedagógico e formal que até então vinha dando sustentação a essas ações.

É importante ressaltar que o Curso, em Santarém, participou e acompanhou todo o processo de avaliação do Colegiado de Belém e realizou, inclusive, seminários com a finalidade de reavaliar e reformular o Projeto Pedagógico do Curso.

Por ter sido aluna, em 1980 e 1987, e professora do Curso desde 1993, com a realização da pesquisa, pude compreender todo o movimento oscilatório que o mesmo enfrentou, não só em decorrência das mudanças estruturais da sociedade, mas em consequência disso, fundamentalmente, pelo determinismo instalado no Campus na forma de gestão autoritária e devido à insatisfação de acadêmicos e profissionais em relação à indefinição do currículo do curso em decorrência da crise de identidade profissional que tem afetado a formação do pedagogo. Sobre essa questão, Silva (2003, p.48), relata que:

A questão da identidade do Curso de Pedagogia encontra-se posta no momento de sua introdução no Brasil, em 1939, através do decreto n. 1.190, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Isso porque, nessa ocasião, o Curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do Curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos. Essa dificuldade esteve sempre perpassada ora pela suspeita, ora pela dúvida e ora pela discussão do seguinte problema: o Curso de Pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência?

Em relação à dimensão acadêmico-pedagógica do Curso, a partir da reestruturação curricular sofrida em Belém e da aprovação da Resolução nº 1.111/1999 – CONSEP, o Curso em Santarém se organizou, encaminhou a eleição da Coordenação do Curso para o quadriênio 2000-2004 e instalou seu Colegiado.

Consta no mesmo RPCC (2004) que com a eleição da Coordenação do Curso e a instalação do Colegiado, a primeira preocupação foi dar continuidade na elaboração do PPP, com essa finalidade foi estabelecido um caráter de construção mais coletiva e democrática. Discussões nesse sentido já vinham acontecendo, mas de forma muito esporádica, acompanhando o processo de avaliação do curso de Belém, porém sem um avanço mais efetivo, também porque institucionalmente o Campus e o Curso não tinham nenhuma

autonomia, além disso, a coordenação do Campus da época também não contribuía para esse fim.

Mas a partir da instalação do Colegiado do Curso, passou-se a entender que o PPP deveria ser o instrumento norteador de todas as ações implementadas pela Coordenação do Curso e pelos demais profissionais e alunos do mesmo. A questão foi apresentada e discutida em Assembléia Geral que constituiu uma comissão plural, da qual participaram quatro (04) docentes e dois (02) discentes, cujo objetivo era a elaboração do PPP do Curso. Esses fatos, além de possibilitarem a construção do PPP, permitiram também que se estabelecesse uma política interna de incentivo à qualificação dos seus docentes.

Após a instalação do Colegiado, a qualificação passou a ser uma política interna do Curso, tornando-se, inclusive, critério para seleção de professores substitutos. Nessa época, dos catorze professores efetivos do curso, dois cursavam doutorados, havia quatro mestres, sete eram especialistas e um era graduado. No período de 2000 a 2003, voltaram os dois doutorandos e os quatro liberados para cursarem o mestrado. Em 2004, mais três professores foram liberados para cursar mestrado e apenas um se manteve com a graduação (Quadro 03), com isso, o Curso qualificou quase todos os seus professores.

QUADRO 03 – DEMONSTRATIVO DOS PROFESSORES QUE ATUARAM NO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO PESQUISADO E SUAS RESPECTIVAS QUALIFICAÇÕES

DOCENTES	QUALIFICAÇÃO	SITUAÇÃO ATUAL
Anselmo Alencar Colares	Doutorado	Pediu demissão recentemente
Cleise de Abreu Silva	Especialização	Concluindo Mestrado
Edilan de Sant' Ana Quaresma	Mestrado	
Everaldo Machado Portela	Mestrado	
Edna Ferreira Alencar**	Doutorado	
Edna Pereira Marzzitelli	Mestrado	
Enilson da Silva Sousa	Mestrado	
Francisco Edson G.de Almeida	Especialização	Concluindo Mestrado
Heliana Maria Cunha Aguiar	Mestrado	
Juarez Bezerra Galvão	Mestrado	
Ironeide Diniz de Araújo M.*	Especialista	
Lídia Alves de Oliveira	Mestrado	Remanejada para o Amazonas
Luiz Otávio Correa Pereira**	Mestrado	Cursando Doutorado
Maria de Fátima Souza Lima	Doutorado	
Maria Fátima de Matos Sousa *	Mestrado	Cursando Doutorado
Manoel Bentes dos Santos Filho*	Graduado	Cursando Mestrado
Maria do Socorro Bergeron Lago**	Especialização	
Maria Raimunda Santos da Costa	Especialização	Concluindo Mestrado
Maria Mirtes Cortinhas dos Santos*	Especialização	Concluindo Mestrado
Mario Adônis Silva	Graduado	

Raimunda Lucineide Pinheiro	Mestrado	
Solange Helena da Silva Ximenes	Mestrado	Cursando Doutorado

Fonte: Registros da Secretaria Acadêmica do Curso

* Professores Efetivos do Ensino Fundamental e Médio credenciados para atuarem no Curso

** Professores Efetivos do Curso de Letras e de Direito que também atuam no Curso de Pedagogia

O quadro de professores do Curso, tanto os efetivos como os substitutos, além das atividades de ensino, prática de ensino e estágio supervisionado, sempre esteve envolvido, em todas as atividades acadêmicas realizadas pelo Curso, em Santarém e nos Núcleos, orientando projetos de extensão, de TCCs, bolsistas de pesquisa, de iniciação científica, de extensão, de projetos integrados, acadêmicos voluntários, coordenação do laboratório, além da coordenação, participação e representação em eventos realizados no município e na área de abrangência do Campus e dos Núcleos, onde o Curso funciona.

A partir de 2001, com a aprovação do Colegiado, de um Termo de Referência para Formação de Professores das Redes Municipais de Ensino, cujo objetivo era qualificar os professores para atuar na docência e na gestão escolar municipal, o curso foi expandido para os municípios da sua área de abrangência e implantou novas turmas, na parceria UFPA/PREFEITURAS/FUNDEF, por haver um entendimento sobre a responsabilidade da universidade pública formar esses profissionais, ainda que financiado pelo FUNDEF.

No ano de 2001, foi ofertada uma turma no município de Óbidos e outra no município de Alenquer. Em 2002, no município de Almeirim e outra com sede no município de Itaituba, resultante de um consórcio que envolve os municípios de Trairão, Rurópolis, Jacareacanga, Aveiro e Itaituba. Em 2003, no município de Oriximiná e outra no município do Curuá. Todas as turmas ofertadas eram de 50 alunos e a experiência tem mostrado, ser comum, praticamente toda a turma concluir o curso, pouquíssimos alunos atrasam esse término, mas em geral todos concluem.

Mas, é importante ressaltar, a decisão de expandir o Curso só foi possível, porque houve aceitação dos professores efetivos do Curso, pelas parcerias realizadas entre a Universidade Federal do Pará e as Prefeituras dos Municípios da área de abrangência do Campus - Convênios FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), por ser possível contar com a colaboração de professores efetivos de 1º e 2º graus da Instituição, vindos de Belém, de outras Instituições de Ensino Superior e de outros cursos, credenciados pelo Colegiado para esse fim. Além disso, foi possível realizarmos processos seletivos para contratar mais professores substitutos.

QUADRO 04 – PROFESSORES SUBSTITUTOS QUE ATUARAM NO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO PESQUISADO E SUAS RESPECTIVAS QUALIFICAÇÕES

DOCENTES	QUALIFICAÇÃO
Edna Ferreira Coelho Galvão	Mestrado
Edilena Neves Reale	Especialização
Isa Helena Loureiro	Especialização
Greice Jurema Goch de Sousa	Especialização
José Williams Valentin	Especialização
Maria Edeluza Ferreira Pinto	Especialização
Luiz Alípio Gomes	Especialização
Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos	Especialização
Nedy Pedroso de Sousa	Mestrado
Raimundo Sidney dos Santos Campos	Especialização
Willivane Ferreira Mello	Especialização

Fonte: Registros da Secretaria Acadêmica do Curso

O Projeto Político-Pedagógico do Curso - PPP, de Santarém, foi aprovado em Assembléia Geral do Curso, no dia 26/05/2000 e encaminhado posteriormente para as instâncias competentes da UFPA. Contudo, a estrutura curricular continuou sendo orientada pela Resolução 2.669/1999 – CONSEP que, aliás, serve de suporte legal da organização e da estrutura curricular do Curso até os dias atuais.

Com a culminância do processo de avaliação em curso pelo Colegiado de Belém, em 1999, foi aprovada a resolução que encaminhava a reestruturação o currículo do Curso em todos os *Campi* do interior. Entretanto, a Resolução 1.111/99, já acenava com a possibilidade de cada Curso construir PPP próprio ou seguir as orientações da resolução do Curso de Belém. Em Santarém, foi decidido manter em linhas gerais o conteúdo da estrutura curricular contida na Resolução 2.669/99, mas as discussões e encontros realizados pela comissão apontaram para alguns encaminhamentos de caráter mais específico em relação à forma de viabilização do currículo no Curso e suas práticas.

A reestruturação curricular foi aprovada, quando o país, por seu governo, assumia as diretrizes internacionais que passavam a orientar as políticas públicas sociais para esse âmbito, como mostram vários os autores consultados, ainda que houvesse no país uma certa clareza de que era preciso se contrapor a esse autoritarismo disfarçado de cooperação internacional, como se observa na fundamentação teórica do PPP do Curso/Stm (2000, p. 3).

As transformações sofridas pela sociedade criam um novo cenário social que reflete um modelo sócio-político e econômico globalizado, decorrente fundamentalmente da internacionalização do mercado capitalista e do

desenvolvimento tecnológico. Nesse cenário, a educação passa a ser concebida como instrumento responsável pela formação do cidadão global e pela formação do profissional exigido pelo mercado de trabalho, é chamada a dar conta dessa realidade. Este novo paradigma exige um reordenamento mundial pautado na competência, na competitividade, cuja primazia é o desenvolvimento econômico.

Faz-se necessário que haja intenção de se contrapor a esse modelo, procurando construir um outro tipo de educação que forme o cidadão pleno, com competência para ser solidário e sensível às questões sociais e imbuídos do desejo em participar na construção de uma sociedade mais justa e humanitária, com uma visão holística e ao mesmo tempo focalizada da realidade.

A análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso evidencia que a sua filosofia aponta para a necessidade de se “formar o cidadão pleno, com competência para ser solidário e sensível às questões sociais e imbuído do desejo em participar na construção de uma sociedade mais justa e humanitária, com uma visão holística e ao mesmo tempo focalizada da realidade” (idem, p.3) e que o objetivo da formação consiste em formar o pedagogo para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não formal.

Sobressai na análise que, o pedagogo formado no Curso, por seu perfil profissional, deve ser crítico e criativo; consciente politicamente e engajado socialmente; dotado de senso ético profissional; capaz de se comprometer, compreender, acompanhar e intervir nos novos rumos tomados pela sociedade brasileira no processo de transformação social que vise a melhoria da qualidade de vida da população; e, em particular, que possa compreender e orientar a totalidade do processo de organização e funcionamento do trabalho pedagógico, tendo por base a docência. Este profissional deverá ser dotado de competência técnica, política e científica na área de sua especialidade e atuação e sua formação está assentada nos seguintes princípios: a) o trabalho pedagógico como eixo de formação; b) sólida formação teórica; c) a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção da realidade social; d) trabalho compartilhado/coletivo; e) trabalho interdisciplinar; f) articulação teoria-prática e g) flexibilidade curricular (idem, p.7 e 9)

A respeito do campo de atuação do profissional, os dados mostram que a mesma dar-se-á na docência da educação infantil, do primeiro ciclo da educação básica, do magistério de disciplinas pedagógicas do ensino médio normal, da educação de jovens e adultos e de portadores de necessidades especiais e na gestão e organização de sistemas e unidades escolares e não escolares.

O Currículo do Curso está estruturado em três núcleos: Núcleo de Conteúdos Básicos; Núcleo de Conteúdos Específicos e Núcleo Eletivo, pilares lógicos norteadores da formação pretendida. A viabilização do Curso busca superar o modelo conservador de educação que sustenta a prática pedagógica centrada no ensino, comprometedora do desempenho docente e discente. Esse entendimento orienta o desafio do Curso, modificar essa prática e propor outra alternativa e inovadora que tire o discente da posição de mero expectador do conhecimento ensinado. A pesquisa é princípio orientador da ação pedagógica, entende-se que “o ensino é um dos pontos centrais da graduação e como tal deve estar articulado com as atividades de pesquisa e extensão de tal forma que não se visualize distinção entre elas” (idem, p.12)

Para concretizar essa meta, foi projetado e implantado, o Laboratório Pedagógico do Curso, que se constitui em espaço multidisciplinar, para criação, recriação e adaptação de métodos e metodologias de ensino, propiciando ao professor e ao acadêmico do curso o desenvolvimento da criatividade, despertando o gosto pela pesquisa e pelo desenvolvimento de projetos inovadores no campo educacional. Como consta no PPP (idem, p. 12-13), as ações de ensino deverão estar direcionadas para:

- Esclarecer no início do Curso que a potencialidade do pedagogo não está restrita à sala de aula, mas há um campo ampliado para a atuação do profissional da educação;
- Estimular a criatividade e o desprendimento do acadêmico;
- Direcionar a teoria às várias atividades que poderão prescindir da atuação do pedagogo no espaço escolar e não escolar;
- Exercitar simulações de situações-problemas e encontrar possíveis soluções à luz das teorias estudadas;
- Pesquisar e produzir recursos didáticos alternativos para a educação básica e infantil;
- Estabelecer elos interdisciplinares intra e inter cursos;
- Estimular o comprometimento acadêmico.

Abstrai-se do mesmo documento que as atividades de pesquisa e pós-graduação, deverão estar intimamente interligadas ao ensino e a extensão, para despertarem nos acadêmicos do Curso a natureza inquiridora, de busca do alternativo e do novo, para estimulá-los a perceber e resolver problemas que se apresentem no cotidiano escolar e educacional, em relação a docência e a gestão.

O Curso definiu três linhas de pesquisa: I – História da Educação, Políticas Públicas e Currículo; II – Desenvolvimento Humano, Ensino e Aprendizagem; e III – Filosofia, Cultura,

Educação e Meio Ambiente, para viabilizar essa meta e orientar a formação de grupos de investigação com ênfase para a problemática educacional regional, possibilitando o engajamento dos acadêmicos do Curso na produção do conhecimento, na organização de grupos de estudos, no planejamento e realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e na continuidade da formação na pós-graduação.

Em relação à extensão, ainda que esta seja uma questão bastante relevante, não existe uma política interna que defina coordenação, orientação e o desenvolvimento da mesma, também pela limitação financeira para viabilizar ações mais consubstanciadas, mas, tem ocorrido o envolvimento tanto de professores como de acadêmicos do Curso nessa atividade. Os alunos são orientados desde o início do Curso, a procurarem estabelecer contato com a realidade na qual irão atuar, através da realização de observação, acompanhamento e realização de atividades pedagógicas, que lhes possibilitem reunir experiências para aplicarem os conhecimentos produzidos no Curso, na solução de problemas educacionais reais.

Pelo conteúdo do PPP (idem, p.14), a concepção de extensão que orienta essas ações no Curso, se referencia naquela apresentada no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão.

Um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico [...].

Até o ano de 2000, o Curso não dispunha de uma estrutura básica, mínima que fosse, para o atendimento de professores e alunos, como vimos, tudo era decidido e orientado por Belém. O funcionamento e o atendimento em Santarém se encontrava centralizado numa única Secretaria Acadêmica, no Campus, que aglutinava não apenas o atendimento do Curso, mas de todos os demais cursos e Núcleos, como está evidenciado no Relatório Anual do Campus de (1997, p.49).

A Secretaria Acadêmica é responsável pelo controle acadêmico do Campus de Santarém. Nesta atividade estão incluídos os cursos de recesso do Campus de Santarém. Além dos cursos, também de recesso, que tem como sede os municípios de Óbidos, Monte Alegre e Itaituba.

A pesquisa mostrou que foi a partir da aprovação da Resolução nº 1.111/99, quando se passou a reivindicar melhores condições de atendimento a alunos, professores e a comunidade, assim como: infra-estrutura física, material, didática e tecnológica e atualização

e novas aquisições para o acervo bibliográfico que a situação do Curso passa a ganhar uma outra dinâmica.

Na época, uma questão muito séria dizia respeito ao acervo bibliográfico, aliás, questão que persiste até os dias atuais e, se dependesse da quantidade e da qualidade do acervo existente no Campus, com certeza, nem os alunos e nem os professores do Curso teriam possibilidade de desenvolver uma formação referenciada em conhecimentos atualizados pela falta e defasagem do acervo, como se comprova nas falas tanto de professores como dos egressos.

Em outubro de 1999, ocorreu eleição para a Coordenação do Curso, mas melhorias efetivas só aconteceram a partir do momento em que a coordenação eleita, após muita luta, conseguiu assumir a ordenação de despesas dos cursos ofertados, na parceria UFPA/PREFEITURAS/FUNDEF. Mas é importante que se destaque, na época a UFPA redimensionou sua relação com os *Campi* do interior, tornando realidade as orientações da Resolução nº 1.111/99, fato que contribuiu, inclusive, para que ocorresse a eleição de uma nova Coordenação para o Campus, haja vista que, a anterior estava há dezesseis (16) anos no poder.

Realizando a pesquisa constatei que, a eleição e posse da nova Coordenação do Campus só aconteceram porque a Resolução nº 1.111/99 previa eleição democrática para todos os *Campi* da UFPA, e não havia mais como justificar o desmando das autoridades máximas da instituição com a comunidade acadêmica de Santarém, que reivindicava essa eleição já há algum tempo. A aprovação da Resolução foi definitiva, muito mais do que as diferentes manifestações ocorridas no Campus, com a finalidade de garantir a posse do novo coordenador eleito.

Esses fatores e o compromisso assumido pela nova Coordenação do Campus (Projeto Integração e Mudança) de redefinir democraticamente toda a política de organização interna e o atendimento a todos os cursos, foram fundamentais para que uma nova história pudesse ser construída e contada, no Curso e pelo Curso de Pedagogia. Tornou-se possível também, porque todos os cursos passaram a assumir sua gestão administrativo-pedagógica, tendo condições, ainda que mínimas, de construir uma história mais acadêmica e focada na política institucional e não partidária. Esse fato só ocorreu a partir do ano de 2003, quando o Curso já participava da última aferição do ENC.

Como, já dito, a nova Coordenação do Campus foi eleita em abril de 2002, mas sua posse só aconteceu (tentativas de anulação do pleito) em outubro daquele ano, após várias manifestações públicas da comunidade, principalmente, dos estudantes que realizaram vários atos públicos, inclusive em Belém, para exigir que as autoridades institucionais respeitassem a decisão da comunidade acadêmica de Santarém. O Campus viveu um longo período de mandonismo e projeções político-partidárias em que, nem o próprio Campus e nem os cursos dispunham de autonomia, situação agravada para os cursos pelo estilo de gestão local. Portanto, a condição de infra-estrutura acadêmica do Curso de Pedagogia era bastante precária, inexistente mesmo, nos três momentos de aferição do Provão.

A avaliação estatal, ainda que tenha por objetivo melhorar e/ou qualificar a gestão institucional, não atinge questões de desmandos e autoritarismo, ainda presente nas IES brasileiras. Talvez, pelo pouco ou nenhum interesse em querer saber delas. O que nos faz questionar: como pretender qualificar a educação sem conhecer como ela se apresenta e funciona em todo o país? Como disse antes, avaliar é imprescindível, mas ao avaliar é preciso também visualizar o regional e o local. Sem isso, a avaliação se torna um faz de conta, que nada muda por não ser essa a intenção, como evidenciou a experiência do Provão, no âmbito dos cursos.

A participação do Curso de Pedagogia, no Provão, ocorreu em plena vigência da Resolução 2.669/1999, num momento em que se consolidava essa nova orientação curricular. Entretanto, nem todos os discentes participaram dessa transição. Os alunos que haviam ingressado no Curso, em 1997, mesmo aqueles que não fizeram opção pela adaptação do novo currículo e colavam grau no primeiro semestre de 2001, tiveram que ser submetidos ao exame, pois a partir daquele ano só receberiam diplomas os alunos que já tivessem participado do exame.

A nova norma assegurava a todos os alunos do Curso, que ingressaram a partir de 1997, o direito de fazer opção por concluí-lo pela orientação anterior ou em fazer a complementação pelo novo currículo. Com isso, um número significativo de alunos - não só dessa turma, mas também das posteriores 1998 e 1999 - fez essa opção. Somente a turma que ingressou em 2000 passou a ser totalmente orientada pelo novo desenho curricular. Por isso, os discentes que participaram das duas primeiras aferições (2001 e 2002), na verdade, tiveram a sua formação orientada pelas duas matrizes curriculares (Resolução 1.234/85 e 2.669/99). Só na terceira aferição (2003), participaram alunos, cuja formação foi totalmente orientada pelo novo desenho curricular.

Entretanto, isso não foi um diferencial no desempenho dos alunos na prova, haja vista que, nas três aferições o Curso obteve o conceito máximo e, pelos relatos fica evidente que a formação ofertada não fez diferença. Isso tornou difícil, inclusive, analisar e opinar sobre a questão, principalmente, no que concerne aos conhecimentos relacionados à docência. Em relação aos conhecimentos direcionados mais para a gestão administrativa e pedagógica do sistema educacional e da escola (planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico), a questão se apresentou de uma forma mais visível. Foi possível observar muitas referências, até porque, praticamente, todos os alunos haviam cursado recentemente ou estavam cursando disciplinas dessa dimensão da formação, nos períodos das aferições do ENC.

O Curso participou das três aferições do Exame Nacional de Cursos, nos anos de 2001 (68 alunos inscritos), 2002 (72 alunos inscritos) e 2003 (144 alunos inscritos). A participação desses discentes foi de 100% nos três anos consecutivos, de acordo com os relatórios do ENC. Nos anos de 2001 e 2002, participaram do exame apenas alunos da sede (Santarém), cuja formação foi orientada predominantemente pela Resolução nº 1.234/85 que estabeleceu o currículo do Curso até 1999. Com a reformulação do currículo, a partir de 2000 a orientação curricular passou a ser da Resolução 2.669/99. Na aferição de 2003, participaram alunos que optaram por fazer a adaptação ao novo currículo e os concluintes da primeira turma orientada pela nova resolução. Neste ano também participaram as turmas dos municípios de Óbidos e Alenquer e alguns alunos remanescentes de turmas anteriores.

3.2 O protagonismo estudantil durante a efetivação do Exame Nacional de Cursos

Para coletar os relatos orais dos egressos, realizei entrevistas semi-estruturadas e, com essa finalidade, foi elaborado um roteiro de dez questões comuns que ao longo do processo, dependendo do grau de interesse e aceitação do entrevistado no assunto, foram aprofundados alguns pontos que se apresentaram como relevantes em relação à experiência vivida, mas quando isso não foi possível, a base do diálogo foi apenas o roteiro base. Para a análise e construção do texto, adotei como referência à seqüência do roteiro de entrevista. Como identificação do egresso foi utilizada a sigla EGR (egresso) seguida do numeral que identifica a informação na catalogação dos dados.

Dos egressos entrevistados, 07 optaram pela complementação do Curso na nova matriz curricular, desses quatro (04) são especialistas. Do total de traze (13) especialistas, três (03) cursaram Psicologia Educacional; um (01) em Gestão, Planejamento e Desenvolvimento

Regional; um (01) em Ciências Sociais para o Ensino Médio; um (01) em Educação Matemática para o Ensino Fundamental; um (01) em Gestão Empresarial; um (01) em Administração Educacional; um (01) em Gestão Educacional; um (01) em Gestão e Planejamento; dois (02) em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade, e um (01) em Ciência da Religião. Apenas sete (07) mantém a formação ao nível da graduação, destes, três (03) cursam outra graduação (Curso de Direito, História e Letras).

QUADRO 05 - DEMONSTRATIVO DOS EGRESSOS INFORMANTES DA PESQUISA

Egresso	Qualificação	Área de Conhecimento	Ano de Ingresso no Curso	Ano de Conclusão do Curso	Ano de Participação no ENC	Observação
EGR 01	Graduado	***	2000	2003	2003	
EGR 02	Especialista	Psicologia Educacional	1997	2002	2001	
EGR 03	Especialista	Gestão, Planejamento e Desenvolvimento Regional	1997	2002	2001	
EGR 04	Graduado	***	1997	2004	2003	Adaptação Curricular
EGR 05	Especialista	Ciências Sociais para o Ensino Médio	1999	2003	2003	
EGR 06	Graduado	***	1998	2005	2002	Adaptação Curricular
EGR 07	Especialista	Psicologia Educacional	1998	2003	2002	
EGR 08	Especialista	Psicologia Educacional	1998	2003	2002	
EGR 09	Especialista	Gestão e Planejamento	1998	2003	2002	
EGR 10	Especialista	Educação Matemática para o Ensino Fundamental	2000	2004	2003	
EGR 11	Especialista	Gestão Educacional	1999	2003	2003	
EGR 12	Graduado	***	1995	1999	2001	Adaptação Curricular Concluindo Direito
EGR 13	Especialista	Gestão Empresarial	1995	1999	2001	
EGR 14	Especialista	Administração Escolar	1995	1999	2001	- Adaptação Curricular - Concluindo História
EGR 15	Especialista	Psicopedagogia e Interdisciplinaridade	1995	1999	2002	Adaptação Curricular
EGR 16	Especialista	Psicopedagogia e Interdisciplinaridade	1995	1999	2001	Adaptação Curricular
EGR 17	Especialista	Ciência da Religião	1999	2004	2001	Adaptação Curricular
EGR 18	Graduado	***	1999	2004	2003	

EGR 19	Graduado	***	1999	2004	2003	
EGR 20	Graduado	***	1999	2004	2003	Cursando Letras

Fonte: Relatórios do ENC e Relatos Oraís dos Egressos

Dos egressos inscritos no Exame Nacional de Cursos, sete (07) participaram em 2001, cinco (05) em 2002 e oito (08) em 2003. Desse total, oito (08) concluíram o curso sob a vigência da Resolução 1.234/85 e doze (12) tiveram a formação orientada pela nova matriz curricular (Resolução 2.669/99), desses, sete (07) realizaram complementação curricular. O ingresso ocorreu entre 1995 a 2000, respectivamente e a conclusão entre 2002 e 2004.

Consultados acerca de sua participação em discussões relacionadas à Política Pública de Avaliação da Educação Superior e sobre se tinham conhecimento sobre os princípios orientadores do ENC, um número significativo disse ter obtido informações e participado de discussões realizadas no espaço da sala de aula no período de realização do Provão. Outras formas de acesso foram os noticiários da mídia, internet e em leituras de revistas, jornais e nos informativos recebidos do MEC pelo correio. Informam que o fato de terem informações não diminuía o medo e a preocupação, como se observa nos relatos abaixo.

[...] Além das orientações que nós tivemos dentro da própria instituição tinha também a própria mídia, a questão dos meios de comunicações [...], muitas vezes, essas discussões nos traziam uma certa apreensão em relação a fazer ou não o exame. (EGR 13)

[...] eu lembro que a gente participava do movimento estudantil, e dentro do movimento havia toda uma discussão a respeito da questão, pois a coisa não estava bem clara [...]. Houve até discussões para saber se a gente fazia o exame ou não, tinha também a questão da própria propaganda da mídia [...]. Havia muita informação a respeito da questão, mas havia medo, [...] por ser o Campus de Santarém [...]. Existia uma coisa que estava ainda meio estranha pra nós, entender como se daria realmente o exame. Chegavam até nós muitas informações de fora, dos próprios professores e dentro do próprio movimento estudantil tinham informações que eram ainda um pouco nebulosas pra nós. (EGR 14)

[...] Era preciso buscar o contraponto de quem era contrário a esta avaliação proposta pelo MEC, no sentido de compreender como é que se vai avaliar um curso apenas submetendo seus alunos a este exame? Como é que se vai avaliar uma universidade, uma instituição também por esse caminho? Ou seja, até onde este exame poderia ser válido, isso constava na Revista Caros Amigos [...]. (EGR 05)

Sobressai a preocupação em compreender a política e os princípios que orientavam o exame dela decorrente, assim como a preocupação em resistir à imposição do Estado. Mas eles não procuraram participar de discussões mais fundamentadas sobre o assunto fora do

meio acadêmico do Campus e mesmo no próprio município, com exceção da busca de informações via internet, jornais e revistas. Mesmo havendo um certo cuidado em compreender a política do exame, dos relatos não emerge preocupação com discussões mais substanciadas ou em relação a questões de natureza mais político-ideológicas, como se observa no relato do EGR 02:

[...] apesar de ter acesso aos princípios, por meio de leitura, não tive preocupação realmente de aprender e compreender o significado e nem a base que norteava esses princípios e a própria constituição do exame. Talvez, em função do momento que se estava vivendo eu não tive nenhuma preocupação muito grande em compreender essas questões.

Ainda que os relatos revelem uma aparente passividade ou indiferença em relação à questão, os discursos evidenciam que havia uma resistência latente entre os discentes em relação a terem de se submeter ao exame imposto. Ao agirem dessa forma, parece que pretendiam mostrar que se não podiam deixar de fazer o exame e nem boicotá-lo abertamente, podiam ser indiferentes a ele não se empenhando ou perdendo tempo em querer compreendê-lo melhor.

Sobressai de praticamente todos os relatos que houve muita relutância na realização e resolução da prova, muitos deles só compareceram pelo fato de saberem que não receberiam o diploma se não comparecessem, além disso, eles corriam o risco de registro do desempenho no histórico como informava o governo, na primeira aferição.

Eles informam que o medo, a apreensão e a angústia era muito intensa, mas diante da situação que se apresentava a eles, preferiram assumir o desafio de mostrar à sociedade e ao MEC o que aprenderam no Curso e o perfil de sua formação, mesmo sabendo que o exame era imposto pela via da normatividade legal e que adotava critérios definidos fora do curso e da instituição. Eis os relatos de alguns egressos de anos distintos:

[...] Queríamos saber como nos sairíamos nessa avaliação, mesmo porque nós éramos os primeiros, a primeira turma, o nosso resultado seria referência. A responsabilidade era muito maior porque não tínhamos uma outra referência e não sabíamos como ocorreria a avaliação, então havia muita apreensão dos alunos, também porque percebíamos que havia a mesma preocupação por parte dos professores. (EGR 02-ENC/2001)

[...] foi um momento intenso, até porque houve uma certa pressão sobre os alunos, principalmente em relação ao conceito. Naquela época, houve

muitas discussões na sala de aula por causa do exame e muitos professores tocaram profundamente na questão do Provão. Foi um momento de muita ansiedade e até de um certo medo [...], mas também de muita decisão. (EGR 05 – ENC/2002)

Como o curso já tinha tirado dois “As”, foi terrível o sentimento de angústia que nos acompanhou durante todo o processo, inclusive após a prova pelo resultado. Acredito até que a maior angústia foi esperar para saber o resultado, porque queríamos saber: será que conseguimos? Será que conseguimos manter o bendito “A”? [...] esta preocupação nos acompanhou durante todo o processo, foi cruel! (EGR 8 – ENC/2003)

[...] eu achei um terror [...], a gente tinha nas costas a responsabilidade do curso todo, [...] foi uma pressão muito grande. [...] achávamos que não estávamos devidamente preparados para fazer aquele Provão, só o nome dava medo – Provão – [...] chegamos a fazer uma nota de repúdio porque nós não víamos os professores, ou pelo menos alguns, darem a devida atenção que nós [...] achávamos que o caso merecia, [...] por isso eu digo que o Provão pra mim foi um verdadeiro terror. (EGR 13 – ENC 2002)

[...] devido às ameaças do MEC de carimbar a nota no diploma, chegamos a um consenso de que seria imprudente arriscar nosso futuro profissional por um simples capricho e acabamos cedendo a imposição do governo. [...] Mas era descaradamente evidente que o governo tinha intenção de demonstrar a opinião pública o baixo nível das universidades federais e estaduais e justificar a privatização total do ensino superior no Brasil. [...] houve um misto de covardia e de confiança. [...] tínhamos a certeza que a nossa formação não havia sido tão ruim a ponto de não termos coragem para fazer a prova. (EGR 20 – ENC 2001)

[...] muitos colegas fizeram o exame apenas por medo de não receber o seu diploma, mas outros como eu, fizeram para saber seu nível de conhecimento. [...] via ali, a oportunidade de saber se eu estava realmente dentro do padrão exigido. Eu lembro a confusão que passava pela minha cabeça sobre se fazia ou não fazia a prova, se estava apenas seguindo o sistema ou se devia boicotar o Provão e assumir uma postura de rebelde, [...] foi um momento muito confuso realmente. (EGR. 07 – ENC/2003)

Sobre o empenho institucional do Colegiado do Curso, em informar a respeito da participação no exame e esclarecer acerca da importância dessa participação para o desenvolvimento local do mesmo, eles enfatizam que se naquele momento existia entre eles uma preocupação muito grande, viam a mesma preocupação por parte da coordenação do curso. Segundo eles, houve empenho da instituição, através do Colegiado do Curso, em informar e esclarecer, porém, era evidente que não havia clareza sobre as reais intenções do governo ao realizar o ENC, como consta nos relatos abaixo:

[...] Eu acho que se pode ver a questão a partir de duas situações: uma a partir do próprio Colegiado e a outra a partir da política do governo [...]. Enquanto Colegiado houve a preocupação em criar momentos de discussões com os alunos, principalmente, nas disciplinas e nos momentos abertos posteriores [...]. Houve a preocupação do curso em estar esclarecendo os alunos sobre como iria acontecer o exame, e em relação ao governo federal, também não foi diferente, pois recebemos algumas correspondências pessoais, via correio, com alguns informativos do MEC no sentido de tentar esclarecer o porque do processo. (EGR 03)

[...] existia uma polêmica a respeito e sobre a validade da avaliação e dos critérios que ela levava em consideração, [...] é como se o governo quisesse dizer pra sociedade que a nossa qualidade de ensino não era igual a de outras regiões. [...] não existia esse critério de diferenciação, [...] nós éramos levados a fazer uma prova que não tinha como parâmetro à realidade local [...], era um parâmetro nacional para avaliar localmente. [...] eu sabia que era importante, mas que não avaliava de fato o nosso ensino se não considerava a nossa realidade regional e local. (EGR 4)

A respeito da implantação da política no Curso de Pedagogia, no Campus de Santarém, dizem que acarretou mudanças no dia-a-dia da academia, principalmente, porque eles queriam saber como se daria a avaliação institucional, dada à condição de sucateamento das universidades públicas, no caso específico da UFPA e do Curso de Pedagogia de Santarém, expressa principalmente na falta e desatualização do acervo bibliográfico existente da biblioteca, e no fato da mesma não dispor de uma infra-estrutura básica para o atendimento tanto dos alunos como dos professores.

Destacam ainda o risco de um efeito desfavorável para o Curso e para a UFPA, caso o resultado fosse negativo, o que, na visão deles, não repercutiria bem para a instituição, o Curso e para eles próprios. Se por um lado, esse fator contribuiu para deixá-los ainda mais apreensivos, por outro, ajudou-os a decidir e a assumir o risco de participar plenamente do ENC.

Com a intenção de comparar os dados, procurei informações na biblioteca sobre o movimento evolutivo do acervo do curso. Não foi possível obter essas informações, pois segundo a funcionária responsável, a biblioteca ainda não dispõe de informações específicas. Ela relatou que hoje só é registrada a evolução do acervo geral do Campus, mas ao solicitar esses documentos para análise, constatei que só era possível ter acesso ao Relatório de 2003. A informante disse que a biblioteca está sendo informatizada e, talvez, com a informatização, se torne possível realizar esse tipo de controle mais específico.

Em momento posterior, segundo informações da bibliotecária, a evolução quantitativa do acervo destinado ao Curso de Pedagogia, no período, foi a seguinte: foram incorporados ao acervo do curso 61 livros, em 2000; 138 livros em 2001; 33 livros em 2002 e 121 livros em 2003. Em 2004, ainda por suas informações, entraram poucos livros e esse pouco foi mais doações de terceiros, ela disse que nesse período, muitos livros sumiram. Segundo ela, esse é um problema que tem se acentuado ano a ano, no Campus.

A análise desses dados evidencia que os relatos tanto dos professores como dos egressos sobre a infraestrutura básica do curso, são verdadeiros, principalmente se for levado em consideração que neste período ocorreu um aumento substancial do número de turmas no curso, em Santarém e foram realizados convênios via FUNDEF, para outras turmas, em vários municípios na área de adjacência do Campus, como se observa no quadro 06.

**QUADRO 06 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE LIVROS
NA BIBLIOTECA DO CAMPUS – 1985 – 2005**

ANOS	Nº DE EXEMPLARES	CRESCIMENTO ANUAL (%)
1985	20	-
1986	220	1000
1987	3.159	1335
1988	3.280	3,83
1989	3.400	3,66
1990	3.512	3.23
1991	4.519	28,67
1992	4.933	9.16
1993	5.469	10.86
1994	8.535	56.06
1995	10.810	26,65
1996	11.327	4.78
1997	12.034	6.24
1998	14.520	20.66
1999	16.367	12.72
2000	16.764	2.8
2001	16.764	2.8
2003	17.262	2,9
2005	17.168	-0,54

Fonte: Biblioteca Setorial de Santarém e Relatório Anual do Campus/2004

O movimento evolutivo do acervo do Campus tem sido insignificante, principalmente, se for considerado a implantação de novos cursos e novas turmas dos já existentes, como o Curso de Pedagogia. A partir de 2000, houve um declínio desse crescimento a ponto de apresentar um saldo negativo em 2005, como se observa no quadro acima. Entretanto, a

bibliotecária informou que, em 2005, com a entrada de uma verba extra na universidade, a biblioteca recebeu um número significativo de livros para o seu acervo geral. Mas ao consultá-la sobre a quantidade dessa demanda, disse que esses dados ainda não existem, só agora este acervo está sendo conferido. A bibliotecária reiterou o que a funcionária havia dito, a respeito de esperar que com a informatização essa questão seja resolvida. Ela também informou que em 2004, houve uma perda significativa do acervo bibliográfico por furto.

Os egressos dizem que, se por um lado, houve preocupação em informá-los e incentivá-los na busca de obterem sucesso na prova, por outro, houve momento em que se sentiram abandonados pelos professores, pelo Colegiado do Curso e pela Instituição. Eles tiveram que se organizar para reivindicar ao Colegiado melhor atenção ao que eles chamam de “nossa causa”. Dizem que se preocupavam com a formação e a questão profissional, porque sem o diploma não poderiam ser contratados para trabalhar. Para visualizar melhor a questão, destaquei dentre as representações descritas, uma que parece sintetizar o que foi todo o processo para os alunos, trata-se do relato de uma discente que foi representante da categoria no Colegiado do Curso, portanto, alguém que acompanhou de perto todas as deliberações do Curso.

Eu vi o processo de implementação e aplicação dessa política nacional na forma de um grande impacto, porque desde quando se começou a falar na necessidade de participação no Provão eu senti medo. Mas, ao mesmo tempo, eu me sentia na obrigação de mostrar o resultado de todo um processo do Curso, porque era isso que colocavam pra gente. Diziam que o Provão, na verdade, não era para avaliar a gente, era para avaliar o Curso, o resultado do Curso, mais especificamente [...]. Mas na verdade, eu sentia que o nosso desempenho colocava em risco o conceito de universidade que defendíamos e todo o desempenho dos professores, aí a gente ou eu particularmente, sentia muito medo, porque não se tinha clareza suficiente sobre como seria a avaliação e porque o governo avaliava. [...] Por um lado, a gente tinha uma visão negativa, pelo fato de estarem empurrando “goela abaixo” a avaliação e por outro, parecia que o objetivo maior do governo era fechar universidades públicas. [...] diziam que nossa nota seria colocada no diploma [...], isso também causava um certo medo na gente, mas, ao mesmo tempo, eu [...] me questionava: nós não somos avaliados constantemente dentro da universidade, nas diferentes disciplinas? [...] avaliava a situação vendo os dois lados, via o negativo, mas via também o positivo, que era poder realizar a avaliação se o objetivo real fosse estar avaliando o Curso e a universidade. Afinal, porque não colocar claramente o nosso estudo a prova? Incluir a nossa universidade nesse rol das avaliações do MEC? Foi um período muito conturbado pra mim, chegou de certa forma de pára-quadras sem muita explicação, [...] o foco das explicações eram muito divergentes. [...] o conflito foi grande e eu me sentia na responsabilidade de dar um resultado positivo para a Universidade e é claro, também para os professores, porque eles se colocavam na época como se estivessem sendo avaliados também e pra nossa formação. Alguns

professores diziam “o resultado de vocês também é o nosso resultado” e a gente se sentia mais desamparados. [...] a gente cobrava do Colegiado e dos professores momentos para estudar pro exame. Mas eles eram irredutíveis e não teve muito isso de preparação [...] ainda foram realizados alguns encontros, mas eu sabia que não era para atender totalmente o que a gente pedia, era mais uma forma de mostrar que não eram indiferentes ao nosso pedido. [...] na época ocorreram um ou dois encontros que deram resultado, porque teve muita participação, nos outros não houve muita participação. [...] Enquanto outras universidades particulares, aqui mesmo em Santarém, estavam realizando cursos intensos e direto um atrás do outro, para preparar os seus alunos, aqui a gente estava naquele desespero. Achávamos que não lembrávamos mais dos conteúdos estudados e discutíamos entre nós e nos perguntávamos: como é que a gente vai fazer? Foi um momento muito conturbado mesmo. Essa política chegou de uma forma tão rápida e tão brusca que gerou conflito [...] faz ou não faz? Se a opção fosse pra fazer o exame, teríamos de ouvir comentários dos próprios colegas de que estávamos obedecendo às imposições do sistema, era pra gente ser rebelde, não era para fazer a avaliação, era pra não obedecer a essas imposições [...], mas expúnhamos o Curso e o nosso futuro profissional se não fizéssemos a prova. Estava tudo muito confuso [...].(EGR. 07 – ENC/2003).

Aparecem praticamente em todos os relatos expressões como: impacto, preocupação, medo, terror, angustia, conflito, conturbação, pavor, ansiedade, pressão, agressão, expressões que por si, já revelam as representações decorrentes das repercussões do ENC no Curso. Foram representações nefastas, não apenas pelo fato dos alunos terem de se submeter a um exame nacional, mas, também, por terem que assumir sozinhos a responsabilidade pelo bom desempenho do Curso e da própria UFPA. Contudo, os relatos revelam também que foi exatamente esta questão que os impulsionou a se positivarem frente às exigências do MEC, revelando o que aprenderam ao longo da formação.

Emerge dos relatos a relevância do papel desempenhado pelos docentes e a coordenação do Curso, mas, uma questão chamou minha atenção, de uma forma até curiosa, ver a seriedade com que os alunos trataram as relações que se estabeleciam no Campus, com o Campus, com o Campus da capital e com os demais *Campi*. Ainda que resistissem a participar de algo que sabiam ser imposto pelo governo, eles parecem ter subjetivado ou assumido que, naquele momento, cabia-lhes a responsabilidade de construir e/ou resguardar a imagem positiva do Curso, do Campus e da UFPA, como se observa abaixo.

[...] no Núcleo de Óbidos, [a participação no ENC.] mexeu realmente, houve uma preocupação [...], uma responsabilidade muito grande em mostrar que o Curso de Pedagogia vai além da questão puramente humanística, ou seja, ele entra na questão das Políticas Públicas. [...] havia preocupação não só dos alunos, mas do próprio Colegiado em mostrar à população que o Curso não

fica apenas na teoria, vai além dessa questão, [...] foi feita uma campanha séria para que o aluno voltasse a sua atenção para o exame, para que procurasse aprofundar suas leituras [...] Nós queríamos mostrar não só para Óbidos, [...] que éramos capazes, estávamos preparados apesar das dificuldades do Curso [...], nós estávamos ali, naquele momento, tratando de educação de forma séria [...]. (EGR 04)

[...] o curso, por dois anos, já havia alcançado o conceito “A” e as instituições particulares se empenhavam para alcançarem a média obtida pela UFPA, preparando seus alunos, isso gerou apreensão [...] em querer manter o resultado do Curso, passamos a exigir isso também dos professores, eles nos tranqüilizavam e explicavam que os conteúdos nós já havíamos estudado, portanto, não era preciso ter medo [...] não era preciso fazer um “bicho de sete cabeças” do Exame Nacional de Cursos, era momento de se avaliar tudo o que havíamos aprendido ao longo do Curso. Claro que pra nós entender isso era um pouquinho difícil. [...], se a Instituição já era “A” a nossa intenção era manter o “A” para a Instituição ficar num patamar favorável, em relação ao que estava sendo exigido pelo MEC através do exame. (EGR. 11).

[...] era uma grande responsabilidade que se colocava pra nós e a nossa maior preocupação era saber se a gente tinha condições realmente de fazer este exame [...]. O que deixava a gente ainda com mais medo e apreensivos era saber que em outros [...] Campi os alunos diziam: a gente está fazendo isso, a gente está se preparando, os professores estão parando as aulas pra discutir com a gente e aqui a gente sentia falta disso. [...] não percebíamos que aqui também as discussões já estavam ocorrendo, a nossa ansia e nervosismo, ou, talvez, a carga de responsabilidade que nos colocavam não nos deixava ver o que era bastante evidente: os assuntos do Provão já vinham sendo discutidos ao longo do Curso, [...] mesmo de forma diferente, as discussões estavam acontecendo aqui também, foi uma situação muito difícil. (EGR 14)

Eu vi de uma maneira até positiva, porque houve toda uma preocupação da coordenação do Curso em nos deixar a par do processo do qual iríamos participar, não de uma forma pressionada: vocês vão ter que fazer; vocês vão ter que estudar; vocês vão ter se esforçar pra serem “A”, mas mostrando a importância inclusive do processo avaliativo pra graduação. [...] embora a gente sentisse uma grande responsabilidade, pelo fato dos alunos anteriores terem tirado o conceito máximo, um “A” e querendo ou não, a gente se sentia também com o compromisso de manter esse conceito até porque isso dava credibilidade ao Curso, por mais que avaliar não se restringia a isso, a esse conceito porque existem outros fatores, mas isso tem uma repercussão bem grande, sim. (EGR. 15)

[...] nós tínhamos uma preocupação, se o curso tinha tirado “A”, nós não queríamos ficar com B, C, D ou qualquer outro conceito, nós

queríamos assegurar um novo “A” [...]. Alguns professores chegavam na sala de aula e diziam: vocês não têm necessidade de grupo de estudo, só precisam fazer uma leitura do que já estudaram, o que vem na prova não é nada mais nada menos do que aquilo que vocês já deram até aqui. [...] acreditamos nisso e na prova vimos que se tratava exatamente de tudo o que a gente já tinha visto nos conteúdos estudados, nas leituras extras que nós fizemos [...]. Nosso conceito, em 2002, se repetiu foi “A”, comemoramos o conceito, porque dava respaldo não só para a turma, mas também para o profissional, o futuro pedagogo que naquele momento não estava levando só o seu nome na avaliação, mas principalmente, o nome da Universidade Federal do Pará. (EGR 17)

[...] gerou muita ansiedade e pressão, senti medo de fazer o Provão, até o nome era assustador, mas lembro que na minha turma houve um diferencial. [...] poderíamos fazer o Provão no próximo ano, mas fizemos naquele mesmo ano, só para não atrasar nossa formatura. [...], o medo e ansiedade não foram superior a nossa vontade em fazer o Provão, que no meu ponto de vista, foi uma auto-avaliação [...], foi possível ver que valeu a pena o Curso, todo o tempo de estudo e saber o que foi que eu aprendi realmente. Por isso, eu vejo o exame como positivo, mas foi pressão total com certeza.(EGR 10)

Em síntese, o ENC, contraditoriamente, provocou, ao mesmo tempo, um estado de tensão e prontidão, expresso na postura de aceitação consciente do desafio: submeter-se a um exame imposto com o objetivo de assegurar uma imagem positiva para o Curso e para a UFPA. Entendo que isso deixa transparecer que as repercussões do ENC no Curso, de modo geral, foram chocantes, aterradoras, dolorosas e desafiadoras. Porém, pelos resultados obtidos, foram também bastante satisfatórias tanto para alunos e professores como para a estima do próprio Curso.

Na opinião dos egressos, o pior impacto foi o de natureza psicológica (emocional), manifesto na forma agressiva com que o exame foi imposto e na pressão sobre e entre eles, decorrente, tanto do Curso sob orientação do MEC como dos próprios alunos, enquanto categoria. Eles informaram que, se por um lado isso foi negativo, por outro acabou fazendo com que procurassem estudar e pesquisar mais, além de darem maior atenção às aulas. Para eles, ainda que os professores não aceitassem preparar para o Provão, passaram a mostrar maior preocupação com os conteúdos, a preparar melhor suas aulas, porque eles também passaram a indagar e exigir mais dos profissionais.

Além disso, disseram que o ENC ajudou a torná-los mais autônomos academicamente, ao instigá-los a buscar conhecimentos por iniciativa própria, por não terem clareza sobre os critérios que seriam adotados. O fato de se sentirem obrigados a fazer o exame acabou

também revelando a necessidade de aprenderem a superar suas próprias dificuldades e limitações por iniciativa própria.

O resultado das três aferições foi apresentado por todos como repercussão positiva, principalmente, por ter sido compensador acadêmica e pessoalmente. Destacaram também que o efeito mais satisfatório para o Curso e a formação foi o esforço conjunto que professores e alunos empreenderam para deixar claro a todo o país, que apesar das não poucas dificuldades e obstáculos, eram capazes de superar os limites e desafios enfrentados, para juntos construir o conceito máximo “A”, nas três aferições. Dos vinte egressos entrevistados, apenas dois não enfatizaram essa questão.

Inquiridos sobre o fato desse entendimento, bem como da participação plena, ser visto como uma postura apolítica e/ou ingênua, pois a União Nacional dos Estudantes - UNE orientava a não participação na Prova, a maioria afirmou que ainda assim, a parceria para obtenção do objetivo que se tornou comum foi positiva e indiscutivelmente “uma lição” aprendida com o Exame Nacional de Cursos.

Mas a compreensão a respeito das repercussões do exame sobre o Curso é distinta, pois existem aqueles que analisam a questão a partir do cotidiano da academia, os que focam a questão em relação ao momento da Prova e do desempenho pessoal e outros que conseguiram percebê-las para além do específico, do singular, como se observa nas narrativas que seguem:

[...] o impacto causado a princípio foi a angústia [...], mas depois se apresentou com um ponto muito positivo, a preparação, o fato de você se sentir cada vez mais com necessidade de se preparar, não só para fazer aquela prova, mas de se preparar para a vida, isso repercutiu positivamente, foi um impacto que trouxe um certo grau de responsabilidade. Porque? Porque antes nós nos preparávamos apenas para ganhar, pra receber um diploma e essa experiência nos deu um certo respaldo para além do diploma, um respaldo pra nossa vida como profissional, então esse foi um impacto bom, uma pressão boa que nós tivemos. (EGR. 13)

O impacto pra mim foi posterior à prova, porque possibilitou que eu fizesse uma avaliação sobre como estava indo no curso, portanto, com possibilidade de melhorar, mas eu acredito também que houve um impacto na valorização do Curso de Pedagogia no próprio Campus, onde às vezes ele é um pouco desacreditado e sofre com esse descrédito [...]. Eu achei interessante porque nós conseguimos um conceito muito bom, ou melhor, o conceito máximo nos três anos consecutivos, enquanto os outros cursos não conseguiram, isso foi muito bom para elevar bastante a nossa auto-estima, para o Curso

ser visto de forma diferente, por isso, vejo que foi muito positivo o resultado. (EGR. 10)

[...] com o tempo a gente acabou assimilando o discurso que era colocado pra nós, porque parecia que o exame era a panacéia, que ele resolveria muitos problemas e nossa formação estaria ligada a questão do exame. Com o tempo, a gente começou a visar muito só o exame e acabou perdendo a visão de toda a educação, se visou [...] tirar aquela nota, manter aquela nota, como se ela pudesse realmente dizer o grau de capacidade ou de condições que realmente nós tínhamos e isso é impactante [...]. Pra mim, o maior impacto foi ideológico. (EGR. 14)

Não foi só um impacto, nem dois, foram vários [...], mas o que eu lembro bem, foi que causou muita ansiedade na turma, [...] a responsabilidade foi muito forte, sabíamos que tínhamos que dar conta de uma avaliação e de uma boa avaliação. Depois tinha o nervosismo, muita gente já não se concentrava nas aulas, mesmo depois da avaliação, pois muita gente se preocupava com o conceito. [...] mais forte mesmo foi à ansiedade, principalmente, em relação aos conteúdos que deram para estudar, o que a gente tinha [...] que saber para responder aquela avaliação. (EGR 17)

Essa compreensão sobre um possível impacto positivo do exame no Curso evidencia um certo consenso em torno da questão, porém, o mesmo não se observa quando a intenção é saber sobre as repercussões do ENC no processo de aprendizagem dos alunos.

Em relação ao impacto sobre a aprendizagem, se para alguns alunos as repercussões foram percebidas: a) na maior atenção dada às aulas, pois, segundo eles, antes do exame era comum ver alunos passeando nos corredores em horário de aulas; b) na ação dos alunos em arquitetarem estratégias para que os professores discutissem os conteúdos do Provão; c) na iniciativa de muitos alunos em se organizarem em grupos para estudar e exigir atenção do Colegiado do Curso; d) na preocupação de muitos alunos em discutirem entre si (corredores e sala de aula) os conteúdos da prova; e) no fato de muitos darem maior atenção à pesquisa no período; f) no fato de decaírem os conceitos de alguns alunos em algumas disciplinas do Curso, na época do exame, pela preocupação com a Prova.

Para outros, em quantidade mais ou menos proporcional, o exame não mudou em nada suas rotinas de estudo e de vida; eles dizem que não perderam noites de sono por conta do ENC; o dia-a-dia acadêmico e pessoal permaneceu inalterado, como mostram os relatos em destaque:

Eu não estudei, pois acreditava que o que eu havia estudado no decorrer do Curso ia dar, [...] o que eu fiz foi realizar algumas leituras, porque alguns professores tinham feito alguns comentários sobre. Eu acabei por ler algumas apostilas, não apenas para fazer uma boa Prova, mas para rever o que já havia estudado. Na realidade o medo era porque o nosso Curso nos anos anteriores tinha tirado “A” e [...] de repente, eu podia contribuir para o Curso não tirar o mesmo conceito [...]. (EGR 01)

[...] o Provão não influenciou em muita coisa o processo de aprendizagem dos alunos [...] porque durante o Curso aprendemos que a avaliação não é um fim e sim um meio de compreensão sobre o desenvolvimento do aluno, [...] a avaliação é processo e não terapia de choque como o governo queria fazer com o Provão. Pelo menos uma parte da turma não estudava em função da avaliação do professor ou da instituição, mas para adquirir o conhecimento de forma mais eficiente possível. Os bons resultados foram consequência das freqüentes discussões ocorridas na turma, na responsabilidade do aprofundamento teórico, no envolvimento concreto na prática pedagógica e do bom quadro docente da universidade [...]. (EGR 20)

As mudanças [...] não foram assim tão significativas. [...] não houve grandes mudanças no processo de ensino-aprendizagem, mas houve uma preocupação maior por parte dos alunos, em função de um interesse maior e da responsabilidade com o Provão. Pensando bem [...] houve sim mudanças no dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem, pois, alguns alunos que até então não pareciam tão interessados, passaram a si interessar mais pelas aulas. Mas, de um modo geral, não alterou tanto assim a rotina do dia-a-dia das aulas. (EGR 02)

Fica evidente que não há consenso em relação às interferências do ENC no processo de aprendizagem dos alunos, especialmente, no que diz respeito a possíveis alterações de hábitos na rotina das atividades discentes. Selecionei um relato que se comparado aos demais mostra bem essa divergência:

[...] naquele momento, o exame interferiu sim na nossa aprendizagem, também porque, [...] nós não estávamos vendo apenas o lado do aluno, do acadêmico, mas também o lado do profissional. De certa forma aquela avaliação [...] se surgisse um trabalho e nós não tivéssemos recebido o diploma [...]. Sabíamos que tínhamos uma avaliação pra fazer e haveria um conceito e, aquele conceito iria revelar o aluno do Curso de Pedagogia da Federal e, querendo ou não, ainda se tem a idéia de que esse é o melhor Curso de Pedagogia da cidade, isso pesou não só na minha avaliação, mas na avaliação

de outros colegas, com certeza, levando alguns a se prepararem sim, para fazer o Provão. (EGR. 16)

Em relação a alterações na programação docente, curiosamente, a maioria dos egressos é categórica ao afirmar que em relação a essa questão, o Provão não interrompeu as programações das disciplinas. Não modificou o conteúdo das disciplinas e nem a metodologia dos professores. Sobressai, inclusive, de vários relatos a insatisfação dos alunos em relação ao que eles viram como descaso e indiferença com o exame. Este fato ocasionou inúmeras discussões entre discentes e deles com os professores, ainda que a questão tenha sido superada, gradativamente, pelo diálogo estabelecido pelos professores, como mostram os discursos abaixo.

Houve muitas discussões durante as aulas, nas diferentes disciplinas, que ajudaram com certeza, mas não se percebeu que houvesse uma preocupação com preparação. Houve também momentos extraclasse pra discutir não o teor dos conteúdos do exame, mas para dar alguns direcionamentos que também ajudaram sem duvida alguma no exame. Mas penso que não ocorreu mudança de percurso no conteúdo das disciplinas, algo que levasse a gente a cair na Pedagogia do Exame, pelo menos não ocorreu de forma perceptiva [...], mas claro que houve aqueles momentos que se criou (risos) ou se tentou estabelecer discussões mais específicas na tentativa de, de certa forma, esclarecer melhor a turma quanto aos conteúdos e quanto à forma como o exame iria acontecer [...]. (EGR 03)

Acredito que [...], se houve um mérito foi dos próprios alunos, porque fomos nós que nos esforçamos, que procuramos e nos interessamos realmente. Houve falta de apoio, seguramente não houve apoio, pelo menos não o apoio que nós queríamos, a idéia dos grupos de estudo partiu de nosso interesse e não do interesse da nossa própria Universidade, do nosso Curso [...]. Infelizmente as atividades programadas acabaram se resumindo a uns dois ou três encontros, mas mesmo assim alguns grupos ainda se esforçaram para reunir, para ler e pesquisar, mas por nosso próprio interesse. (EGR. 08)

[...] O movimento de encaminhar documento ao Colegiado foi em função da pressão para se conseguir um bom conceito e porque havia a aquela questão de que se houvesse muitos conceitos negativos, alguns cursos poderiam fechar [...]. Como é que isso ficaria para nós alunos se saíssemos do Curso com um conceito negativo? Isso não complicaria nossa entrada no mercado de trabalho? Começamos até a pensar em querer fazer um cursinho pré-Provão dentro da própria universidade, por isso, enviamos o

documento, mas o Colegiado achou que não precisava fazer isso. Porque você acabava trabalhando em função do Provão e não em função do Curso. Essa decisão acabou gerando, de certa forma, discussões sérias entre os alunos e com os professores, mas acabamos compreendendo que fazíamos o Curso não em função do Provão, mas em função da nossa formação. (EGR. 02)

Foi bom saber que professores e alunos são condizentes em relação a esta questão. Na época, eu tinha muita curiosidade em esclarecê-la esta questão, pois, como coordenadora do Curso, eu sabia da decisão do Colegiado em não preparar para o exame. Mas os resultados consecutivos apontavam para outra coisa. Por isso, tinha curiosidade em saber se houve ou não preparação para o exame. Como relato na introdução desse trabalho, ao pretender realizar a pesquisa, eu queria entender melhor certas questões que a experiência não me possibilitou ou ajudou a compreender, essa era uma delas. Hoje, vejo que minha preocupação era mais de natureza político-ideológica do que acadêmica.

Na época, ainda que eu tomasse como referência a minha própria prática, era muito difícil compreender que não tivéssemos preparado os alunos para a prova. Ainda que soubesse, por minhas próprias ações, que havia cuidado para não cair na “Pedagogia do Exame” e nas artimanhas dos alunos, para desviar a ação docente de seu eixo principal da formação para discutir os conteúdos específicos da prova e, por saber que assim como eu, outros colegas também estavam atentos à questão, era difícil compreender que tivesse sido diferente.

Hoje, analisando os relatos dos alunos e ao constatar que a preparação não foi uma preocupação docente, vejo, inclusive, como, de certa forma, fomos pouco profissionais com nossos alunos, uma vez que, como agentes públicos tínhamos por obrigação dar a eles o suporte que precisavam naquele momento, como destaca a EGR 07 em seu relato: “[...] a gente cobrava do Colegiado e dos professores alguns momentos para estudar pro exame.

Mas eles eram irredutíveis [...]”.

Por suas falas, essa questão foi razão de muitos impasses entre eles e os professores, nos três períodos de aferições, pois alguns exigiam maior atenção dos professores aos conteúdos do ENC. Sobressai em várias falas que a decisão do Colegiado em não prepará-los para o exame, foi vista como descaso e desconsideração, tendo sido, inclusive, razão para estabelecerem uma certa resistência ao próprio Curso, pela indiferença com que a questão era tratada.

Mas, de forma até curiosa, analisando os dados coletados, um deles chamou minha atenção, o conteúdo do discurso de uma egressa, hoje professora substituta do Curso, por sua análise diferenciada a respeito da decisão tomada pelo Colegiado. Consultada sobre os pontos positivos e negativos do exame para o Curso, ela informou que:

[...] o ponto positivo foi à questão dos alunos se preocuparem um pouco mais com os conteúdos do Provão e os professores também. Só que como lado negativo, eu vejo que embora houvesse uma decisão em não preparar para o Provão, havia uma tendência para isso, tanto é que o Colegiado acabou realizando alguns eventos. Mesmo dizendo que não queria preparar, acabou fazendo isso, mesmo entendendo que não era por ai, que se deveria trabalhar em função do Curso, dos seus objetivos, da formação do profissional e não do exame [...]. (EGR. 02)

Esse relato revela o quanto essa questão é complexa, haja vista que a maioria viu a decisão do Colegiado, em realizar apenas alguns eventos, como negativa do ponto de vista do que os alunos esperavam, já para essa egressa, a visão de negatividade é diferenciada e radical. Talvez, isso se deva à forma como se olha e analisa a questão. Na época, o Colegiado fez o que acreditava ser o melhor tanto para os alunos como para o Curso, entretanto, sua decisão produziu efeitos não apenas diferentes, mas díspares e contraditórios.

Enquanto para a maioria, os alunos foram abandonados e se sentiram pressionados a assumirem sozinhos a responsabilidade pelo bom desempenho do Curso, pelo pouco retorno dado aos seus apelos. Outros, como essa egressa, viram como negativo mesmo a decisão de não ignorar as solicitações discentes, em função da formação que o Curso disponibiliza.

Essa questão me induziu a refletir: era possível atender plenamente aos apelos dos alunos? Não se deveria ter feito nada? A decisão deveria ser acadêmica ou político-ideológica? Afinal, qual teria sido a melhor decisão a tomar?

O Colegiado do Curso não ignorou as reivindicações dos alunos, mas entendeu que não devia prepará-los para o exame, em função dos objetivos e princípios da formação. Vejo que se tivéssemos ignorado plenamente aos apelos dos discentes, provavelmente à insatisfação seria ainda maior. Nesse caso, provavelmente, o Colegiado seria responsabilizado não só acadêmica ou ideologicamente, mas socialmente pelo baixo desempenho de seus alunos e da Instituição, para além das idiossincráticas formas de ver e analisar a questão.

Mas é fato, que ao oportunizar a realização de eventos, ainda que com o objetivo de disponibilizar uma boa base de cultura geral aos acadêmicos, o Curso acabou fortalecendo a determinação avaliativa estatal. Com isso, talvez tenha contribuído, para que os alunos tenham decidido participar plenamente e sem resistência do exame, obtendo um resultado favorável do ponto de vista do que queria o Estado. Uma decisão que, filosoficamente, coloca em cheque a formação ofertada no Curso, concernente aos princípios e valores que lhe dão sustentação.

Ainda que a tomada de decisão dos alunos, por seus relatos, tenha sido consciente e intencional, isso nos leva a pensar sobre o que teria sido mais correto fazer? Naquele momento, o entendimento foi que, o foco da atenção do trabalho docente deveria continuar sendo a formação e não a preparação para a Prova. Por isso, a decisão partiu do que se acreditava ser ético fazer em relação não apenas ao exame, mas a formação dos acadêmicos, suas reivindicações e o papel da UFPA na sociedade. O Colegiado decidiu academicamente sobre o que pareceu melhor para aquele momento histórico.

Diante desse quadro, uma outra questão se apresenta: será que ao definir a política e o modelo de avaliação por exame, o Estado já não projetava o que iria acontecer? Que muitos alunos e professores se organizariam em defesa de seus cursos e da instituição, como parece ter acontecido em Santarém. Pelos relatos de Carnoy (2003), as reformas da mundialização são orientadas e estimuladas pela competitividade e a ênfase é posta apenas no ensino, em aprimorar as competências profissionais exigidas pelo mercado, com o discurso da qualidade. O que faz sentido quando se analisa o que aconteceu no Curso.

Na época, pensávamos estar fazendo o correto, do ponto de vista de uma postura ética, pois era muito delicado dizer simplesmente aos alunos, para não fazerem a Prova, da mesma forma como se acreditava ser antiacadêmico e apolítico prepará-los para a prova. A questão é muito instigante e merece ser mais bem discutida e compreendida, mas não há mais tempo para ser aprofundada nesse trabalho.

Consultados a respeito do que viram como aspectos positivos e negativos em relação à adoção do exame no Curso, destacam como positivo de forma, praticamente, unânime o resultado obtido pelo Curso, nas três aferições. Consideram que esse resultado foi útil para melhorar a auto-estima dos alunos em relação ao mesmo, principalmente, em função do descaso com que tem sido tratada a profissão de pedagogo, além do fato de revelar que apesar de toda a condição interposta pelo Estado, as IES públicas foram capazes de mostrar que o baixo investimento, para este nível de ensino, tem surtido resultados positivos na formação.

O exame, pelos resultados do Curso, foi útil para constar isso, ainda que de uma forma autoritária e sem ter a preocupação de resolver a problemática do Curso, principalmente aquelas relacionadas ao processo em que a formação tem acontecido. Pelo que se observou após os resultados do ENC, o Estado não pretende estabelecer políticas para solução dos problemas crônicos da educação superior vivenciados no dia-a-dia institucional, nas IES de todo o país.

Mas, sabemos que a avaliação, por si, não garante ou resolve nada, quem decide é aquele que se propõe avaliar. Viana (2000), diz que a avaliação não é um todo acabado, auto-suficiente, é uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis conseqüências e sugerir os elementos necessários para uma discussão posterior, que precisa ser acompanhada de tomadas de decisões, que considerem a superação das condições que geraram os fenômenos analisados criticamente.

No que se refere à relação estabelecida entre os conteúdos do Provão e aqueles ministrados no Curso, para saber se eles foram compatíveis com os do Curso, eles informam que ao realizarem a Prova constataram haver compatibilidade entre eles. Mas destacam também que o fato de no Curso, ser bastante trabalhado o desenvolvimento da capacidade de interpretação, de análise e síntese, foi decisivo na resolução da prova e razão de segurança e tranquilidade para eles.

O fato de serem poucos os discentes participantes do Provão orientados pela Resolução 2.669/99 – Currículo atual, nas duas primeiras edições e o tempo disponível para análise tornaram difícil, para nesse trabalho, realizar uma análise mais profunda a respeito de conteúdos, como por exemplo, a análise do conteúdo das provas. Contudo, observa-se que os fatores enfatizados pelos egressos, no parágrafo anterior, são bastante visíveis em suas informações, como se vê:

[...] com o que foi aprendido no Curso uma boa parte dos alunos teve maior possibilidade de interpretação e análise, porque os conteúdos desenvolvidos no curso estiveram voltados para o desenvolvimento dessa capacidade, [...] foram muitas as análises, muitas as buscas e interpretações de texto, debates e embates até, mas eu acredito que isso possibilitou um crescimento muito grande. [...] são discussões e análises, de interpretação e debates que possibilita o bom desempenho do professor no futuro e foi bom para [...] fazer o Provão. Em relação à questão da interpretação, isso foi muito bom [...], não só em relação à questão conceitual [...], mas em relação à questão das competências e habilidades que foram sendo desenvolvidas no aluno ao longo do Curso. (EGR 03)

[...] tinha uma questão que falava de três tópicos críticos sobre a educação e era pedido um esclarecimento a partir de uma análise crítica, [...] e a análise nós sempre desenvolvemos nas disciplinas na sala de aula, debatíamos as opiniões de cada profissional sobre a educação e de cada autor com quem nós trabalhávamos [...], do ponto de vista da exigência por realização de análise crítica isso foi muito positivo, porque nós estávamos acostumados a fazer isso [...]. (EGR 04)

[...] 90% do conteúdo do exame eu considereei compatível com o que a gente já tinha estudado, inclusive, tinha uma parte que a gente podia escolher entre a gestão e a sala de aula [...], todas as partes nós já tínhamos conhecimento, já tínhamos passado por formação, estágio, desenvolvido atividades ou realizado experiência [...] Na área de gestão, então, o conteúdo das questões nós já tínhamos estudado e discutido bastante na sala de aula. (EGR 16)

Eu tinha a impressão antes da prova que teríamos muita “dor de cabeça” porque teriam coisas que a gente não iria conseguir resolver, mas não, [...]. Tudo o que estava ali na prova nós já tínhamos estudado, já tínhamos lido, não era novidade. [...] Na minha concepção os conteúdos estavam compatíveis sim. [...] lembrei de muitas coisas que a gente tinha estudado lá no começo do Curso e cheguei a conclusão de que realmente eu aprendi, houve poucas coisas, mas poucas mesmo, que eu não consegui lembrar naquele momento, mas que sabia que já tinha estudado. [...] Eu acho que a turma ou a maioria dos alunos conseguiu se sair bem na prova, por isso. (EGR 19)

Uma das questões bastante destacada nos relatos dos egressos foi o esforço dos professores em superar a defasagem e a carência do acervo bibliográfico. Eles foram enfáticos ao falarem do esforço desses profissionais em adquirir e disponibilizar seu acervo pessoal aos alunos e em relação a suscitar o interesse dos alunos pela vida acadêmica e em relação ao conhecimento científico.

Analisando essa informação, vejo que o empenho profissional dos professores tem explicação no senso de clareza e responsabilidade que se tem no Curso sobre o alcance de seu principal objetivo: “[...] formar o cidadão crítico, além do profissional competente”. Afinal como garantir esta formação sem um bom referencial acadêmico e bibliográfico ou sem desenvolver no aluno sua capacidade de interpretação, análise e síntese ou ainda sem o amor pelo conhecimento? O EGR 15 destaca bem a questão, mas ela também está contida em outros relatos já referenciados ao longo do texto.

[...] O Curso exige muita interpretação, análise e síntese, então, quando você, num exame como esse, se depara com questões que exigem reflexão e análise crítica, já não tem tanta dificuldade, por que? Porque há esta preocupação na academia de estar trabalhando essas habilidades com os alunos através dos trabalhos diários, das avaliações e das metodologias adotadas [...].

Inquiridos sobre como avaliam os resultados alcançados para o Curso, nas diferentes edições do ENC, manifestam, como já visto, uma visão clara e crítica a respeito das condições reais do Curso, principalmente, em relação as suas principais limitações e deficiências, bem como, sobre as determinações autoritárias do Estado, mas avaliam os resultados alcançados como positivos, como se pode observar nos relatos:

[...] Nos três anos o conceito do Curso foi “A”, [...] na verdade eu, particularmente, fiquei um pouco surpresa com esse resultado, não em função dos alunos ou dos próprios professores, mas em função da estrutura física existente e das condições disponíveis no Campus. Pensei como nós obtivemos o conceito máximo, se as condições de trabalho existentes tanto para os alunos como para os professores não são assim tão favoráveis como em outros centros que tem mais recursos e melhores condições de biblioteca e informática e não conseguiram um bom resultado [...]. O que dá para entender é que os alunos e os professores foram os que mais batalharam e contribuíram para estes resultados, [...]. Por parte dos professores, pelo empenho em estarem buscando sempre mais, em estarem investindo na criação de suas bibliotecas pessoais e disponibilizarem pra nós conhecimentos atualizados. Por parte dos alunos, por darem maior atenção aos conteúdos do Curso e buscarem esse aperfeiçoamento [...] e um Curso de qualidade. Eu penso que o mérito destes conceitos se deve a estes sujeitos e não em função da infra-estrutura. [...] A filosofia do Curso, por seus princípios orientadores levam a este resultado, por sua orientação voltada para uma formação muito mais reflexiva e voltada para o desenvolvimento da capacidade de interpretação [...]. (EGR 02)

[...] avalio como um grande esforço coletivo e individual. O esforço, por exemplo, de uma turma que se dedicou pra ter um conceito que com certeza deu mais respaldo [...] e mais confiabilidade ao Curso, [...] o esforço dos professores e do próprio Curso que tem demonstrado compromisso com a formação dos alunos [...] É essa prática que revela o esforço vindo do próprio Curso e não de um conceito A ou B, ou seja, lá o que for que venha de uma avaliação imposta. [...] Os resultados alcançados representam todo o sonho de ver o Curso de Pedagogia como um dos cursos mais importantes para a formação da pessoa humana, apesar da gente ainda ouvir dizer que o Curso ta fora de moda e não dá dinheiro. [...]. Eu penso que a universidade deve

estar desenvolvendo esse hábito de avaliar, não só o nosso Curso, os alunos e professores, mas [...] toda a universidade, num processo contínuo e não apenas com a realização de uma prova que [...] você se espera o resultado e depois a próxima prova e fica assim mesmo. Mas uma avaliação que leve a uma ação concreta onde a universidade possa estar sempre melhorando em sua formação, [...] em seu processo todo de ensinar e aprender. (EGR 17)

Do ponto de vista de uma análise mais geral, os egressos destacam como repercussões positivas: a) a superação das dificuldades e limitações acadêmicas do Curso; b) a superação do desafio que é se submeter a um exame de nível nacional e apresentar um resultado positivo; c) a responsabilidade coletiva assumida com o Curso e a formação; d) a adequação dos conteúdos do Curso aos conteúdos da prova e; e) o fato do exame servir de auto-avaliação e incentivo para superação de limites pessoais da formação.

Como repercussões negativas ressaltam: a) a padronização do exame que não leva em conta conhecimentos e especificidades regionais; b) o fato do exame focalizar apenas o desempenho final e desconsiderar o processo e; c) o fato do resultado positivo, nas três aferições, não se reverter em retorno positivo ao Curso, não significar melhorias que o qualificasse ainda mais, como se constata nos destaques:

[...] vejo que tem alguns pontos divergentes e convergentes, é necessário se criar algum tipo de exame, mas desde que esse exame também leve em consideração as condições que todos os cursos tem para desenvolver a formação dos profissionais, não só na área específica de educação, mas de qualquer área [...]. Dentro dos aspectos negativos, eu vejo que o exame alcançou apenas uma ótica [...], ele não expressa uma iniciativa do governo a partir dos resultados para melhorar [...] as condições de desempenho e funcionamento dos cursos, o exame veio pra julgar o que estava acontecendo em cada curso, principalmente os federais. Como positivo eu vejo o fato de se avaliar os cursos, pois a avaliação é um “mal necessário”, como dizem vários autores. [...] avaliar é necessário para se ter controle, fazer o diagnóstico e saber onde está havendo qualidade ou não, mas a diferença está na forma de coletar e na própria forma de manuseio desses dados posteriormente. (EGR 03)

[...] o ENC foi uma experiência muito positiva, o momento em que eu tive condição de colocar em cheque aquilo que aprendi ao longo dos quatro anos do Curso [...]. Seja o curso que for precisa estar preparado para ser avaliado, [...] o exame foi um caminho

para ocorrer esse processo. [...] poderia ser de uma outra forma sem causar grandes frustrações. Em alguns pontos ele precisa ser reavaliado [...], pois deixou a desejar, como em relação à não obrigatoriedade de resolver a prova e condicionar o diploma à participação no exame [...]. O aluno era sim obrigado a prestar o exame [...] mesmo contra a vontade. Isso pra mim foi bastante negativo [...] não precisaria se criar esse mecanismo de pressão para que os alunos participassem do exame, [...] o grande receio da turma era esse [...]. Mas acho que o exame serviu como um caminho pra que esses cursos e, inclusive, o Curso de Pedagogia pudessem saber o que precisa melhorar. (EGR 11)

Positivo, foi a responsabilidade assumida, [...] estamos numa academia e não temos ou sentimos o peso da responsabilidade, a gente sempre diz que o diploma é o que importa, depois a gente si vira, dá o jeito quando tiver que arranjar trabalho. Ai quanto você se depara com a responsabilidade de ter que fazer um exame desses, a coisa fica diferente, você pode ver o resultado e seu nome publicado nacionalmente. Negativo, os objetivos do exame que o governo tanto fez questão de divulgar, que a mídia tanto propagou, se perderam [...]. Na prática, foi negativo, não se buscar alternativa para [...] qualificação nem dos discentes e nem dos docentes, nem dentro e nem fora da academia. [...] o profissional depois que sai da academia precisaria ter oportunidade para continuar aperfeiçoando seus conhecimentos [...] o exame poderia ter servido inclusive para isso, se a intenção do governo fosse melhorar a educação [...]. (EGR 12)

[...] positivo, as questões da prova, até certo ponto, estavam adequadas à formação que nós tínhamos, [...] nós fomos levados a enfrentar uma realidade que não tínhamos enfrentado ainda, que era fazer uma prova de nível nacional e cujo resultado teria reconhecimento também nacional, o nosso sucesso [...] ganharia o mundo. Como negativo, o fato do exame não dar atenção a questões locais, uma vez que nós temos aqui dentro da nossa região, realidades que não são comparadas com nenhuma região do Brasil ou do mundo, devido às peculiaridades que cada local, como por exemplo, questões ligadas à educação da zona rural [...] a padronização adotada no exame foi negativa. (EGR 04)

Positivo, o incentivo recebido, pois eu particularmente fiquei um pouco tensa, mas recebi incentivo pra que fosse lá e pudesse mostrar [ao Brasil] todo o conhecimento que eu tinha aprendido na vida acadêmica, [...] que aqui em Óbidos, apesar de todas as dificuldades [...] estamos no mesmo nível de conhecimento de outros estados e municípios. [...]. Negativo, foi à pressão, a tensão vivida para realizar o exame, pois a gente sempre perguntava será que vamos ser avaliados de acordo com o que temos aprendido e de acordo com as nossas dificuldades realmente? Será que a gente vai conseguir

mesmo mostrar para o Brasil que estamos preparados? Mesmo com resultados positivos, isso foi muito ruim (EGR 19)

Por suas falas, os egressos apontam para um assumir coletivo em defesa da instituição pública, do Curso de Pedagogia e da UFPA, razão que parece ter sido determinante no momento de decidir, sobre fazer ou não fazer a prova e construir um bom conceito para o Curso e a Instituição. É evidente a preocupação com a vida profissional no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, com as limitações institucionais. Mas mostram também claramente o empenho coletivo para viabilizar e qualificar o Curso.

A leitura e a análise dos dados revelam que não foi fácil para os alunos decidirem sobre o que e como fazer em relação ao ENC. Eles viveram turbilhões de idéias e informações desencontradas e contraditórias, tiveram de vivenciar a experiência do confronto dessas idéias divergentes, por isso, se chocaram com o Estado, entre si e com seus professores. Desse modo, assim como os dois gigantes Tapajós e Amazonas que se encontram e se chocam sem macular sua essência e beleza, eles decidiram mesmo divergindo, estabelecer um pacto em prol do Curso, da Instituição e da própria formação, para que a auto-estima do Curso melhorasse e para saber como estava a própria formação.

Os relatos deixam fluir que apesar de todo o determinismo estatal e institucional e das inúmeras dificuldades apresentadas, os egressos se submeteram ao exame com consciência do que faziam e sobre as razões porque faziam. É velado o estado de tensão e, contraditoriamente, de prontidão para o desafio que foi ter de se submeter a um instrumento imposto, mas assegurar uma imagem positiva ao Curso e a própria formação. Transparecem nos depoimentos que os impactos causados pelo ENC apresentaram características aterradoras, dolorosas, desafiadoras, mas, os resultados obtidos, representaram um sentimento de vitória e de dever cumprido com o Curso, a Instituição e com eles mesmos.

3.3 As práticas docentes na Educação Superior durante as aferições do Exame Nacional de Cursos

Analisar os relatos dos professores do Curso de Pedagogia não foi uma tarefa fácil, porém, foi significativo poder tecer os fios da meada desses depoimentos e perceber que apesar de todas as limitações impostas, pelo Estado à Universidade Federal do Pará e ao Curso de Pedagogia, do Campus de Santarém, esses profissionais revelam que ainda não

perderam a esperança no potencial da educação e trabalham para construir um ensino superior público da melhor qualidade no país, no interior da Amazônia.

Da mesma forma como apresentei os egressos, passo a cartografar os docentes do Curso também sujeitos da pesquisa. Minha amostra foi constituída por cinco (05) professores do quadro permanente do Curso, dos quais três (03) são Pedagogos, um (01) é Estatístico e um (01) é Sociólogo. Do total da amostra, dois (02) são mestres, dois (02) estão em fase de conclusão do mestrado e um (01) é graduado. Nos relatos eu componho as narrativas com meus colegas sempre que isso é possível, por estar inteirada das situações apresentadas. Temos mais de oito (08) anos de experiência de docência na educação superior, atuando no Campus e trabalhando com disciplinas do currículo antigo do Curso de Pedagogia (Resolução 1.234/85) e do atual (Resolução 2.69/99).

QUADRO 07 - DEMONSTRATIVO DOS INFORMANTES DA PESQUISA PROFESSORES

Informante	Qualificação	Ano de Ingresso na Instituição	Regime de Trabalho	Situação Funcional	Observação
DCP 01	Mestre	1994	DE	Efetivo	
DCP 02	Graduado	1995	DE	Efetivo	
DCP 03	Mestre	1994	DE	Efetivo	
DCP 04	Especialista	1997	DE	Efetivo	Cursando Mestrado
DCP 05	Especialista	2000	DE	Efetivo	Cursando Mestrado

Fonte: Secretaria Acadêmica do Curso

Pelos dados disponíveis e analisados, um tem experiência na gestão acadêmico-Administrativa do Curso (Vice-Coordenação) e foi inclusive o responsável pelo cadastro dos alunos no período de primeira e segunda aferição do ENC, era quem estabelecia o diálogo com o MEC a respeito do ENC. Dois estão exercendo a gestão acadêmico-Administrativa do Curso na atualidade (Coordenação e Vice-Coordenação), o outro é graduado, mas tem uma vasta experiência na militância sindical. Todos eles desenvolvem suas atividades docentes no currículo atual, da seguinte forma: três (03) trabalham com disciplinas do Núcleo Básico; um (01) trabalha com disciplinas do Núcleo Específico, um (01) trabalha com disciplinas dos Núcleos Básico e Específico.

Adotei o mesmo procedimento realizado com os depoimentos orais dos egressos na construção da síntese textual dos relatos dos professores, segui a mesma estrutura de organização do roteiro de entrevista e o mesmo processo para entrevistá-los, quando percebia

haver possibilidade de aprofundar algumas questões emergidas do diálogo estabelecido com eles, aproveitava para fazê-lo, mas quando isso não era possível a conversa se restringia ao roteiro apresentado inicialmente.

Para identificar o docente adotei o uso da sigla DCP (Docente do Curso de Pedagogia) seguida do número de ordem do informante e da catalogação das informações. Analisando os dados, percebi que muitas vezes as falas significativas revelam uma certa abrangência em relação a determinados assuntos, por isso, procurei selecionar e me limitar somente àquelas que considerei relevante em função da pauta deste trabalho.

Consultados acerca do seu entendimento a respeito da Política de Avaliação da Educação Superior instituída no Brasil e expressa no ENC. Os professores dizem que o ENC não se constituiu em uma política pública de caráter educacional e social, vêem essa ação estatal como abrupta e punitiva, um conjunto de ações realizadas pelo MEC/INEP para justificar ou tentar legitimar algumas medidas de intervenção oficial no Sistema Educacional Brasileiro para o ensino superior.

São enfáticos em afirmar que essa pseudopolítica foi um grande equívoco do Estado brasileiro, um deles esclareceu, inclusive, que como não pode acompanhar todo o processo de discussão e planejamento, não teve preocupação em se aprofundar a respeito da questão, por considerá-la irrelevante, como se observa nos relatos em destaque.

[...] por perceber a avaliação como um processo que possibilita o conhecimento mais aprofundado de determinadas ações, visando a uma possível identificação de falhas e, em consequência, de implantação de ações que otimizem o processo. Vejo a política de avaliação adotada no país como uma ação punitiva, que ao invés de se preocupar em primar pela identificação de possíveis falhas e/ou deficiências, objetivando a redução de problemas [...] como: falta de incentivo à qualificação docente, melhoria das instalações físicas, falta de laboratórios, bibliotecas desatualizadas e com falta de acervo, falta de ampliação do quadro de docentes e de pessoal, dentre outras, o Governo apenas se preocupou em estabelecer o *ranking* das IES. (DCP 01)

Não entendo o exame como uma política institucional, mas um conjunto de ações realizadas pelo MEC para justificar ou tentar justificar [...] algumas medidas de intervenção no Sistema Educacional Brasileiro, principalmente no que tange ao ensino superior. [...] Para se constituir em uma política, todas as ações, as atividades, todos os instrumentos, os objetivos a serem alcançados e os mecanismos a serem adotados para eventuais intervenções posteriores ao levantamento dos dados que essa avaliação poderia indicar, deveriam ter sido previamente discutidos, amarrados e definidos pela comunidade envolvida no processo avaliativo. [...] Não houver isso, por isso, no meu ponto de vista, não se pode considerar o ENC como uma política, daí eu entender, ter sido apenas um conjunto de ações impostas [...]. O Exame Nacional de Cursos, [...] foi, mas uma medida adotada pelo

Estado, via MEC, para atender a determinados interesses políticos das forças, que naquele momento, tinham ingerência no poder da República. Eu não vejo o ENC como uma política institucional de avaliação, mas sim como uma ação efetiva para atender interesses políticos, inclusive de caráter internacional, que naquele momento interferiam no MEC. (DCP 02)

[...] Ela foi colocada como uma medida muito abrupta pelo MEC, embora já se falasse um pouco do assunto, ela caiu muito de cima pra baixo, como se fosse um negócio acordado. Mas não foi, tanto é que ela teve distorções, porque procurava padronizar o ensino superior no Brasil inteiro, era um exame único para o país inteiro e temos muitas diferenças regionais. Não se faz à história e a geografia fora das regiões e ela acabou favorecendo algumas regiões [...] Eu acho que o exame é útil, desde que ele não seja classificatório ou impeditivo ao exercício profissional [referência ao recebimento do diploma estar condicionado a participação na prova], porque o aluno não pode ser penalizado por um exame no final do Curso, se ele está sendo avaliado, permanentemente, em cada disciplina ao longo de todo o Curso [...]. (DCP 03)

Inquiridos sobre terem conhecimento acerca dos princípios que orientavam o exame, dois (02) disseram conhecê-los, principalmente, via internet, dois (02) disseram não ter conhecimento nenhum e o outro não respondeu a pergunta. Um acrescentou ter obtido informações por meio dos documentos enviados pelo MEC, por ter sido responsável pelo cadastro dos docentes do Curso e pela inscrição dos discentes que seriam submetidos ao exame.

Como a maioria dos egressos, os professores também ressaltam que o conhecimento que tinham foi informado pelo Colegiado do Curso, obtido através da mídia ou pela internet. Evidenciam que as informações obtidas foram mais em relação à forma de aferição do exame, como destaca o DCP 05:

Para ser sincera, lembro do que fui informada pelo Colegiado, eu não me lembro de nenhum princípio, eu penso que a intenção ou um dos objetivos, se é que agente pode dizer isso, era melhorar o desempenho do Curso, mas o que ficou muito claro pra mim foi à questão do *ranking* para classificar universidades e cursos [...]. Os alunos tinham que fazer a prova para receberem diploma ou coisa assim [...]. A gente ficou sabendo também pela mídia, é isso.

Sobre o processo de implantação do ENC no Curso, as falas detalham que, inicialmente, houve muita apreensão, tanto por parte dos alunos, como por parte dos próprios professores e da Coordenação do Curso. Como foi observado nos relatos dos egressos, também para os professores, o exame se apresentou como apreensão, como um desafio para o Curso, no sentido de se verificar como estava o seu desempenho, concernente a formação ofertada, a viabilização e adequação do currículo, a atuação dos docentes, a capacidade interpretativa, de análise e síntese dos alunos, a qualidade dos conteúdos e os efeitos das metodologias adotadas para se obter a aprendizagem dos alunos.

Eles também reiteram os depoimentos dos egressos, a respeito da primeira aferição do ENC ter sido um verdadeiro terror para os alunos. Dizem que houve muita apreensão e medo devido, principalmente, ao fato do recebimento do diploma estar condicionado à determinação do governo. O aluno que não participasse da prova não receberia seu diploma. Mas, para eles essa tensão foi sendo reduzida a cada edição do Provão, ainda que depois da primeira a expectativa fosse para manter o conceito anterior. Opinião da qual comungam também os professores substitutos que foram entrevistados na condição de egressos.

Analisando esses relatos, eu quis relatar o quanto foi difícil estar na coordenação do Curso na época. O MEC/INEP, através de Portarias, nos três momentos de aferição do exame, responsabilizava plenamente as instituições pelo envio do cadastro dos seus docentes, graduandos e graduados, bem como, pela divulgação e os esclarecimentos necessários aos alunos e professores. Na época, eu me sentia pressionada a fazer algo que não gostaria de fazer, mas por função institucional além de providenciar o cadastro de professores e alunos, e esclarecê-los sobre questões mais específicas, ainda que não concordasse com a forma como as determinações oficiais se apresentavam, cumpri com minha responsabilidade junto à comunidade acadêmica do curso, inclusive, encaminhando as reivindicações dos alunos ao Colegiado do Curso.

Se por um lado eu não concordava com a forma como o governo implementava a sua avaliação, por entender que avaliação não é sinônimo de medida, e que o ato conseqüente da ação de avaliar precisa ser a tomada de decisão para solução dos problemas. Por outro, não queria me sentir responsabilizada por qualquer possível prejuízo que o exame viesse ocasionar aos alunos. Na primeira aferição não havia só a possibilidade de não recebimento do diploma, havia também a possibilidade do registro do desempenho pessoal no histórico (questão que os estudantes brasileiros conseguiram derrubar no processo) e os meios de comunicação difundiam a possibilidade do boletim de resultado do aluno vir a ser usado para

aferir sua qualificação profissional, tudo isso era problemático de falar, porque os alunos solicitavam esclarecimentos.

Neste exercício, vivi de perto as inseguranças, exigências e reivindicações dos alunos, principalmente, no período da primeira aferição. Na época, eles reivindicavam para não serem deixados sozinhos, tendo que arcar com a responsabilidade do desempenho do Curso. Era muito preocupante, quando ia às salas para informar a respeito da participação no Provão, minhas ponderações não surtiam efeito, eles se sentiam desamparados, não entendiam as ponderações e exigiam que a Coordenação do Curso garantisse o apoio que eles precisavam. Os professores também se manifestavam preocupados com essa questão, foi inclusive de um professor à sugestão para que a questão fosse levada ao Colegiado do Curso.

Como já visto, no Colegiado ficou decidido que os alunos não seriam preparados para o Provão, que cada professor deveria cumprir com a sua programação normal e estimular a leitura e a produção escrita dos seus alunos. A deliberação do Colegiado constava do seguinte: os professores primariam pela formação e não pela preparação para a Prova; aqueles que tivessem interesse em contribuir participando dos eventos deveriam apresentar uma proposta à Coordenação do Curso que de posse das propostas organizava e divulgava abertamente a programação; quando fossem procurados pelos alunos, deveriam sugerir referências bibliográficas básicas para leitura e aprofundamento de estudos.

Hoje percebo que, como agentes institucionais, era nossa função contribuir para superar as dificuldades dos alunos, mas, naquele momento, entendemos que a realização de um Exame, ainda que caráter nacional, não podia, em hipótese alguma, ser mais importante do que todo o trabalho de anos realizado tanto por professores como pelos próprios alunos na academia. A preocupação primordial do Curso, por princípio, sempre foi com a formação dos seus alunos, uma formação que prepara os alunos não apenas para o exercício profissional, mas para saberem agir e interagir como cidadãos na sociedade. O que se contrapõe ao modelo educacional exigido pela globalização sócio-econômica por imposição do capital internacional, que condiciona a formação e o financiamento da educação, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, a formação de mão-de-obra qualificada.

As falas dos diferentes professores e dos egressos ressaltam que em relação à decisão do Colegiado em programar eventos, nos três momentos, não foi uma decisão aceita por todos os docentes, que por isso não participavam. Alguns, inclusive, nunca participaram dessa programação, da mesma forma como também não ocorreu a ampla adesão dos alunos do Curso a esses eventos. Por vezes, era maior o número de alunos de outras instituições,

inclusive privadas, nesses eventos do que mesmo alunos do Curso de Pedagogia, razão também para a resistência de alguns colegas professores.

No diálogo estabelecido a respeito do processo de implantação do ENC no Curso, em Santarém, além desses, outros fatores são destacados como se observar nos depoimentos em destaque:

[...] Aqui do ponto de vista das estratégias, aconteceu o exame normalmente, sem nenhuma reação negativa, mas também sem muito alvoroço de querer preparar realmente os alunos para a prova, [...] sem se preocupar, ah! vamos preparar os alunos para a prova porque se não eles vão se dar mal. Isso não houve no Curso [...] como se teve notícias de ocorrência em outras instituições e outros cursos [...]. O exame foi implantado [...] e o curso decidiu participar normalmente. (DCP 03)

[...] vi da mesma forma que acredito tenha sido visto por grande parte dos atores envolvidos no processo, com receio. A forma imposta para realização do Exame causou espanto, uma vez que não se sabia a real utilização dos resultados apresentados. [...] O estado de tensão pareceu generalizar-se a todos os concluintes do Curso, inclusive motivado pelos comentários equivocados de que o conceito obtido viria no histórico escolar do formando, dentre outros comentários que aumentavam o estado de tensão [...].(DCP 01)

[...] pegou todo mundo de surpresa, ficamos alvoroçados, nós professores ficamos preocupados porque eu creio que nós nos sentíamos diretamente responsáveis pelo desempenho de nossos alunos nesse exame. Tanto é que os alunos começaram a ficar preocupados em se saírem bem no Provão e começaram a exigir [...] queriam que fizéssemos cursos de revisão dos conteúdos ministrados nas disciplinas, para que eles pudessem se preparar para atender aquilo que o MEC estava cobrando no exame, em fim [...]. (DCP 02)

[...] vi com muita naturalidade a forma como foi se desenvolvendo a questão do exame no Curso. Ocorreu, no primeiro momento, uma preocupação implícita, sem provocar uma discussão mais aprofundada por parte dos professores. A questão não se aprofundou para que se pudesse perceber porque este exame vinha sendo trabalhado pelo governo ou de que maneira seria seu impacto, em Santarém. A partir daí, observei que alguns professores tiveram a preocupação, inclusive eu, de propor aqueles seminários abertos para discutir de forma geral o conteúdo das disciplinas que permeavam o Curso de Pedagogia, mas sem o objetivo de uma preparação para

realizar o Provão e sim uma discussão mais geral. Uma maneira de trabalhar a cultura geral dos alunos. (DCP 04)

[...] a gente percebia muita ansiedade tanto dos professores como dos alunos porque não se tinha certeza de como as coisas iriam se dar, [...] havia toda a questão do cumprimento de prazos para inscrever os alunos em tempo hábil e, depois, por querer saber como eles participariam de um processo de avaliação nacional [...]. Embora o Colegiado tivesse discutido como nós faríamos, os alunos tinham muita dificuldade de entender como seria isso, mesmo porque o Curso seria avaliado a nível nacional, mas nós tínhamos as nossas peculiaridades no Estado, no nosso lugar e isso não era considerado no exame [...]. A partir do segundo momento já foi um pouco diferente, mas eles ainda tinham medo, agora a expectativa era outra, manter o conceito [...].(DCP 05)

Da mesma forma como aparece nos relatos dos egressos, sobressai também das falas dos docentes, que o fato da primeira turma ter obtido o conceito máximo, motivou as turmas posteriores a manterem o conceito máximo. A esse respeito, lembro que informando os alunos sobre o período de cadastro e realização do exame e sobre o resultado obtido pelo Curso no ano anterior, era comum ver e ouvir algumas lideranças se manifestarem sobre a responsabilidade da turma em manter o conceito, diziam não ser bom para a turma um resultado menor. Ainda que eu argumentasse que esta não era a questão e ocorressem algumas contestações, no geral, predominava sempre o senso de responsabilidade e a determinação dos alunos, como se viu nos relatos anteriores.

Os resultados obtidos pelo Curso exigem que se busque compreender também suas repercussões sobre o trabalho docente, na época. Conversando com os professores a respeito da questão, solicitei que relatassem em que medida o processo de implementação do exame interferiu na realização de seu trabalho docente, as respostas foram quase consensuais. Para eles, o Provão não interferiu em nada na programação das disciplinas e nem nas suas metodologias de trabalho, nos diferentes períodos de realização do exame, confirmando as descrições dos egressos, como se observa nos relatos abaixo.

[...] o Curso obteve conceito “A”, entretanto, não creio que algum tipo de interferência tenha acontecido na realização do meu trabalho docente no ensino de graduação, uma vez que o meu trabalho

continuou a ser realizado da mesma forma que era antes do Exame.
(DCP 01)

Interferência no meu trabalho? Não. Nem pensar [...]. Eu sempre me preocupei muito em relação à formação dos meus ex-alunos, no sentido de contribuir de forma mais significativa para que ao sair da universidade eles tivessem desenvolvido as habilidades, tivessem aperfeiçoando suas competências e adquirido novas competências, para que pudessem ser profissionais mais eficientes no desempenho das tarefas exigidas no âmbito profissional. A adoção do ENC e as próprias cobranças dos alunos fizeram com que eu me sentisse instigada a me preocupar ainda mais do que já me preocupava antes, com esta questão [...], mas não no sentido de prepará-los para nenhum exame. (DCP 02)

[...] não mudou nada, porque eu continuei fazendo o que já tinha como missão e dever fazer, [...]. O que tem interferido definitivamente na qualidade do meu trabalho é a continuidade de minha experiência docente, a cada disciplina, a cada turma, aquelas novidades que se acrescentam e vão melhorando a qualidade do ensino. Acredito que uma coisa é importante, você se aperfeiçoar, cada vez mais, na sua temática, na literatura referente a sua disciplina e estar atento ao intercâmbio com os alunos, porque sempre tem novidade nesse intercâmbio, a cada assunto, a cada realidade. Em cada relação com cada aluno, você encontra uma questão nova, um problema novo que você tem que enfrentar e tem que superar. Mas essencialmente o exame não interferiu no meu trabalho. (DCP 03)

Creio que na forma como foi feito o trabalho, de maneira geral, nós não nos desviamos daquilo que nós já estávamos fazendo no início [...] Nós trabalhamos isso de forma muito natural, não ocorreu uma corrida para preparar os alunos, não lembro de ter visto nenhum professor preocupado em avaliar ou reavaliar o trabalho que estava fazendo, foi feito de forma muito natural o que já estava posto. (DCP 04)

Os alunos pediam muito que a gente revisasse algumas coisas que pudessem cair na prova, mas nós já havíamos decidido no Colegiado que não iríamos fazer cursinhos, como algumas universidades fizeram e alguns cursos também, para preparar os alunos para o Provão. Mas para ser sincera não modificou em nada meu trabalho, eu não trabalho em função da avaliação, eu trabalho em função da formação dos alunos, por isso, o Provão não alterou minha rotina de trabalho. (DCP 05)

Analisando os depoimentos, me vi pensando no seguinte: ainda que o exame não tenha interferido no sentido de modificar a programação e a metodologia das diferentes disciplinas e o fato dos professores terem intenção de preparar os alunos para o exame; essa explicação se torna muito limitada. Afirmar que o exame não influenciou ou interferiu no trabalho docente é limitado, pois querendo ou não, tendo consciência ou não, o ENC fez parte do currículo do Curso, ao longo da sua existência. Ele esteve presente no dia-a-dia de alunos e professores, a pesquisa mostra isso. Busque compreender melhor a questão e vi no dizer de Sacristán (2000, p. 17), que: “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

A presença do Provão envolveu interesses e influenciou tanto a aprendizagem dos alunos, como foi razão de preocupação com essa aprendizagem, o que demonstra sua interferência na rotina de trabalho institucional. Afinal, ninguém consegue ignorar algo presente ainda que latente, principalmente, quando esse algo incomoda, e, o ENC não apenas incomodou, ele desestabilizou, provocou desassossegos, tensão, gerou desconforto, como já se viu nos depoimentos tanto de egressos como dos próprios professores. Portanto, interferiu sim na rotina docente ainda que o tenhamos visto como irrelevante ou tentado ignorá-lo.

Lembro que na época das aferições, eu costumava conversar com os professores, da mesma forma como fazia com os alunos e os ouvia falarem a respeito das estratégias dos alunos, na sala de aula, prática que se tornou freqüente, na época. Como me informavam alguns colegas, os alunos solicitavam esclarecimentos sobre os conteúdos discutidos e davam um jeito de relacioná-lo com aqueles exigidos para o exame, na tentativa de que as reflexões e discussões terminassem se voltando para a questão do momento, o Provão.

Na minha experiência, ainda que não me furtasse a dialogar e discutir com os alunos e nem ignorasse o exame, procurava não dar a ele uma importância maior do que tinha. Eu abria espaço para discussões, mas voltava para a programação da disciplina, não via necessidade de redimensionar nem o conteúdo e tampouco a metodologia, por apostar no desempenho dos alunos. Sabia da seriedade profissional com que se trabalha a formação no Curso, ainda que tivesse curiosidade em relação a compreender a questão, como disse antes, sabia que a formação é o foco principal, para onde convergem todas as preocupações. Por isso, compreendo o que querem dizer meus colegas, quando dizem não ter havido interferência do ENC em seu trabalho. Embora, hoje, saiba o quanto ele esteve presente em nossas aulas, interferindo no nosso dia-a-dia de trabalho. Só a preocupação em não pretender

preparar nossos alunos, já representa o quanto essa interferência foi real, inclusive, na interação aluno x professor x aluno, como mostram os relatos.

A discussão a respeito dos impactos causados pelo Exame Nacional de Cursos na formação dos profissionais de educação visada pelo Curso indica que, em consonância com a questão anterior, os depoimentos dos professores deixam emergir que a proposta de formação também não sofreu nenhum tipo de interferência advinda dos resultados do Exame, pelo fato da formação ser orientada pelo PPP.

O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado em 2000, orientado por princípios bem diferentes daqueles da base do Provão, a base de formação se pauta em princípios teórico-práticos que orientam os alunos a saberem se posicionar de forma crítica diante da realidade, tendo competência para análise, interpretação e explicação dessa realidade, habilidade que, como visto, contribuiu para que eles conseguissem se sair bem na prova. Sobre não ter impactado a formação, tanto os egressos como os professores convergem em entendimentos similares.

Contudo, os docentes evidenciam que, de certa forma, o exame impactou o Curso de forma positiva, quando possibilitou que houvesse maior preocupação com eventuais lacunas ocorridas na formação dos alunos, ao longo do Curso, inclusive, fazendo com que alguns professores discutissem como fazer para superá-las.

O exame foi apresentado como positivo, também, do ponto de vista da compreensão de que o bom desempenho dos alunos representa também o bom desempenho docente, principalmente, no que concerne ao domínio do conteúdo e da metodologia adotada. Além disso, revelou a necessidade de melhorar a qualidade da formação e a eficácia do curso, no preparo de um profissional que saiba dar conta das tarefas que o mercado de trabalho lhe impõe, mas que também atue como cidadão comprometido socialmente, como se evidencia no relato selecionado:

Eu acho que foi provocou um impacto positivo, [...] tanto para o quadro docente e de funcionários, como para os próprios alunos, por se saber que não se pode simplesmente levar o Curso sem muita disciplina ou sem muito esforço [...]. No período, [os alunos] sabiam que ao final do Curso, o esforço ou não esforço ia ser diagnosticado. Nesse tipo de prática, quem se esforça, com certeza, ao final do Curso vai se dar um pouco melhor na avaliação final [...], a cada esforço vai estar superando seus próprios limites. Em educação o grande objetivo é esse: fazer com que se desenvolvam as potencialidades de cada

estudante, de cada membro da comunidade escolar, e, como se faz isso? Acredito que levando os educandos à [...] superação dos seus próprios limites. Neste caso, os estudantes sabiam que ao final [...] estariam sendo submetido a um teste, que ia dizer, digamos assim, se estão centrados no mundo da ciência e do conhecimento [...] das práticas pedagógicas e da investigação ou não [...]. O Curso tem essas múltiplas finalidades preparar os novos profissionais para uma formação integral que atenda as exigências do mundo moderno e globalizado, ou seja, formar um profissional pleno que saiba trabalhar a educação no novo contexto mundial [...] Eu entendo que o Exame Nacional de Cursos veio causar um impacto positivo. Sem preconceitos, eu diria que ele causou esse impacto positivo e deve continuar, porque não. (DCP 03)

Ao ser perquirido sobre as limitações do Curso e o fato do currículo apontar para uma formação mais humanística e político-ideológica, portanto, diferente das orientações do exame que apesar do discurso aparentemente esclarecedor, se apresenta com uma natureza mais técnica e pautada em resultados, o DCP 03 disse acreditar que o resultado se deve a alguns fatores.

Para este professor, esses fatores se relacionam à forma como ocorreram às manifestações de protestos e a reação contrária ao estabelecimento do exame, isso fez baixar o rendimento geral, fez com que o conceito obtido pelo Curso onde não ocorreu essa reação, se destacasse. Outro fator se relaciona à vontade, dedicação e disciplina dos alunos, talvez, por se tratar de um Campus pequeno, eles comparecem diariamente às aulas, tanto que o Curso não tem problemas com a frequência nem por parte dos professores e nem por parte dos alunos. Essas questões teriam feito a diferença, muito mais do que aquela relacionada à equiparação do currículo do Curso às exigências do MEC.

Ainda a esse respeito, os docentes comungam das mesmas idéias dos egressos em relação à responsabilidade assumida pelos alunos no Curso, como mostra o DCP 05 em seu discurso:

[...] Eu acho que este fato [referência ao exame] acabou causando um pouco mais de responsabilidade e preocupação nos alunos por saberem que além de serem avaliados no circuito interno do Campus também estariam sendo avaliados a nível nacional. [...] isso trouxe muito mais responsabilidade a eles, a gente via alunos correndo no final do ano, eles queriam informações sobre bibliografia extra,

queriam saber o que tinha caído no exame anterior, para poderem se organizar e estudar. Então eu acho que o Exame Nacional de Curso trouxe um pouco mais de responsabilidade quanto ao desempenho dos alunos do Curso.

No dialogo a respeito de como avaliam os resultados alcançados pelo Curso nas diferentes edições do Provão, realizadas no período de 2001 a 2003, os professores destacam esses resultados como positivos, por contribuírem para melhorar a auto-estima dos alunos e o prestígio do Curso no próprio Campus. Egressos e professores têm compreensões similares a respeito, como se pode comprovar nos relatos abaixo.

Considerando o fato do Curso [...] ter conseguido conceito “A” em todas as edições do Exame, avalio, localmente, os resultados como muito positivos. Tais resultados engrandeceram o prestígio do Curso na Região Oeste do Pará, fazendo com que o mesmo se tornasse mais respeitado no que diz respeito à qualidade dos profissionais que forma. Entretanto, pareceu haver uma contradição entre os conceitos obtidos pelo Curso e as reais condições de manutenção do mesmo [...]. Tais condições estão centradas na carência de estrutura física, principalmente no que diz respeito à limitação de material bibliográfico, laboratorial e de incentivo financeiro e pesquisa. Acredito que a qualificação e a experiência dos docentes possa ter contribuído significativamente para os resultados conseguidos, sem deixar de citar a qualidade do quadro de discentes da instituição que, indubitavelmente, se diferencia de alguns outros cursos de licenciatura da UFPA. (DCP 01)

De maneira geral, [...] o exame trouxe para os alunos um alento, só em saber que estão aqui no interior da Amazônia, vindos de um processo de interiorização [...], alunos que sempre foram vistos, como se Santarém fosse uma espécie de quintal de Belém, [...] onde faltava qualificação docente e, por isso, dizia-se que eles não eram tão bem preparados. De repente esses alunos [...] submetidos a um exame baseado em critérios determinados pelo próprio MEC conseguem chegar a um patamar, que muitos alunos, de muitos cursos da capital não conseguiram, isso elevou a auto-estima deles. E percebê-los se preocupando em apresentar projetos, [...] trabalhando nos mais variados tipos de atividades dentro do Campus, buscando qualificar a sua inserção no campo de trabalho, [...] para nós, eu creio, foi um dos resultados que eu acredito mais positivo, diante de uma situação que de início foi desesperadora para eles. Desesperadora no sentido da preocupação [...], da avaliação ser negativa por se tratar de um curso do interior [...] o resultado foi muito bom sim. (DCP 04)

Procurei conversar, com todos, a respeito das limitações estruturais do Curso, para saber como viam-na em relação aos resultados obtidos e pude concluir que: os docentes também relacionam o resultado alcançado ao compromisso assumido coletivamente com o Curso, a Instituição e a região. Mas dizem que esse resultado poderia ser bem melhor se, por exemplo, a biblioteca dispusesse de mais acervo e atualizado, se houvesse melhores condições de trabalho e se os professores não tivessem que limitar seu trabalho ao ensino. Dizem que se não disponibilizassem seu acervo pessoal aos alunos, a formação prevista no currículo do Curso estaria comprometida, reiterando, inclusive, o que dizem os egressos.

Eles dizem ter consciência de que não deveriam disponibilizar seu acervo pessoal aos alunos, mas também têm consciência de que, sem isso, seria mais difícil trabalhar para consolidar a formação almejada no Curso. Nessa questão, vale destacar que as reivindicações por mais acervo e atualização são bastante antigas, mas progresso, quase nenhum. Participo da mesma prática de meus colegas e sei que fazemos isso não porque queremos, mas porque não temos outra saída. Sem isso, a formação projetada pelo Curso, com certeza, estaria inviabilizada ou, no mínimo, seriamente comprometida.

Ainda com respeito ao resultado obtido pelo Curso, os docentes destacam ainda como relevante à atuação dos alunos ao longo da formação, em relação ao desempenho acadêmico, ao progresso observado no aspecto teórico-prático e manifesto nas atividades que realizam e, principalmente, em atividades de extensão e de laboratório. Para a maioria deles, esse tipo de trabalho ajuda o aluno a superar as suas próprias limitações, mesmo aquelas interpostas ao Curso, pela carência real de condições.

Do diálogo com os docentes, sobressai uma questão interessante que se relaciona à desvalorização profissional do pedagogo no mercado de trabalho. Em Santarém, essa questão tem sido razão de retorno de não poucos egressos para cursarem outras licenciaturas ou pós-graduação, em áreas mais específicas, a fim de se habilitarem ao mercado de trabalho, como relata o DCP 04:

[...] as pessoas que saíram daqui qualificadas, [...] no mercado, tem ficado a margem. Na lotação, eles perguntam é pedagogo? Se for lhes destinam o que sobra [...], lota-se todas as pessoas e o que restar é que se destina para o pedagogo. [...] presenciei isso com muita

angústia. [...] Se os alunos saem do curso com a estima alta pelo conceito “A”, ao tentarem entrar no mercado de trabalho, ocorre um processo inverso, lá todo o processo de formação, [...] se perde. Outra coisa [...] é o retorno para a academia de pedagogos para cursarem outras licenciaturas [...] buscam o que interessa ao mercado. [...] não há atendimento sobre o que diz a lei. O que se observa é o recurso do jeitinho. [...] o pedagogo deveria estar na direção das escolas e em outras funções específicas de sua formação, mas o que se observa são matemáticos, químicos e outros [profissionais] assumindo essas funções. Pra mim isso é muito complicado [...] tanto pelo fato de formamos esses profissionais, como por sermos pedagogos também.

Essa questão foi bastante discutida, mas entendo que carece de uma discussão mais ampla envolvendo a sociedade. Os próprios pedagogos precisam se manifestar sobre ela, no sentido de assumir uma postura profissional mais coerente em relação à própria formação e eficaz do ponto de vista da ação e do seu compromisso com as questões sociais. Perguntei ao docente como via o movimento contrário à participação do estudante no Provão e a respeito das críticas dirigidas àquele que participou, sobre não haver um bom nível de politização na formação desse aluno, o DCP 04 fez o seguinte comentário:

[...] O processo de politização é muito mais amplo do que simplesmente dizer que um grupo [...] é despolitizado porque se submeteu a um Exame de nível nacional. Primeiro, porque naquele momento o exame chegou como uma imposição e os alunos tinham uma preocupação que era saber como fazer e como se sair bem no mesmo. Não havia uma forma, por exemplo, dos sindicatos e outros movimentos sociais avaliarem o impacto desse exame [...], ou de se saber, claramente, quais eram as conseqüências ou as vantagens de fazer ou não fazer o exame. Era possível orientar o boicote, mas não se tinha clareza de nada. [...] se negar a fazer o exame sem ter uma contraproposta, isso sim, caracterizaria um processo de não politização, porque se existia um movimento que dizia ser errado fazer o exame, não havia outro [...] apresentando como contrapartida. Creio que em qualquer movimento não tem como se fazer apenas à crítica sem nada propor sobre o que se está criticando. Então, para nós naquele momento, não era que não existisse nenhuma saída [...], mas para os alunos funcionava assim: ao mesmo tempo em que sentiam angústia, queriam verificar qual era sua capacitação realmente. Era comum ouvir nos corredores eles dizerem [...] que seria um teste de fogo para eles também [...] onde está a não politização, se ação é consciente.

Tanto os docentes, como os egressos compreendem a participação no exame, como um assumir consciente de responsabilidades com o Curso e a instituição UFPA. Da discussão sobre esta questão emergiu outra relacionada ao exame como um instrumento técnico. Eles apontam limitações de natureza técnica no exame e dizem que uma prova desse fato foi à revisão do governo realizada para qualificá-lo (referência ao ajuste da metodologia do ENC). Os docentes deixam claro que, mesmo de um ponto de vista técnico, o ENC poderia ter contribuído para resolver ou encaminhar alguns problemas pertinentes no Curso, como, por exemplo, para estabelecer diretrizes mais claras para a formação.

Professores e egressos consideram que o exame poderia ter sido útil também para encaminhar os alunos com bom desempenho para cursarem uma pós-graduação, garantindo a eles bolsas de estudos; poderia encaminhá-los para o mercado de trabalho; estabelecer uma forma de reconhecer o mérito acadêmico; poderia ter sido útil para institucionalizar políticas de melhorias da infraestrutura do Curso na instituição, dentre outros.

Um dos docentes (DCP 03) chegou a sugerir a adoção de um exame nacional permanente e anual, como forma de se superar ações avaliativas de natureza corporativas e as práticas avaliativas cotidianas dos professores (referência ao que tem sido realizado pela OAB com os formados nos cursos de Direito), prática inadmissível no seu ponto de vista, por entender que essa função deveria ser do Estado e não de uma corporação específica. Para ele, é muito difícil ao professor atribuir conceitos justos aos alunos, por isso acha que deveria ser extinta a avaliação que quantifica, mede e classifica o aluno, para o professor sair da condição de juiz. No seu entendimento, o professor passaria a ser um orientador do desempenho acadêmico do aluno, ao longo do curso. Sua avaliação seria formativa e se resumiria ao acompanhamento do desempenho acadêmico do aluno em atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem a preocupação de atribuir conceitos.

Para esse docente, o aluno concluinte seria submetido ao exame nacional para que o Estado avaliasse a sua formação a partir das competências e habilidades específicas da formação e do currículo construído pelo aluno ao longo do Curso. Se ele não fosse aprovado se submeteria ao exame quantas vezes fosse necessário, até estar apto ao exercício da profissão.

Ao ser questionado se isso não seria concentrar ainda mais o poder do Estado sobre o ensino superior? Ele respondeu que não, pois continuaria sendo responsabilidade das

universidades a titulação dos alunos, além disso, elas participariam na elaboração e aplicação do exame nacional, competiria ao Estado apenas creditar a formação acadêmica do aluno.

A pesquisa mostrou que os professores têm consciência das limitações de ordem política, financeira, ideológica e acadêmica, interpostas ao Curso desde sua implantação. Mas têm consciência também sobre o real histórico, do que seja educar numa região carente de formação, em cursos superiores. Carência útil, inclusive, para explicar o fato do Brasil aceitar como válidos os encaminhamentos estruturais que aligeiram cursos e/ou possibilitam que essa formação ocorra em espaços não qualificados para esse fim.

Em casos, como o que vivemos na região Amazônica, ou se aceita isso como normal ou se trabalha para fazer a diferença, como ocorre em Santarém, onde além dos professores serem autodidatas ainda precisam disponibilizar seu acervo para consulta dos alunos, se a intenção for realizar um bom trabalho.

Foi gratificante, saber que não temos estado de “braços cruzados” diante das limitações interpostas ao Curso, pelo contrário, os professores têm procurado contribuir efetivamente para uma formação mais qualificada, como mostram seus depoimentos. Semeraro (S.a, p. 1) em suas reflexões acerca do papel a ser desempenhado por todos os profissionais da educação enfatiza: “não se pode perder de vista que todos precisam estar preocupados em resistir a desmandos de toda natureza, precisam romper a barreira da submissão e criar ou construir historicamente novas condições para a sociedade”. Por suas práticas em uma região inóspita, do ponto de vista do conhecimento científico e tecnológico, os profissionais do Curso, por suas ações, se afinam com as idéias da autora.

Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2000), destaca que a educação pública deve operar no sentido da inclusão e da maior participação dos excluídos da globalização, garantindo-lhes as possibilidades e recursos de aprendizagens de conteúdos e domínio de técnicas e instrumentos da atualidade, além de promover as atitudes flexíveis e criativas necessárias para se adaptar ao processo permanente de transformação. Ele enfatiza que é necessário formar pessoas capazes de compreender amplamente as realidades do mundo, em condições de refletir rigorosamente sobre os diversos contextos de forma integrada, capazes de promover a crítica radical e agir sobre as especificidades locais, sem, no entanto, perder a dimensão da globalidade.

Talvez a postura assumida pelos egressos e professores do Curso, pareça aos olhos de não poucos críticos, uma manifestação apolítica ou ingênua, mas os relatos revelam um agir consciente, intencional e determinado. Esse fato me fez pensar ser importante compreender

que com o acirramento do determinismo neoliberal, a complexidade da vida e das relações se aguça, se redimensiona, buscando a luz do conhecimento, a coerência necessária para continuar existindo. Mas, me fez pensar também, sobre ser necessário rever, inclusive, a coerência e eficácia das formas clássicas de criticar e resistir, a acirrada competitividade e seletividade que está na base do modelo social neoliberal aponta, necessariamente, para novas formas de análise e compreensão.

A percepção que tenho acerca das questões sociais e educacionais que se vive, e o fato de compartilhar da mesma prática dos professores do Curso, me ajudaram a analisar e interpretar as suas narrativas orais, para além das fragilidades e críticas de natureza política e ideológica, à luz da responsabilidade social assumida com e no Curso. O trabalho pedagógico desenvolvido no Curso de Pedagogia, em Santarém, ainda que bastante limitado, possui uma “boniteza” singular, pois se sabe que no espaço histórico real existem muitos equívocos a serem interpretados e mais bem entendidos, principalmente, pelos críticos sociais mais radicais, mas existe também muita coisa boa sendo realizada que precisa ser mais bem explorada.

Analisar todo esse processo me fez pensar que é possível se fazer “qualquer coisa” a título de formação, sem muita preocupação com produção, transferência ou atualização do conhecimento ou sem querer saber, quais serão as conseqüências sociais e humanas dessa formação, mas ainda assim, uma questão é imperativa: como superar essas questões sem quase nenhuma condição?

O processo histórico tem mostrado que a consolidação da interiorização da universidade pública no interior da Amazônia, pela forma como se apresenta, exige que se faça exatamente o que desejam os senhores do capital, principalmente, em relação à formação, ou seja, formar de qualquer jeito, qualquer trabalhador ou cidadão, para qualquer sociedade.

Nessas circunstâncias, a tomada de consciência sobre essa mesma realidade faz com que se tome decisões, que embora criticáveis do ponto de vista político-ideológico, por vezes, se apresentam como única saída possível, naquela situação, para não sucumbir plenamente à hegemonia capitalista e estatal. Esse parece ter sido o eixo norteador da decisão tomada tanto pelos egressos como pelos professores do Curso de Pedagogia, em Santarém.

Como visto, nos primeiros capítulos, no caso da interiorização da UFPA, a política de expansão do ensino superior que possibilitou esse processo é originária dos Governos Militares, nas décadas de 70 e 80, um processo emergido de uma situação contraditória, do ponto de vista, do que não é visto como decorrente de tipo de regime. Segundo Cunha (2003),

o período da Ditadura Militar foi um período de muito autoritarismo e controle, mas foi nesse período paradoxal e de muitos conflitos que as universidades brasileiras receberam maior impulso, se consolidando como instituição e tornando possível a expansão de seus cursos para o interior dos estados brasileiros, como ocorreu no Pará.

Embora o processo de consolidação da interiorização da UFPA, em Santarém, tenha acontecido na década de 90, suas raízes históricas estão ligadas a um modelo educacional de orientação militar. Portanto, não apenas vivemos na proximidade da confluência de dois grandes rios, somos filhos da confluência de um contraditório histórico, nascemos do choque de forças antagônicas (Governo Militar x Sociedade Civil Organizada), de um processo de descentralização do ensino – sem recursos, como afirma Pereira (1990), mas somos amazônidas, povo guerreiro que vive e morre pela terra.

Além disso, não se pode esquecer que, mesmo em condições tão precárias, adversas e contestáveis, o processo de interiorização da UFPA, possibilitou a um número significativo de brasileiros, principalmente profissionais da educação, o acesso a educação superior. As análises mostram que esse processo tem garantido, sistematicamente, o acesso a um número crescente de pessoas a esse nível de ensino, ao longo dos anos, em que pese à pertinência de todas as críticas dirigidas a forma como a questão foi e continua sendo encaminhada.

A formação ofertada no Curso de Pedagogia, em Santarém, pelo processo de interiorização da educação superior no interior da Amazônia, como visto, expressa uma síntese contraditória de múltiplas determinações locais (empenho profissional e gestão acadêmico-administrativa), institucionais (determinações do Campus Sede), nacionais (políticas públicas autoritárias do primeiro momento e pseudodemocráticas posteriores) e internacionais (grandes Conferências e acordos estabelecidos por autoridades nacionais e institucionais). Determinações que contraditoriamente se conflitam e se conjugam no dia-a-dia desse Curso, interferindo em todas as decisões.

Analisar esses relatos, foi também lidar com sonhos e utopias de pessoas que como eu, lutam por uma educação melhor para o povo brasileiro. Essa atividade me ajudou a pensar que, no mundo da prática efetiva, na qual se dinamizou o ENC, os sujeitos históricos foram protagonistas essenciais na operacionalização das reformas educativas pretendidas, que essas, procuraram firmar sua legitimidade sob o manto da legalidade, sem, contudo, deixar de recorrer a mecanismos disciplinadores, sendo capazes, por isso, de fazer convergirem às necessidades para os propósitos projetados.

Esse exercício levou-me a pensar o quanto é importante não se esquecer que o real histórico emerge do conflito ideológico-social que se define pela experiência cotidiana dos

sujeitos históricos por seus compromissos, necessidades e interesses. Nesse caso, especialmente, em relação ao Curso, a Instituição e a preocupação pessoal com o título acadêmico – o diploma.

As contraditórias repercussões do Exame Nacional de Cursos expressam os conflitos que têm caracterizado as relações interpessoais e interinstitucionais no Curso de Pedagogia, em Santarém. Neste Curso, no dia-a-dia, com algumas exceções, percebe-se claramente divergências político-ideológicas manifestadas por professores e alunos, mas essas divergências confluem e/ou se conjugam quando decisões precisam ser tomadas em prol dos interesses e necessidades do Curso e da Instituição.

O Exame Nacional de Cursos - ENC ganhou *status* de avaliação e política, repercutiu contraditoriamente no meio acadêmico, gerou celeumas e provocou alegrias e insatisfações. Produziu um bom saldo de resultados positivos e negativos, ainda que tenha deixado muito a desejar em relação ao que se concebe e deseja por avaliação, mas cumpriu a finalidade a que se propunha desde o início, ser uma tecnologia de informações ou um indicador dessas informações ao Estado, a respeito da educação superior brasileira, garantindo ao país dados validados (Banco de Dados) para prestar contas aos financiadores de sua educação.



Foto 09 – Visão Panorâmica do Encontro das Águas (Vista aérea) – Paulo Carvalho

Encerro o capítulo com uma mensagem que acredito expressar bem o cotidiano de um Curso que no interior da Amazônia Brasileira tem tentado sobreviver, apesar das inúmeras limitações e determinações impostas ao ensino superior brasileiro. Em Santarém, assim como

as águas dos dois grandes rios Amazonas e Tapajós se chocam, se abraçam e se interpenetram, num encontro único, belo e ímpar na particularidade de sua rara beleza, no Curso de Pedagogia da UFPA, se tem procurado construir uma feição própria, a partir do respeito a idiossincrasias e com a intenção de dar sentido e beleza à formação e à vida profissional e pessoal, de alunos e professores, sob orientação da filosofia e dos princípios da base curricular do Curso, com vista a uma maior responsabilidade social.

Talvez se entrelace aí, a raiz da paixão revelada nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa e a fonte contraditória do real histórico revelador. As análises deixam entrever que quando mais se pretendeu resistir ao determinismo estatal e sua base economicista, ao se submeter a essa imposição, foi também, quando mais se contribuiu para que o processo dicotômico da ordem hegemônica estabelecida se firmasse. Ainda que as ponderações e mediações também matizassem a realidade objetiva em função do que se almeja como formação em situação tão adversa, pertinente não apenas ao que é necessário e desejado ser feito, mas ao que é possível fazer quando há compromisso e responsabilidade com uma Instituição e com uma sociedade.

CONCLUSÃO



Foto 10 - Vista da entrada lateral do Campus da UFPA/Stm – Arquivo do Campus

Considerando a importância deste estudo para a Ciência da Educação e sem a pretensão daqueles que almejam transformar a ciência em um conhecimento conclusivo e acabado, encerro este trabalho apresentando algumas considerações finais a respeito do tema estudado, por seus aspectos sócio-históricos e os resultados da análise dos relatos orais dos sujeitos da pesquisa, na perspectiva de alcance do objetivo proposto.

A pesquisa mostrou que o processo histórico de constitucionalização e institucionalização da avaliação no Campo Educacional Brasileiro, especificamente na educação superior, seguiu o movimento interno e externo de tendências pedagógicas distintas, em períodos históricos também distintos e a ação determinística estatal por reformas, em atendimento as exigências dos financiadores internacionais da educação brasileira, principalmente o FMI e o BIRD.

Ao revisar a literatura que trata sobre a trajetória histórica da avaliação no campo educacional brasileiro, foi constatado que a avaliação chegou ao Brasil como avaliação educacional, no momento em que se difundia o ideário desenvolvimentista e se formatavam

as políticas do Plano da Aliança para o Progresso e as orientações decorrentes da cooperação técnica (primeiros Acordos internacionais), num governo de linha dura como foi o militar.

No decorrer da pesquisa, foi possível entrever três períodos distintos da ação avaliativa estatal: O primeiro que se relaciona a um período longo, iniciado ainda com a chegada da família real no país e a implantação das primeiras escolas de ensino superior, findo em meados da década de 70, em cujo foco externo estava a organização e a funcionalidade institucional, e a ação avaliativa visava fundamentalmente à autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições de educação superior, apresentando-se de início aos auspícios das determinações de Portugal.

O segundo período correspondente ao espaço que vai da segunda metade da década de 70, em que o governo manteve as práticas anteriores de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento das IES, mas passou a adotar ações avaliativas externas na pós-graduação sob a coordenação da CAPES, e avança até o final da década de 80 e início de 90, com a criação das Comissões de Alto Nível e a institucionalização da Política Pública de Avaliação, cujo foco de atenção se voltava claramente para o interior das IES, por seus cursos.

O terceiro período que se compatibiliza com o final do segundo, mas deste se diferencia a partir de 1992, com a aplicação gradual e contínua dos instrumentos de avaliação na educação básica, se estendendo posteriormente a todos os níveis de ensino, com a aprovação do ENC, em 1995, sua primeira aferição no ano de 1996, e a posterior constituição de bancos de dados nacional sobre a educação básica e a superior. Bancos estruturados a partir dos resultados obtidos nas aferições dos diferentes exames nacionais, período de materialização da política executada em todo sistema educacional brasileiro.

É importante destacar que, principalmente nas décadas de 70 e 80, a avaliação se apresenta na história não apenas como controle estatal externo, mas também como instrumento de sustentação nas reivindicações da sociedade civil organizada, objetivando qualificar os cursos expandidos, pela percepção de que as determinações estatais não estavam sendo corretas politicamente para o povo. Desta forma, contribuindo, inclusive, para fortalecer a decisão oficial de avaliar todo o ensino superior. A história revela ser notória a ação da sociedade civil em promover a resistência organizada frente aos determinismos estatais, suas ações são marcantes em diferentes períodos históricos, com variações em função de períodos históricos distintos.

Há evidências históricas de que, desde a década de 50, o Estado brasileiro já intencionava avaliar o sistema educacional do país. Ao longo de todo o período da pesquisa,

com destaque principalmente para a segunda metade da década de 70 e início de 80, foram realizados muitos eventos que produziram debates nacionais, regionais e locais amplos e específicos, oficiais e não oficiais, sobre a temática. Mas, como visto, é notório que as investidas autoritárias do Estado sempre se defrontaram com a ação organizada da sociedade civil.

Na atualidade, do ponto de vista conjuntural mais amplo, a pesquisa revela que a sociedade necessita de uma educação de qualidade, que além de primar por um ensino cada vez mais geral e mais elevado, garanta aprendizagens significativas e uma formação profissional não limitada apenas à preparação do trabalhador para uma função e/ou posto de trabalho.

Essa formação precisa se apoiar na transferência de saberes já sistematizados pela e na cultura, bem como, na produção de novos conhecimentos amplos, desveladores e oportunizadores de leituras, compreensão e interpretação crítica dessa realidade social complexa e acelerada. Conhecimentos que, do ponto de vista da exclusão e da seletividade características dessa sociedade, precisam ser encaminhadores das ações profissionais dos sujeitos para agirem e interagirem neste contexto. O que as IES, por suas práticas atuais, dificilmente estão habilitadas a corresponder, independentemente das ações interpostas pelo Estado. Um fator que aponta, visivelmente, para a necessidade de um amplo, responsável e conseqüente processo avaliativo interno e nacional.

Esse cenário torna inquestionável que, no contexto das mudanças científicas, tecnológicas, sócio-econômicas e culturais, a educação e a avaliação são instrumentos sociais indispensáveis às reformas e mudanças, principalmente aquelas projetadas oficialmente. Questão usada, inclusive, para justificar o papel avaliador do Estado Brasileiro, como é observado em vários dos documentos oficiais analisados. Mas a ação avaliativa estatal, ainda que apresente um conjunto de possíveis indicadores do desempenho institucional (condição da oferta de cursos, desempenho de gestão etc), tornou prioritário o uso de um exame de caráter nacional – o Provão.

Contudo, ainda que a importância do ENC no país, concernente ao levantamento de dados, tenha sido inquestionável, nas IES, suas aferições se mostraram reveladoras da inconsistência das ações avaliativas oficiais, no sentido de realmente qualificar a educação brasileira.

Analisando os dados pertinentes aos fundamentos basilares do modelo de avaliação oficial adotado no país, percebi indícios claros de que, desde os primeiros períodos pesquisados, o modelo avaliativo adotado pelo Estado brasileiro já se apresentava

comprometido com o determinismo econômico macroestrutural internacional, que ainda hoje impregna as orientações e os procedimentos avaliativos oficiais, com variações periódicas é certo.

O que torna compreensível o fato do modelo adotado pelo Estado Brasileiro contribuir para desobrigar a União do financiamento e da manutenção da educação superior. Pelos relatos de Sguissardi (1997, 2000), Amaral (2003); Carnoy (2003) e outros, o Estado, através do MEC/INEP, instituiu e materializou um Sistema de Avaliação para a Educação Superior que condicionou o financiamento de suas IES ao resultado das aferições do ENC.

A consolidação da Política de Avaliação da Educação Superior consubstanciada no exame seguiu as imposições/determinações (delineamentos e planejamentos) dos consensos estabelecidos e pactuados fora do país, mas fielmente assumidos pelas autoridades brasileiras, principalmente, a partir da década de 90, na Era Fernando Henrique Cardoso - FHC, quando de fato recaiu sobre o país a avaliação por exames nacionais.

Mas a pesquisa mostra também que, mesmo o governo brasileiro tendo investido pesadamente em divulgação na mídia escrita, falada e eletrônica, desde o primeiro ano das aferições, o Provão se apresentou bastante questionável tanto por ser uma ação autoritária e dependente do capital internacional, como por ser padronizado (desviando a avaliação do seu eixo ético e político) e/ou por interpor limitações às iniciativas autônomas de realização de práticas alternativas de avaliação externas ou de processos auto-avaliativos de natureza institucional, como ocorreu com o PAIUB, que o governo financiou por um curto espaço de tempo para em seguida abandonar ao adotar a política do exame.

Para saber sobre as repercussões do ENC no âmbito do Curso de Pedagogia da UFPA, sediado no Campus de Santarém, realizei a análise dos relatos orais tanto de professores como de egressos do Curso de Pedagogia da UFPA/Santarém (quadro de análise) e as análises mostraram que esses sujeitos tinham consciência a respeito da ação autoritária do Estado, ao interpor as IES e seus sujeitos uma avaliação por exame. Sobressai dos relatos que as repercussões tiveram natureza diversa, mas a pressão exercida sobre os alunos, o medo, a apreensão, o terror, a angústia, o conflito, a conturbação, o pavor, a ansiedade, a agressão sofrida, o impacto causado e a preocupação em ter que assumir um compromisso no Curso e por ele, sobressaem como aquelas mais marcantes.

Na análise, para constatar se havia pontos comuns entre as orientações do ENC para os cursos de formação dos professores e as diretrizes curriculares do Curso, foi possível perceber que pelo conteúdo do discurso documental, parece não haver muita diferença entre as duas

orientações, mas quando a análise focaliza os princípios orientadores das duas propostas, fica bem demarcado que a concepção de educação que orienta a formação ofertada pelo curso e aquela difundida pelo MEC, são de naturezas bem distintas. Nas diretrizes do Curso há uma orientação de natureza mais política que objetiva qualificar a formação, fundamentada na responsabilidade social a ser assumida pelo profissional formado no Curso, enquanto das orientações oficiais emerge determinações de natureza mais técnica, no que pese o discurso oficial, focada na necessidade de consolidação de um projeto socioeconômico hegemônico.

Mas, na análise dos relatos de egressos, quando se focaliza o conteúdo ministrado ao longo do Curso, e a sua adequação àqueles exigidos para a realização da Prova, eles informam que esses conteúdos foram bastante compatíveis, tanto que mesmo aqueles alunos que não estudaram especificamente com esta finalidade não tiveram muita dificuldade para responder a Prova. Eles destacam nas falas que o fato do Curso investir muito no desenvolvimento da capacidade de análise e síntese e de interpretação dos alunos sobre a realidade, foi decisivo para que os participantes respondessem, inclusive, questões sobre assuntos que ainda não haviam estudado, se bem que esses assuntos, do ponto de vista dos egressos, foram poucos.

Os depoimentos revelam também muita determinação pessoal e profissional na superação dos limites interpostos ao curso. Os sujeitos evidenciam o desejo de quererem saber tanto sobre o desempenho institucional como o pessoal. Entre os egressos, muitos queriam conferir seu próprio desempenho acadêmico. Havia o desejo em querer saber se o fato do Curso estar geograficamente distante dos grandes centros do país e do *Campus* sede, fazia diferença na formação, principalmente, em relação ao currículo, por sua especificidade, em comparação aos demais centros. Eles criticam o fato do exame não atentar para questões mais regionais e locais, por ter um caráter nacional.

Analisando os relatos tanto de egressos como de professores, percebi que esses sujeitos estabeleceram um pacto subjetivo entre eles para positivar o inevitável para aquele momento. O desejo era não sucumbir plenamente aos desmandos estatais, ainda que os resultados obtidos, por três anos consecutivos, reforcem que parece ir tudo bem com as IES brasileiras, o que não é verdade, pois, mesmo essas instituições se destacando nos primeiros lugares do *ranking* nacional do MEC/INEP, os resultados do Provão evidenciaram a emergência real por políticas públicas de melhorias para as IES, principalmente as de natureza pública, a exemplo das condições estruturais da UFPA e do próprio Curso.

As repercussões do exame no Curso expressam todo o movimento histórico contraditório que estão na base da determinação estatal, em querer avaliar esse nível de ensino. A pesquisa mostra que há alguns anos o Estado brasileiro já vinha arquitetando avaliar

o sistema educacional do país, mas especificamente os cursos de graduação. Entretanto, como foi visto, quando a avaliação visa qualificar, a intenção é tornar melhor o objeto avaliado.

No caso da avaliação das IES, a finalidade deveria ser tornar melhor essas instituições para atender aos anseios da sociedade, mas as evidências históricas mostram que isso não se aplica a avaliação por exame, cuja finalidade é, fundamentalmente quantificar, papel que o ENC desempenhou bem.

Entretanto, é inegável também que as práticas de avaliação que visam apenas quantificar produzem resultados diversos como, por exemplo: reduzir gastos públicos com a educação, como visto nas análises de Amaral (2003); produzir competitividade e estabelecer *ranking*, como mostra Carnoy (2003) em suas reflexões. Em síntese, esse tipo de avaliação produz competição entre pessoas e instituições e serve para justificar muitas questões, inclusive, aquelas de natureza social, dependendo da forma como a mesma é concebida ou interpretada em função da finalidade a que se destina.

Essa forma de compreender mostrou que o fato de professores e egressos se submeterem plenamente ao arsenal tecnológico do ENC, evidencia o conflito latente decorrente do modelo de avaliação adotado no país. Questão observada na “declaração de guerra” não apenas contra o Estado pela imposição que os submetia, mas contra o próprio Colegiado e na necessidade declarada dos egressos em quererem saber acerca do próprio desempenho, em relação ao desempenho de outros centros. Ainda que, por outro lado, os relatos mostrem também que pensar o ENC como tecnologia de poder e se submeter a sua efetividade, não significou aceitar sem resistência ou sem tentar reverter à lógica presumida na sua criação, penso que o fato da decisão ter sido consciente também evidencia isso.

Por minha interpretação, vi o que ocorreu como uma bipolarização em decorrência, talvez, das urgências que se apresentavam, aos sujeitos, naquele momento vivido. Pêcheux (2002) explica essa questão quando diz que como sujeito pragmático, cada um de nós, face às diversas urgências da vida, manifesta em si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica. Segundo ele, isto se observa na presença de uma “multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis” que vão desde a gestão cotidiana da existência até as grandes decisões da vida social e afetiva.

As análises e minha experiência como professora e Coordenadora do Curso, na época, me levaram a compreender que, além desses, outros fatores podem ter contribuído para o que ocorreu no Curso. Um deles se relaciona ao próprio determinismo estatal interposto ao Curso, que privou os alunos cadastrados para o ENC, de qualquer ação empreendida no sentido de

resistir às limitações impostas: se não comparecessem para realizar a prova não receberiam diploma, se só assinassem a prova, o resultado não seria bom nem para o Curso e nem para a instituição.

Outro se relaciona ao fato de, no período das primeiras aferições do ENC, o Campus viver uma crise de natureza política por se pretender acabar com uma coordenação imposta há dezesseis anos. Havia um pequeno grupo de professores, em maioria do Curso de Pedagogia, que resistia a essa imposição institucional. Talvez, por isso, havia um tratamento diferenciado para este Curso, por parte da coordenação do Campus, se comparado aos encaminhamentos desta aos outros cursos. Esta situação, de certa forma, afetava diretamente a auto-estima da comunidade acadêmica do Curso.

Além disso, no último ano de aferição do exame, após a eleição da nova Coordenação do Campus, vivia-se um período de calma política, as discussões dessa natureza eram raras, praticamente inexistentes. Por isso entendo que esses fatores podem ter contribuído fortemente para o pacto estabelecido entre alunos e professores para positivar o Curso, recuperando a sua auto-estima no sentido de valorizá-lo no próprio Campus e na sociedade, ao tempo em que, também a UFPA era valorizada pelo resultado apresentado.

Mas, a análise dos relatos orais me levou a compreender que, o determinismo estatal é forjado em bases políticas e ideológicas e não no real sócio-histórico como imperativo de melhorias para a educação superior brasileira. Por isso, compreender as repercussões de uma política educacional, em geral, depende da maneira como se interpreta a forma como o país ajusta sua estrutura educacional aos encaminhamentos internacionais e de como os sujeitos assimilam esse ajuste no cotidiano institucional. Como penso ter ocorrido, neste caso específico, no Curso de Pedagogia, em Santarém, em relação ao ENC, mesmo que suas repercussões tenham se apresentado de forma contraditória.

Após todo o empenho para estudar, analisar e interpretar a trajetória de consolidação da avaliação no país e compreender quais as repercussões do ENC, no Curso de Pedagogia, comprovei ter fundamento o que há algum tempo tenho discutido: a) não basta apenas avaliar, é imprescindível que decisões sejam tomadas para solução dos problemas; b) encarar a avaliação apenas como tecnologia de poder e de controle estatal, com certeza não é a melhor saída para os grandes problemas da educação brasileira; c) vê-la apenas como algo que é mau e, por isso, deve ser execrado, pode ser desastroso quando existe responsabilidade social por parte de qualquer IES; d) não perceber nenhum valor social na avaliação, só contribui para que não se vislumbre uma saída possível à situação sócio-econômica, política e educacional do país.

Em qualquer IES pública, a falta de clareza sobre o papel e a relevância da avaliação, meio útil ao redimensionamento institucional, só serve para pactuar com o desrespeito e a falta de responsabilidade como o que é público, tudo o que almejam os empresários da Educação Brasileira.

Em síntese, o processo de avaliação institucional da educação superior, vem sendo estruturado historicamente, desde a implantação dos primeiros cursos de nível superior, com a finalidade de estabelecer controle sobre este nível de ensino, primeiro como controle externo e depois adentrando ao interior das IES, como controle interno de seus cursos. Mas, foi a partir da década de 90, que o Brasil embarcou inexoravelmente nas políticas de ajuste estrutural determinadas fundamentalmente pelo FMI e pelo Banco Mundial, quando a ação avaliativa chancelada pelo Estado Avaliador, passou a estar claramente a serviço do controle econômico, submetendo suas instituições ao jugo do poder hegemônico do capital internacional, por isso, merecendo todas as críticas que tem recebido.

As análises evidenciam que no cenário das mudanças científicas, tecnológicas, sócio-econômicas e culturais, a avaliação e a educação aparecem e se justificam como instrumentos sociais indispensáveis às reformas e mudanças projetadas oficialmente. Questão usada, inclusive, para justificar o papel avaliador do Estado. Mas, no Brasil, a ação avaliativa estatal, ainda que se apresente com um conjunto de indicadores do desempenho institucional (condição da oferta de cursos, desempenho de gestão etc), ao tornar prioritário o uso de um exame nacional para aferir esse desempenho, evidenciou sua opção pelas orientações hegemônicas do capital internacional.

Por isso, ainda que a experiência e importância do ENC no país, no que concerne ao levantamento de dados e a constituição de um banco de dados nacional sejam inquestionáveis, do ponto de vista da possibilidade da pesquisa, sobre este nível de ensino, suas aferições e efeitos se mostraram reveladores da inconsistência do discurso oficial em pretender qualificar a educação brasileira.

O ENC foi uma tecnologia de regulação, controle, aferição diagnóstica e camuflou o conflito em torno de dois paradigmas avaliativos que marcaram seu tempo: um defendido pelo ANDES, que pensa a avaliação a partir de um Programa Institucional autônomo e democrático e outro originário das determinações do Estado que transformou a avaliação em Sistema Nacional de Avaliação.

A realização da pesquisa, não foi uma atividade fácil, pelas inúmeras dificuldades interpostas a sua realização. Dificuldades que foram desde limitações físicas (de saúde) pessoais e na família àquelas relacionadas à coleta dos dados a serem analisados. Foi preciso

refazer a amostra inicial, por não ter conseguido localizar os primeiros egressos selecionados. Queria ter entrevistado mais professores, porém, devido ao tempo para essa realização, as remarcações e os desencontros, isso não foi possível.

Tive muita dificuldade também para acessar os documentos no Colegiado do Curso e da Biblioteca, o que me fez recorrer aos Relatórios Anuais do Campus. Só, praticamente, na reta final do trabalho, foi possível receber alguns documentos e a informação de que outros não existiam mais. Foi preciso ir e voltar muitas vezes e conversar bastante, para obter as informações que eu buscava. Contudo, o resultado do trabalho me satisfez pessoalmente. Valeu a pena cada momento dedicado na sua realização. Por isso, desejo que o mesmo possa ser útil como referência para outros estudos e aprofundamento dessa temática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. – São Paulo: Cortez, 2000.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior**: Estado X Mercado – São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: editora UNIMEP, 2003.

AMORIM, Antonio. **Avaliação Institucional da Universidade** - São Paulo: Cortez, 1992 (Biblioteca da Educação, Série 1 - Escola – vol.16)

ANDES – SINDICATO NACIONAL. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira** - Cadernos ANDES – n.2 (1981); 3ed atualizada e revisada/out/2003 – Florianópolis: Andes, 1981.

ANTUNES, Celso. **Glossário para Educadores**, 3ed; Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

ARCHANGELO, Jocimar. **Implantação do Provão**: um desafio in BICUDO, Maria Aparecida Vigianni e JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Avaliação Institucional, ensino e aprendizagem – São Paulo: Editora UNESP, 1999 (Coleção Formação do Educador e Avaliação Educacional V.4)

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea: Série memórias da educação)

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Posição da ANFOPE sobre a Minuta de Portaria do Ministro da Educação que altera a estrutura atual das licenciaturas**. in <http://www.anfope.br>, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, consulta realizada em 14/07/2005.

_____ MANIFESTOS. Documento conjunto da ANPED, ANFOPE, ANPAE, Forumdir e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. in <http://www.anfope.br>, **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, consulta realizada em 23/07/2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação; Rio de Janeiro, 2005.

_____ **NBR 15287**: Informação e documentação – Projetos de Pesquisa – Apresentação; Rio de Janeiro, 2005.

_____ **NBR 6023** - Informação e documentação – Referências – Elaboração; Rio de Janeiro, 2002.

_____ **NBR 10520** - Informação e documentação – Citações em Documentos – Apresentação – Elaboração; Rio de Janeiro, 2002.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In ESTEBAN, Maria Teresa

(Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos – Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BALZAN, Newton César e DIAS SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências – São Paulo Cortez: 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil] – Brasília, Ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996 <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/9131.pdf> – coleta realizada em, 15/12/2005

_____ **Lei nº 9.131** de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/9131.pdf> – coletada em, 15/12/2005

_____ Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos - 1903-2003** – Brasília: MEC, 1993 – versão atualizada.

_____ **Parecer 009/2001** CNE/CP 08/05/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Nível Superior Curso de Licenciatura de Graduação Plena, MEC/CNE; Brasília, DF, <http://www.mec.gov.br>, consulta realizada no dia 07/07/2005.

_____ **SEMINÁRIO INTERNACIONAL**. Reforma e Avaliação da Educação Superior: tendências na Europa e na América Latina – São Paulo, 2005, Coord. Tarso Genro [et al...] – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, 2005.

_____ **Parecer CEB 03/2003** CNE/CP 11/03/2003. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, MEC/CNE; Brasília, DF, <http://www.mec.gov.br>, consulta realizada no dia 07/07/2005

_____ **Decreto 2603 de 19/08/1997**. Brasília: MEC, 1997.

_____ **Parecer 009/2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Distrito Federal: 2001.

_____ Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Brasília: MEC/SEF, volume I, 1997.

_____ I PROJETO NORTE DE INTERIORIZAÇÃO: **Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia** – 1986 –1989.

BENAKOUCHE, Tâmara. **O Ensino Técnico Brasileiro face à globalização** – Florianópolis: UFSC/Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2000 in WARREN, Ilse Scherer e FERREIRA, José Maria Carvalho (Orgs.) **Transformações sociais e dilemas da globalização**: um diálogo Brasil/Portugal – São Paulo: Cortez, 2002 - p. 167-180.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber; trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira – Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003

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

_____ OLIVEIRA, J. F. & DOURADO, L. F. **Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil**. In: Reunião Anual da ANPED, XXIII, Caxambu (MG), Set./2000. *Anais*. Caxambu - MG: Microservice, 2000. CD-ROM

_____ e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Orgs.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil** – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____ A Educação Superior na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional in CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do Século XXI** – Campinas, SP: Autores Associados. 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Interiorização do Ensino Superior no Pará e o Banco Mundial: um olhar sobre as aproximações destas propostas** – Dissertação de Mestrado - Piracicaba SP, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, Tendências de Educação Superior para o Século XXI, 1995, Paris-França, Anais - UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades brasileiras: tradução de Maria Beatriz R. de O. Gonçalves – Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida **Registros sobre a Escola dos Annales** – Belém: Universidade Federal do Pará/Centro de Educação, aula do Mestrado, realizada em maio de 2005.

COSTA, Maria José Jackson. **Avaliação Institucional: o desafio da universidade diante de um novo século/Universidade Federal do Pará**. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica – Belém, 1997.

CUNHA, Luís Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil in LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA Cyntia Greive (Orgs.) **500 Anos de Educação no Brasil**, 3ed – Belo Horizonte MG: Autentica, 2003.

_____ **A Universidade Reformada** – Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Avaliação Institucional e o Compromisso com a Nova Universidade in COSTA. M, Maria José Jackson. **Avaliação Institucional: o desafio da universidade diante de um novo século/Universidade Federal do Pará**. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica – Belém, 1997.

_____ A Educação Superior na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma Nova Reforma? in CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do Século XXI** – Campinas, SP: Autores Associados. 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

DIAS SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior** – São Paulo: Cortez, 2003a.

_____ Educação Superior: Flexibilização e Regulação ou Avaliação e Sentido Público p: 97-116 in DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: Transformações recentes e debates atuais – São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003b.

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

_____ A imprescindibilidade da Avaliação Institucional diante da crise das Universidades in COSTA. M, Maria José Jackson. **Avaliação Institucional**: o desafio da universidade diante de um novo século/Universidade Federal do Pará. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica – Belém, 1997, p. 35-54.

_____ **Avaliação na Educação Superior** – Rio de Janeiro; Vozes, (S.A) (Coleção Universitas).

DONATONI, Alaíde Rita. **Trajatória do Movimento Docente do Ensino Superior**: um resgate histórico da origem e desenvolvimento da ANDES (Tese de Doutorado) – Campinas SP; Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: Transformações recentes e debates atuais – São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos – Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço in MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Universidade no MERCOSUL**: condicionantes e desafios, 2ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro in **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24 n.1 – São Paulo jan/jun 1998, ISSN 0102 2555 – versão impressa, coletado na internet em 06/07/2004.

FREITAS, H. C. L. **A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica**: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Revista Educação e Sociedade, Ano XX, Nº 68 [Número Especial], p. 17-44, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional – Vitória, ES: UFF-IESAE/FGV, 1987 in **Metodologia da Pesquisa Educacional** – 2ed, aumentada – São Paulo: Cortez, 1991 (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola v. 11)

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8 ed - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na Penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária – São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José Willinton. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)** 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1994.

GOLDBERG, Maria Amélia e SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação de Programas Educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios - São Paulo: EPU, 1982.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 4 ed. - São Paulo: Loyola, 1994

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **PROVÃO 2002**: Relatório Síntese, resumo técnico/INEP – Brasília: O Instituto 2002.

KOVÁCS, Ilona. Qualificações e Ensino/Formação na Era da Globalização in WARREN, Ilse Scherer e FERREIRA, José Maria Carvalho (Orgs.) **Transformações sociais e dilemas da globalização**: um diálogo Brasil/Portugal – São Paulo: Cortez, 2002 - p. 147-166.

LE GOFF, Jacques (Org.) **A História Nova**. 4 ed – São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Coleção o Homem e a História)

LIBANEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de. e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, estrutura e organização – São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Docência em Formação)

_____ e PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança In PIMENTA, Selma Garrida (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas – São Paulo: Cortez, 2002 - p. 11-57.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar** – São Paulo: Cortez, 1995.

MACEDO, E. Reestruturação Produtiva e Políticas de Formação de novas competências para o trabalho docente In: **Reunião Anual da ANPED, XXV**, Caxambu - MG, set/out./2002. *ANAIS*, Microservice, 2002. CD-ROM

MAUÉS Olgaíses. Cabral (UFPA), WONDJE Calixte (ULAVAL), GAUTHIER, Clermont (ULAVAL). Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec, in **Reunião Anual da ANPED, XXV**, Caxambú – MG, set/2004, <http://www.anped.org.br>, consulta realizada em 15/07/2005.

_____ Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil in GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e Políticas Públicas** – Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

MANCEBO, Deise. A Produção sobre Avaliação da Educação Superior in SGUISSARDI, Valdemar e JUNIOR, João dos Reis Silva. **Educação Superior**: análise e perspectivas de Pesquisa – São Paulo: Xamã, 2001.

MANACORDA. Mario. **O Princípio Educativo em Gramsci** – Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda: Brasil, 1990. Trad. William Lagos. Supervisão e Revisão técnica da tradução Tomaz Tadeu da Silva.

_____ e FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.) Universidade: **Políticas, Avaliação e Trabalho Docente** – São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, Guilmar Namó de. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio 4ed – São Paulo: Cortez, 1995.

MÉENDES, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para CONHECER, Examinar para EXCLUIR**; Trad: Magda Schwartzaupt Chaves – Porto Alegre: Artmed Editora: 2002 (Coleção Inovação Pedagógica; V. 2).

MOREIRA JUNIOR, Antonio Gomes O Centro de Educação e a Interiorização da Universidade em Universidade Federal do Pará - **Recortes em Educação** – Belém: v.1; n.1, junho de 1985.

MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação in MANCEBO, Deise e FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.) **Universidade**: Políticas, Avaliação e Trabalho Docente – São Paulo: Cortez, 2004.

_____ Avaliação Institucional e Onipresença do Estado: o debate em periódicos científicos nacionais, 1968-1995 in SGUISSARDI, Valdemar e JUNIOR, João dos Reis Silva. **Educação Superior**: análise e perspectivas de Pesquisa – São Paulo: Xamã, 2001.

_____, (Org.) **Universidade no MERCOSUL**: condicionantes e desafios, 2ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade 20ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETO, José Batista. Formação de Professores no contexto das reformas educacionais e do Estado in **III Encontro de Pesquisa em Educação e II Congresso Internacional em Educação** mai./2004. *Anais*. Terezina PI: PRPPG/Universidade Federal do Piauí, 2004, CD-ROM.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA – São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1998, v. 8

OLIVEIRA, Nilson Pinto. Interiorização in **Jornal de Santarém e Baixo Amazonas** – Santarém, 16 a 22 de agosto de 1997 (artigo)

PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). **Dilemas do Ensino Superior na América Latina** – Campinas, SP: Papirus, 1994 (Coleção Educação e Transformação).

PALHARINI, Francisco de Assis. Revista Avaliação: pólo de resistência institucional autônoma e democrática in MANCEBO, Deise e FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.) **Universidade**: Políticas, Avaliação e Trabalho Docente – São Paulo: Cortez, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento 3ed; tradução Eni Puccinelli Orlandi – Campinas, SP: Pontes, 2002.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre a avaliação da educação superior: regulação ou democratização? in MANCIBO, Deise e FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.) **Universidade: Políticas, Avaliação e Trabalho Docente** – São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrida (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas** – São Paulo: Cortez, 2002.

PROJETO DO FÓRUM HEMISFÉRICO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – versão 2000.

RÊGO, João. **Reflexões sobre a Teoria Ampliada do Estado em Gramsci**. <http://www.Cadê.com.br> – visita realizada em 30/11/2005. Texto escrito quando da comemoração dos 100 anos de Gramsci. Publicado em 5/04/1991 no Caderno Cultural do Jornal do Comércio, Recife, Pernambuco, Brasil.

RISTOFF, Dilvo. A Avaliação Institucional: repensando princípios in BALZAN, Newton César e SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiência** – São Paulo; Cortez, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática** 3.ed. – Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SANTOS, Clóvis Roberto dos e NORONHA, Rogéria Toler da Silva de. **Monografias Científicas: TCC, Dissertação, Tese** – São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**, 2ed. - São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.

SEMERARO, Giovanni. **Da sociedade de massas à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci**. <http://www.Cadê.com.br> – visita realizada em 30/11/2005.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro, Anais, Coordenador Alejandro Tiana – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1998.

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

SILVA, Angelita Ferreira da; FIGUEIREDO, Odinéia Teles; PINTO, Sônia Ferreira. O Curso de Pedagogia: uma caminhada in Universidade Federal do Pará - **Recortes em Educação** – Belém: v.1; n.1, p.7-20 junho de 1985.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação Superior: da concepção à regulação**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -2ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

SIQUEIRA, Adriano de Campos. **A Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil** – Belém: Universidade Federal do Pará; Trabalho de Conclusão de Curso: 2004.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ed revista e atualizada – Campinas, SP, Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso Tempo, V. 66)

SGUISSARDI, Valdemar (Org.) **Educação Superior: velhos e novos desafios** – São Paulo Xamã, 2000.

_____ (Org.) **Avaliação Universitária em Questão: reformas do estado e da educação superior** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997.

SOUSA, Clarilza Prado. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar** 3ed. Campinas SP: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada: educação no Brasil 1995-2002** – São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TORNIZIELLO, Tânia Maria Paolieri. **Docência Universitária: um estudo nas áreas de ciências Biológicas e da Saúde (Tese de Doutorado)** – Campinas SP; Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **A reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia** – Projeto Político-Pedagógico: Belém, PA: Centro de Educação, 2001.

_____ **Projeto Político-Pedagógico** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém – Colegiado do Curso de Pedagogia, 2000.

_____ **Relatório de Prestação de Contas: Gestão do Colegiado do Curso de Pedagogia (out/1999 a fev/2004)** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém – Colegiado do Curso de Pedagogia, 2004.

_____ **Relatório Anual do Curso de Pedagogia** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém – Colegiado do Curso de Pedagogia, 2000, 2002, 2003.

_____ **Relatório Anual do Campus de Santarém** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém, 2003, 2000, 1988, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação** – São Paulo: Libertad, 1998 - (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v:5).

VASCONCELOS, Helena Corrêa de. **Des(entre)tecendo o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): o desafio de uma proposta de ponta** – Universidade Federal do Rio de Janeiro: Tese de Doutorado – Belém PA [s.n], 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional** _ São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, Sófia Lerche. **Política Educacional em tempo de transição** – São Paulo: Plano, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portifólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 2 ed – Campinas, SP: Papirus, 2004 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

WARREN, Ilse Scherer e FERREIRA, José Maria Carvalho (Orgs.) **Transformações sociais e dilemas da globalização**: um diálogo Brasil/Portugal – São Paulo: Cortez, 2002.

XIMENES, Daniel de Aquino. Educação Superior, **Reflexividade e Avaliação**: dinâmica recente do cenário brasileiro – Pelotas: EDUCAT, 2003.

ANEXOS:

Anexo 1 – Roteiro de Entrevista – Docentes

Anexo 2 - Roteiro de Entrevista – Egressos

Anexo 3 - Quadro de Análise – Relatos Oraís dos Professores

Anexo 4 - Quadro de Análise – Relatos Oraís dos Egressos

Anexo 5 – Quadro de Análise Comparativa

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTES

1. Qual o seu nome e sua titulação/qualificação acadêmica no nível da educação superior?
2. Quando ocorreu seu ingresso na qualidade de docente da educação superior na Universidade Federal do Pará?
3. Em que matéria/disciplina você foi admitido (a) no Curso de Pedagogia e qual você ministra atualmente?
4. Qual o seu entendimento a respeito da Política de Avaliação da Educação Superior instituída no Brasil, expressa no Exame Nacional de Cursos?

5. Você conheceu, de alguma forma, os princípios orientadores do Exame Nacional de Cursos?
6. Comente como você viu o processo de implantação do Exame Nacional no Curso de Pedagogia no Campus da UFPA de Santarém.
7. Em que medida o processo de implementação/aferição do Exame Nacional de Cursos interferiu na realização de seu trabalho docente?
8. Por seu entendimento e análise, quais os impactos causados pelo Exame Nacional de Cursos sobre o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia?
9. De maneira geral, como você avalia os resultados alcançados pelo Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia nas diferentes edições do Exame Nacional de Cursos realizadas no período de 2001 a 2003?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA - EGRESSOS

1. Qual o seu nome e sua titulação/qualificação acadêmica no nível da educação superior?
2. Quando ocorreu seu ingresso no Curso de Pedagogia do Campus da Universidade Federal do Pará em Santarém, em que ano você concluiu este curso e participou do Exame Nacional de Cursos?
3. Você participou de alguma forma das discussões relacionadas à Política Pública de Avaliação da Educação Superior Brasileira expressa no Exame Nacional de Cursos?
4. Você conheceu os princípios que orientavam o Exame Nacional de Cursos? Comente.
5. Como você viu o processo de implantação da Política expressa no Exame Nacional no Curso de Pedagogia do Campus de Santarém?

6. Por sua compreensão e análise, em que medida o processo de implementação do Exame Nacional de Cursos interferiu no processo de aprendizagem dos alunos do Curso de Pedagogia?
7. Quais os impactos causados pelo Exame Nacional de Cursos sobre o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia?
8. Descreva os aspectos positivos ou negativos decorrentes da aferição do Exame no Curso de Pedagogia.
9. Como você avalia os conteúdos do Exame Nacional de Cursos em sua relação com os conteúdos estudados ao longo do Curso de Pedagogia?
10. De maneira geral, como você avalia os resultados alcançados pelo Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia nas diferentes edições do Exame Nacional de Cursos realizadas no período de 2001 a 2003?

ANEXO 3

QUADRO 01 - ANÁLISE DOS RELATOS ORAIS DOS DOCENTES

INFORMANTE	QUESTÃO 01:
DOCE 1	
DOCE 2	
DOCE 3	
DOCE 4	
DOCE 5	

UNIDADES DE SIGNIFICADOS:

Obs: Foram organizados nove (09) quadros, tendo como referência o número de questões.

ANEXO 4

QUADRO 01 - ANÁLISE DOS RELATOS ORAIS DOS EGRESSOS

INFORMANTE	QUESTÃO 01:
EGR 1	
EGR 2	
EGR 3	
EGR 4	
EGR 5	
EGR 6	
EGR 7	
EGR 8	
EGR 9	
EGR 10	
EGR 11	
EGR 12	
EGR 13	
EGR 14	
EGR 15	
EGR 16	
EGR 17	
EGR 18	
EGR 19	
EGR 20	

UNIDADES DE SÍNTESE: