



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

MARGARETH GUERRA DOS SANTOS

**DINÂMICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ARRANJOS E
PERFORMANCES DE UMA FACULDADE AMAPAENSE EMPENHADA EM
OBTER “AVALIAÇÃO POSITIVA” NOS CICLOS DO SINAES**

**FORTALEZA
2018**

MARGARETH GUERRA DOS SANTOS

**DINÂMICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ARRANJOS E
PERFORMANCES DE UMA FACULDADE AMAPAENSE EMPENHADA EM
OBTER “AVALIAÇÃO POSITIVA” NOS CICLOS DO SINAES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de doutora em Sociologia. Área de Concentração: Processos de Trabalho, Estado e Transformações Capitalistas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jania Perla
Diógenes Aquino

**FORTALEZA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S236d Santos, Margareth Guerra dos.

Dinâmicas do ensino superior no Brasil: : arranjos e performances de uma faculdade
amapaense empenhada em obter "avaliação positiva" nos ciclos do SINAES / Margareth
Guerra dos Santos. – 2018.

202 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Jania Perla Diogenes Aquino .

1. Avaliação da Educação Superior. 2. SINAES. 3. Avaliação de Instituições e de cursos
de graduação.. I. Título.

CDD 301

MARGARETH GUERRA DOS SANTOS

**DINÂMICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ARRANJOS E
PERFORMANCES DE UMA FACULDADE AMAPAENSE EMPENHADA EM
OBTER “AVALIAÇÃO POSITIVA” NOS CICLOS DO SINAES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito à obtenção do título de doutora em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Jania Perla Diogenes Aquino – Orientadora
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Antonio Cristian Saraiva Paiva
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Antonio George Lopes Paulino
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profª. Drª. Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Universidade Estadual do Vale do Acaraú

Profª. Drª. Diocleide Lima Ferreira
Universidade Estadual do Vale do Acaraú

Dedico esta tese aos meus amores, meus “Jeffersons”: meu esposo Jerfferson Santos que caminha há quatorze anos ao meu lado em minhas aventuras científicas. Ao meu filho Jefferson Guerra (Jefinho) minha maior certeza de que a fé move todos os obstáculos, minha melhor produção durante os anos de caminhadas do Norte ao Nordeste, meu amor que durante cinco anos de produção suportou as separações com muita compreensão e amor. Amo vocês eternamente!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais (*in memoriam*) Marlene da Silva Guerra e Benedito dos Santos Guerra, luzes que brilham nas constelações, felizes pelas minhas vitórias. Deixaram um grande ensinamento de humildade, perseverança e gratidão.

Aos meus irmãos Amarildo, Marilza e Milene pelos ensinamentos e o amor que irradia a força de continuar todos os dias. À minha cunhada Neide, uma irmã que ganhei de presente. Ao meu cunhado Claudio, sempre confiante nas minhas vitórias. Aos meus filhos-sobrinhos que Deus me deu: Aila, Claudinho, Guerrinha, Vinícius e Victor Hugo, meus amores e a crença de um mundo melhor.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Jania Perla, competente professora, com o coração humano e cheio de simplicidade. Aceitou o desafio da orientação, ajudou a dar a virada e ressignificar essa produção científica. Motivou-me através de sua afetividade e compreensão, digna de toda minha admiração. Acrescento ainda, sua fluidez na orientação, adentrando em outras áreas pelo amor ao que faz.

À minha companheira, posso dizer amiga de escrita, minha doce e forte Lou, uma estrela brilhante no seu fazer, tomou posse das leituras conjuntas, clarificou meus contornos da escrita. Mesmo diante dos desafios que a vida impôs, sempre presente, companheira das viagens científicas. Minha amiga, sem você e seu grande coração não teria sido possível. Eternamente grata.

Aos docentes do programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, meu respeito pela qualidade do conhecimento compartilhado, a cada um meu muito obrigada!

Em especial ao Prof.Dr. Antonio Cristian Paiva, um grande mestre que, com carinho, sabedoria e humanização, ajudou a construir esse caminho da tese, desde as primeiras pegadas até a sua finalização. Sempre afetuosos, com seus ensinamentos de um ser brilhante. Um grande amigo!

À profª Drª. Alba Maria Pinho de Carvalho pela construção das tessituras ao encontro do objeto de tese, pelos desafios característicos da ciência e os ensinamentos, obrigada!

Ao Prof. Dr. Antonio George Lopes Paulino, um grande querido, incentivador nos momentos da incerteza, alicerce que tornou a tese uma possibilidade quando os momentos se tornaram difíceis. Deixou sua marca nas escritas através de seus ensinamentos, as contribuições advinham da sua capacidade de compreender meus limites e torná-los possibilidades. Grata pelas acolhidas afetivas própria do seu ser, um grande ser humano. Fica meu eterno agradecimento.

À Drª. Eliane Superti, minha reitora e amiga, agradeço pelas partilhas, pelas palavras encorajadoras e pela presença ao meu lado na caminhada, às vezes áspera, do doutoramento. Um ser brilhante em seu fazer e em sua afetuosidade, com suas sábias palavras motivou-me à conclusão da tese.

Aos meus colegas do doutorado em Sociologia, em especial ao trio Ronaldo, Conceição e Silvia, ombros amigos, solidariedade entre risos e alegrias que o doutorado trouxe, por compartilharem momentos de muita fraternidade juntos.

Aos meus interlocutores em terras “Tucuju” minha gratidão por compartilharem experiências tão ricas que possibilitaram essa tese de doutorado em Sociologia.

Aos meus colegas do Colegiado de Pedagogia, pela compreensão nos momentos de ausência.

Este Rio é minha Rua (1976)
Fafá de Belém (Paulo Andre e Ruy Barata)

Este Rio é minha rua
Minh e tua , mururé
Piso no peito da lua
Deito no Chão da maré
Pois é, pois é
Eu não sou de igarapé
Quem montou na cobra grande
Não se espanta em puraqué
Rio abaixo, rio acima
Minha sina cana é
Só de pensar na mardita
Me alembrei de abaeté
Pois é, pois é
Eu não sou de igarapé
Quem montou na cobra grande
Não se espanta em puraqué
Me arresponde boto preto
Quem te deu este piché
Foi limo de maresia
Ou inhaca de mulher
Pois é, pois é
Eu não sou de igarapé
Quem montou na cobra grande
Não se espanta em puraqué

Jeito TUCUJU
Grupo Zenzalas (grupo amapaense)

Quem nunca viu o AMAZONAS
Nunca irá entender a vida de um povo
De alma e cor brasileira
Suas conquistas ribeiras
Seu ritmo novo
Não contará nossa história por não saber e por não fazer jus
Não curtirá nossas festas Tucujus
Quem avistar o Amazonas, nesse momento, e souber transbordar de tanto amor
Este terá entendido o jeito de ser do povo daqui
Quem nunca viu o Amazonas

Jamais irá compreender a crença de um povo
Sua ciência caseira, a reza das benzedadeiras, o dom milagroso
Não contará nossa história por não saber e por não fazer jus
Não curtirá nossas festas Tucujus
Quem avistar o Amazonas, nesse momento, e souber transbordar de tanto amor
Este terá entendido o jeito de ser do povo daqui

As letras e músicas homenageadas nesta TESE refletem o cartão de visita da cultura que pretendo referenciar nesta pesquisa, uma cultura ribeirinha, de crenças e diversidades. A primeira letra traz um clássico da cultura regional paraense, e a segunda reflete a cultura do povo TUCUJU¹. Aqui já se sente a diversidade cultural dentro de uma região Norte, amazônica, ribeirinha, urbana, rural, da crença da medicina popular das benzedadeiras, das lendas do boto cor de rosa, da iara, da matinta-pereira, da mãe d'água, dentre outros mitos e lendas que fazem essa região e sua população serem tão especiais e diversas.

¹ Tucuju - referência feita ao povo do estado do Amapá

RESUMO

Este estudo busca elucidar e analisar a dimensão performática, envolvendo dramatização do comportamento e produção de cenários, nas situações de encontro presencial entre avaliados e avaliadores por ocasião das visitas às instituições de ensino superior, que são parte do processo de avaliação do SINAES, argumentando que tal avaliação é vivenciada pelos agentes da IES localizada no estado do Amapá, onde desenvolvi a pesquisa, como uma ocasião extracotidiana, em que se mobiliza uma série de comportamentos “performatizados” com o objetivo de causar impressão positiva nos avaliadores. O estudo traz como hipótese a questão estruturante: os indicadores de qualidade pensados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, no Brasil, estão centrados em modelos externos ao nosso país, à região Norte, aos contextos locais, em um processo atrelado a símbolos de uma qualidade presente em nações e culturas supostamente mais “desenvolvidas”? Instigo-me a pensar sobre o quanto tal procedimento é afetado por resquícios de uma visão colonizada da educação, permeada por uma lógica passível de manifestar-se de modo etnocêntrico. As estratégias de atuações performáticas relatadas ao longo do texto, captadas durante a pesquisa “in loco”, são expressões de um contexto mais amplo, da necessidade de resultados “positivos”. Como chave analítica adoto a teoria de Erving Goffman que elucida as performances mobilizadas na vida cotidiana e as habilidades dramáticas, dos agentes sociais mobilizados para produzir impressões positivas de si mesmos, ao abordar o SINAES e os processos de avaliação da qualidade da educação superior, percebendo-os como um campo de interações, mediações, assimilações, contradições, arranjos, recusas e resistências possíveis. Pretendi uma abordagem com um diálogo com Antropologia, com inspiração etnográfica, em uma encruzilhada de aportes teóricos entre a Educação, Sociologia e a Antropologia das representações, trazendo como categorias analíticas dentro da teoria das representações: *Performance*, *Fachadas* e *Cenários*. Destaco o caminho percorrido pelas políticas públicas voltadas para o asseguramento da qualidade da educação superior, através da criação de sistemas de avaliação, tendo como marco referencial, na América Latina, o período pós-60, com a assinatura da *Carta de Punta del Este*; as reformas da educação superior nas fronteiras da globalização, da internacionalização da educação superior e sua transnacionalização, chegando ao

caso do sistema brasileiro – o SINAES. A construção do objeto de estudo desta tese atenta para o SINAES, especificamente para os procedimentos inerentes à Avaliação Institucional e à Avaliação de Cursos de Graduação, tendo como loco privilegiado o que denomino “circuitos de avaliação”. Ou seja, visita *in loco* dos avaliadores externos, incluindo momentos de planejamento, execução e avaliação das ações, delimitados pelos olhares dos atores sociais inseridos em uma Instituição de ensino superior. Apresento, ao final, o que nomeio, aqui, de “achados” da pesquisa, destacando minhas percepções. Mesmo com todos os apontamentos levantados pelos interlocutores no sentido de construir uma justificativa para a performatividade dos circuitos de avaliação, é preciso ter como meta desmistificar a avaliação com viés regulatório, visando revelar a avaliação e o seu caráter formativo e democrático.

Palavras-Chave: Avaliação da Educação Superior. SINAES. Avaliação de Instituições e de cursos de graduação.

ABSTRACT

This study aims to elucidate and analyze the performance dimension, involving dramatization of the behavior and production of scenarios, in the situations of face - to - face meetings between evaluated and evaluators during visits to higher education institutions, which are part of the SINAES evaluation process, arguing that such evaluation is experienced by IES agents located in the state of Amapá where I developed the research, as an extra daily occasion, in which a series of "performatized" behaviors are mobilized in order to cause a positive impression on the evaluators. The hypothesis of this study is the structuring question: the quality indicators designed in the National System of Higher Education Evaluation - SINAES, in Brazil, are centered on models external to our country, the North region, local contexts, in a related process to symbols of a quality present in supposedly more "developed" nations and cultures? I am tempted to think about how this procedure is affected by remnants of a colonized view of education, permeated by a logic that can manifest itself ethnocentrically. The strategies of performative actuations reported throughout the text, captured during the "in loco" research, are expressions of a broader context, of the need for "positive" results. As an analytical key, I adopt the Erving Goffman theory, which elucidates the mobilized performances in everyday life and the dramaturgical abilities of the social agents mobilized to produce positive impressions of themselves, in approaching the SINAES and processes of evaluation of higher education quality, perceiving them as a field of possible interactions, mediations, assimilations, contradictions, arrangements, refusals, and resistances. I have pursued an ethnographic-inspired approach to Anthropology, at a crossroads of theoretical contributions between Education, Sociology, and Anthropology of representations, bringing as analytical categories within the representation theory: Performance, Facades and Scenarios. I would like to emphasize the path taken by public policies aimed at ensuring the quality of higher education through the creation of evaluation systems, with a reference framework in Latin America, the post-60 period, with the signing of the Letter of Punta del Este; the reforms of higher education in the frontiers of globalization, the internationalization of higher education and its transnationalization, reaching the Brazilian system - SINAES. The construction of the object of study of this thesis focuses on the SINAES, specifically for the procedures inherent to the Institutional Evaluation and Evaluation of

Undergraduate Courses, having as a privileged locus what I call "evaluation circuits", that is, an on-site visit by the external evaluators, including moments of planning, execution and evaluation of the actions, delimited by the looks of the social actors inserted in an Institution of higher education. I present at the end, what I call here "findings" of the research, highlighting my perceptions, even with all the notes raised by the interlocutors in order to construct a justification for the performativity of the evaluation circuits, it is necessary to aim to demystify the evaluation with regulatory bias, with the aim of revealing the evaluation and the formative and democratic character.

Keywords: Higher Education Assessment. SINAES. Evaluation of Institutions and undergraduate courses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições de Educação Superior Presencial na cidade de Macapá (2001-2015)	50
Quadro 2 - Instâncias envolvidas na avaliação	106
Quadro 3 - Desenho do fluxo metodológico do SINAES	107
Quadro 4 - Espelho da tela do e-MEC para acompanhamento do fluxo processual	110
Quadro 5 - <i>Design</i> ou Formato de Avaliação Participativa	115
Quadro 6 - Espelho da web página do sistema e-MEC	134
Quadro 7 - Agenda proposta pela Comissão de Avaliação Curso de Enfermagem	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual do número de vagas oferecidas no vestibular por dependência administrativa - Brasil - 1988.....	92
Gráfico 2 - Distribuição percentual do número de vagas oferecidas no vestibular por dependência administrativa - Brasil - 1998.....	92
Gráfico 3 - Distribuição percentual do número de instituições por dependência administrativa - Brasil - 1998.....	93
Gráfico 4 - Distribuição percentual do número de instituições por dependência administrativa - Brasil - 2002.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEAES	<i>Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Republica del Paraguai</i>
BASIS	Banco de Avaliadores do Sistema SINAES
CCETP/ME	<i>Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada</i>
CDA/ME	<i>Comisión de Acreditación de la Calidad de la educación superior en el Salvador</i>
CNA	<i>Consejo Nacional de Acreditación de Colombia</i>
CNA	<i>Comisión Nacional de Acreditación del Chile</i>
CNAE	<i>Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONAEVA	<i>Comisión Nacional para la Evaluación de la educación superior el México</i>
CONEA	<i>Cosenjo Nacional de Evaluación y Acreditación de la educación superiordel ecuador</i>
CONEAV	<i>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitária /Argentina</i>
CSE	<i>Consejo Superior de Educación de Chile</i>
CTA	Comissão Técnica de Avaliação pertencente ao INEP
DAES	Professoria de Avaliação da Educação Superior/INEP/Brasil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (BRASIL)
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
GAES	Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação Superior
GEPAES	Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior
GEPES/UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação superior
GEPES/UNEM AT	Grupo de Estudos em Políticas para Educação Superior
GEPHAS	Grupo de Estudos e Pesquisas, História e Avaliação da Educação Superior
GEU	Grupo de Estudos da Universidade
GRTU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1968)
IFPe	Instituto Federal de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas
INOVAVAL	Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade
LAPADE/USF	Laboratório de Políticas de Avaliação e Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEXA	Mecanismo Experimental de Acreditação dos Cursos do MERCOSUL
NAVI	Núcleo de Avaliação Institucional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras

POW1	Observatório de Pesquisa das Políticas de Avaliação da Educação Superior
REPES	Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior
SEED	Secretaria de Educação à distância /MEC/BRASIL
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior /MEC/BRASIL
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC/BRASIL
SINAES/BR	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAES/Costa Rica	<i>Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior</i>
SINEACE/Peru	<i>Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa</i>
UDELAR	<i>Universidade de la Republica /Uruguai</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAr	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESP	Universidade do estado de São Paulo
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 NAVEGANDO ENTRE RIOS: o encontro com o objeto, articulações e suas inserções nas questões de Tese	26
2.1 Tessituras do encontro com o objeto.....	27
2.2 Contornando o local da pesquisa: a ascensão da Educação Superior na Amazônia amapaense	41
2.3 O percurso metodológico no lócus da pesquisa.....	52
3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: os (des)caminhos em direção ao SINAES	60
3.1 O cenário da Educação Superior no Brasil pós-60.....	60
3.2 Os paradigmas da educação superior no limiar do século XXI: rumo à avaliação da qualidade.....	72
3.3 Políticas para o asseguramento da qualidade: Acreditação e Avaliação da Educação Superior	76
3.4 O caso brasileiro na inserção de Políticas de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior.....	83
4 SINAES CAMINHOS INVERTIDOS: da emancipação à Regulação.....	98
4.1 A proposta com a “cara” da renovação: avaliação emancipatória nos escritos do relatório da CEA/2003	100
4.2 As bases metodológicas do fluxo do SINAES: a regulação em foco .	104
5 CENÁRIOS E PERFORMANCES MOBILIZADAS DURANTE A VISITA DOS AVALIADORES DO SINAES.....	118
5.1 Etnografia da <i>performance</i> : as primeiras observações do campo.....	122
5.2 A construção de <i>cenários</i> nos circuitos de avaliação.....	132
5.3 <i>Performance</i> presente nas visitas das Comissões de Avaliação	145
6 "FACHADAS" ASSUMIDAS POR DENTRO DOS MUROS DA INSTITUIÇÃO EM PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO	154
6.1 “Aquecimentos” das atividades da CPA para as avaliações <i>in loco</i> .	158

7 O QUE “GAPUIA” NESSE RIO	174
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES e DOCENTES	192
ANEXO I – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	194
ANEXO II – NOTA TÉCNICA INEP/DAES/CONAES Nº 065 (Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional)	198

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, empreende-se uma abordagem, em um diálogo com a Antropologia, de inspiração etnográfica, sobre os arranjos e performances de uma Faculdade privada, localizada no estado do Amapá, nas semanas que antecedem a visita dos avaliadores — professores da educação superior especialistas na área da avaliação — a serviço do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), encarregado de realizar visita *in loco* como parte dos processos de Avaliação Institucional (AI) ou Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), processos integrantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa avaliação é trienal, ou seja, a cada três anos fecha-se um ciclo de avaliação², tendo seu início marcado pelas aplicações das provas do ENADE³, de acordo com a relação de áreas definidas por Portaria Ministerial liberada anualmente. Posteriores ao ENADE são realizadas as avaliações institucionais e de cursos, a partir de ofício de designações oriundo da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior ligada à estrutura do Ministério da Educação – MEC/Brasil.

Os processos de avaliação constante do SINAES, conforme mencionado, referem-se à Avaliação Institucional (AI), cujos indicadores se baseiam em seis grandes eixos: 1) o planejamento e Avaliação institucional; 2) Desenvolvimento educacional; 3) Políticas Acadêmicas; 4) Políticas de Gestão; e 5) Estrutura física, os quais refletem as dimensões referidas no âmbito da qualidade da oferta da educação superior por parte do SINAES.⁴ No que diz respeito à Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), a avaliação tem como referência três eixos: 1) Organização Didático-pedagógica; 2) Perfil docente; e 3) Instalações físicas.

² “compreende a realização periódica de avaliação institucional e de cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento”(Art.33, da portaria nº 40/2007, republicada em 29 de Dezembro de 2010) Consulta feita no portal <http://www.abmes.org.br/arquivos> acessado em 7/6/2016.

³ O Enade tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Fonte: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-superior> acessado em 7/6/2016.

⁴ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, publicada no D.O.U nº 72, de 15/04/2004, seção 1, p.3-4.

No intuito de compreender o modo com que a Faculdade estudada se preparava para essa visita, e como a administração e seu corpo docente interagiam com os avaliadores, desenvolvi uma pesquisa empírica em que recorri à observação participante junto à Faculdade Tucuju⁵ e realizei entrevistas individuais e coletivas através do grupo focal, nos anos de 2014 e 2016. O tempo mais intenso em campo ocorreu no ano de 2014, quando tive a oportunidade de conviver, durante seis meses, com a direção, o corpo docente e a área administrativa da Faculdade, e ali vivenciei planejamentos, reuniões e grupos de estudos que visavam à preparação para receber a comissão de avaliação. Também tive a experiência de observar de perto os trabalhos antes e durante os “circuitos” de avaliação – as visitas in loco. Após um período de distanciamento (2015), retornei ao campo para uma nova inserção, que tinha como propósito ouvir os membros da CPA, quando permaneci mais três meses no campo. No campo, durante o período em tela, foi possível — do universo dos quarenta e quatro (44) servidores, dentre docentes, professores e administrativos — entrevistar treze atores ligados diretamente ao principal curso da IES, o de Enfermagem. Dentre os atores entrevistados, havia membros da Comissão Própria de Avaliação – CPA, do Núcleo docente estruturante – NDE, docentes sem representação, administradores com cargo de gestão e de apoio diversos.

A Faculdade, loco da pesquisa, teve sua origem, como instituição da educação básica, nos anos 1990, com um grupo de mantenedores de origem amapaense. E sua expansão, com a oferta da educação superior, ocorreu no ano de 2003, com investimento de capital próprio. A Faculdade Tucuju funciona em prédio próprio, localizado no centro do arquipélago de “*Estrelas*”⁶, com estrutura de dois andares, tendo um térreo onde se localiza a recepção (Serviço de Atendimento ao Acadêmico), a Direção geral e Acadêmica e os seis laboratórios destinados aos diversos cursos da IES: Enfermagem (2003), Letras (2004), Administração (2004), Matemática (2015), Radiologia (2016) e Redes de Computadores (2004). No segundo andar há doze salas de aula, climatizadas e com recursos multimídias; ao fundo, uma biblioteca com vista para o rio Amazonas. Os espaços destinados à gestão acadêmica estão dispostos no ultimo andar, onde também funcionam dois laboratórios de informática para uso coletivo. A estrutura física conta com uma

⁵ Nome fictício para salvaguardar a identidade da IES, conforme acordado na autorização de pesquisa.

⁶ Nome fictício sugerido para salvaguardar a identidade da localidade-sede da IES.

rampa de acessibilidade externa, dois elevadores ao fundo da estrutura física. Ao lado do prédio há uma área reservada para lanchonete e espaço verde de convivência.

O perfil dos alunos ingressantes⁷ na Faculdade Tucuju é de 45% de bolsistas do FIES, 35% pagantes, e 20% oriundos de convênios com empresas de exploração de minério, energia e insumos da floresta. Dos 500 alunos matriculados na IES, 275 são oriundos do arquipélago e áreas de microilhas das redondezas do arquipélago de “Estrelas”. É possível observar que são alunos de classes desfavorecidas economicamente, que necessitam da bolsa para a permanência em seus estudos na IES. O arquipélago de “Estrelas” é uma microrregião pertencente ao município de Macapá, capital do estado do Amapá.

O estudo que aqui apresento é fruto das minhas incursões no campo da pesquisa das políticas para avaliação da educação superior. É parte de um projeto desafiador de imersão no campo em que atuo, seja na condição de docente do ensino superior, ou de avaliadora *ad hoc* do INEP para atuar na avaliação de instituições ou cursos de graduação no SINAES, seja como cidadã amazonense, belenense e amapaense, ou ainda na qualidade de desbravadora de fronteiras que escondem o que há do lado de lá. O estudo a que me refiro, e que passo a apresentar, é resultado da pesquisa em campo, no período de 2014 a 2016, aplicada aos atores de uma instituição de ensino superior, localizada em um arquipélago de ilhas ribeirinhas pertencentes à cidade de Macapá, no estado do Amapá, no extremo Norte do país, na região denominada Amazônia amapaense, e intitula-se: **Dinâmicas do ensino superior no Brasil: Arranjos e performances de uma faculdade amapaense empenhada em obter “avaliação positiva” nos ciclos do SINAES.**

No texto revelo os caminhos - as idas e vindas ao campo, durante os anos iniciais dos estudos no doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, os desdobramentos na tessitura da proposta, os desvios e retornos ao encontro do objeto. O nascedouro da proposta e sua feitura ao longo dos três últimos anos do doutorado (2014 a 2016) até sua concretização – foi um desafio que mereceria um capítulo a mais. O objetivo da pesquisa de tese de doutorado em

⁷ Dados coletados na secretaria da IES.

Sociologia era o de ***compreender que significados expressos em representações performáticas do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES assumem, sob o olhar dos atores da IES na Amazônia amapaense.***

Pretendi uma abordagem com a Antropologia, com inspiração etnográfica, em uma encruzilhada de aportes teóricos entre a Educação, Sociologia e a Antropologia das representações, trazendo como categorias analíticas dentro da teoria das representações: *Performance*, *Fachadas* e *Cenários*.

A proposta de estudar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) provocou o adensamento do levantamento do estado da arte da temática, seja nos manuais ou documentos das diretrizes da política para educação superior; no próprio SINAES; nos estudos que fundamentaram teses de doutorado ou dissertações; nos grupos de pesquisa em que havia estudos relacionados; nos aportes teóricos que venho acumulando nos últimos anos, e nos que agora se agregam a esta pesquisa. A estrutura do texto resultante da pesquisa de tese de doutorado que apresento está organizada em capítulos, precedidos desta Introdução – primeiro capítulo. No segundo capítulo, intitulado ***Navegando entre rios: o encontro com o objeto, suas articulações e tessituras***, faço o caminho para a chegada ao objeto, contextualizando-o, trazendo o estado da arte dos estudos acerca da temática dos sistemas de avaliação da educação superior na Amazônia. Também faço um breve contorno do local da pesquisa e sua relação com o fenômeno da educação superior, com destaque para o que denomino *ascensão da educação superior na Amazônia amapaense*. No mesmo capítulo revelo o *percurso metodológico no lócus da pesquisa*.

No terceiro capítulo desenho o caminho percorrido pelas políticas públicas voltadas para o asseguramento da qualidade da educação superior, através da criação de sistemas de avaliação, tendo como marco referencial, na América Latina, o período pós-60, com a assinatura da *Carta de Punta del Este*; as reformas da educação superior nas fronteiras da globalização, da internacionalização da educação superior e sua transnacionalização, chegando ao caso do sistema brasileiro – o SINAES. O quarto capítulo é, em parte, uma continuação da discussão, porém com o foco por dentro do contexto da proposta do SINAES, ainda na sua proposta preliminar escrita pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), tendo como eixo de análise o que nomeio de descaminhos da proposta original

quanto à concepção de avaliação do SINAES. Intitulei esse capítulo de: ***SINAES caminhos invertidos: da proposta emancipatória à efetiva regulação***, como forma provocativa à inversão da proposta inicial. Os capítulos 3 e 4 merecem destaque em sua inserção no que denomino contextualização do objeto, considerando que trazem os elementos do contexto político e econômico que circunda a implementação de políticas para o asseguramento da qualidade da educação superior no Brasil.

No quinto capítulo, intitulado ***Cenários e performances mobilizados durante a visita dos avaliadores do SINAES***, recorro às anotações do diário de campo para a tradução da observação, das entrevistas com os diversos atores que compõem a comunidade acadêmica, por ocasião das visitas das comissões de avaliação do INEP, e reflexões ao final do período de inserções ao campo no ano de 2014. Nesse capítulo revelo percepções do que inicialmente denominei “etnografia da avaliação” no caso da Avaliação de um curso de graduação da IES, contextualizando o campo de pesquisa e suas diversidades. No capítulo sexto, intitulado ***Fachadas assumidas por dentro dos “muros” da instituição em processos de avaliação interna – Autoavaliação institucional***, insiro novas reflexões acerca do que denomino uma nova inserção no campo após um período de afastamento, que circunscreve o campo de pesquisa imerso em novos parâmetros da economia brasileira, *pós-impeachment* e instabilidade, que afeta, sobremaneira, a efetivação das políticas para a educação superior, em destaque o SINAES. Relato, aqui, detalhes minuciosos da experiência de entrevista coletiva com os membros da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) da IES, através da aplicação da técnica Grupo Focal, com ênfase nas experiências assumidas pelos membros da CPA frente às atividades de preparação, execução e relatos do processo de autoavaliação institucional, como parte da avaliação do SINAES e “aquecimento” para a visita das Comissões de Avaliação in loco.

E a título de considerações finais apresento o sétimo capítulo intitulado ***O que “gapuia” neste rio***. Utilizo a expressão “gapuia”⁸, muito comum entre as populações ribeirinhas, onde a pesca é predominante, ou seja, “gapuia” significa

⁸ Gapuiar. Verbo *intransitivo*: pescar nos baixios, fora da canoa, lançando o arpão ou a flecha um tanto ao acaso; apanhar camarões, com cestos, nas pequenas lagoas. (Dicionário Aurélio)

pesca, para tratar simbolicamente dos resultados da pesquisa relacionados diretamente às questões norteadoras que direcionaram os caminhos da investigação, com os dados coletados durante a pesquisa de campo ao longo dos anos de 2014 a 2016. Assim se constitui esta tese que considero um mosaico de informações, percepções, interpretações, experiências, improvisos e ciência, pois pensar a vida social é pensar sobre um conjunto de interpretações que emolduram o quadro da vida social a partir de seus interlocutores sociais.

NOTA: Com o objetivo de preservar o anonimato dos meus interlocutores, todas as referências a locais, nomes próprios e nome da instituição são fictícias.

2 NAVEGANDO ENTRE RIOS: O ENCONTRO COM O OBJETO, ARTICULAÇÕES E SUAS INSERÇÕES NAS QUESTÕES DE TESE

Faz tempo que os indivíduos e as coletividades sonham com a humanidade. A despeito das muitas adversidades, sonham com o céu, o paraíso, o eldorado, o nirvana, a terra sem males, a região mais transparente, a utopia. São ideias, noções, sonhos e fantasias que se sucedem no curso dos tempos, das idades ou eras. Estavam na antiguidade dos povos, culturas e civilizações, em suas sabedorias e religiões. E continuam ressoando nos tempos modernos. (IANNI, 2011, p. 391).

Nas tintas que rabisco na escrita do texto de Tese que ora apresento com o título “Dinâmicas do ensino superior no Brasil: arranjos e performances de uma Faculdade amapaense empenhada em obter ‘avaliação positiva’ nos ciclos do SINAES”, busco a sincronia entre as experiências acumuladas ao longo dos doze anos na condição de avaliadora *ad hoc* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação – SINAES, no Brasil, de docente da educação superior na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, desde a chegada à cidade de Macapá, no estado do Amapá⁹, em 1995, e na qualidade de cabocla, nascida às margens da baía do Guajará, na cidade de Belém¹⁰, no estado do Pará, em 1971. Essas são minhas “Raízes sociais e étnicas” que movem meus interesses analíticos nesta Tese de doutoramento em Sociologia, gerando reflexões analíticas que delineiam o objetivo deste estudo: *elucidar e analisar a dimensão performática, envolvendo dramatização do comportamento e produção de cenários, nas situações de encontro presencial entre avaliados e avaliadores por ocasião das visitas às instituições de ensino superior, que são parte do processo de avaliação e atribuição de nota por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.*

⁹ O município de Macapá localiza-se na região Sudeste do Estado, estendendo-se, da margem esquerda do rio Amazonas (entre os rios Pedreira, Matapi e litoral atlântico) até a nascente do rio Maruanum. É cortado pela linha do Equador e sua altitude é de 16.48m (sede). A área do município de Macapá é de 6.562,41. O município possui as seguintes localidades: “Estrelas” (Arquipélago), Bailique (arquipélago e distrito, composto de várias comunidades como Junco, Franco Grande, Parazinho, Ponta Curuá, Ponta Esperança, Vila Macedônia, Vila Progresso), Campina Grande, Carapanatuba, Curiaú (distrito), Fazendinha. Disponível em: <http://www.amapadigital.net/macapa.php>. Acesso em: 02 out. 2017.

¹⁰ Santa Maria de Belém do Grão Pará, ou simplesmente Belém do Pará, está localizada ao Nordeste do estado do Pará, a 120 quilômetros do oceano Atlântico e 160 quilômetros da linha do Equador. Fundada em 12/01/1616 pelos portugueses quando aportaram na Baía do Guajará. Disponível em: www.belem.pa.gov.br/belemtur. Acesso em: 02 out. 2017.

2.1 Tessituras do encontro com o objeto

Meus interesses de pesquisa sempre estiveram centrados na preocupação de entender o universo das relações sociais nas universidades e suas complexidades. Ao entrar no ensino superior, em 1996, na condição de professora substituta no curso de Enfermagem, deparei-me com os desafios da docência superior, em especial na atuação à frente da disciplina Didática. Perguntava-me sobre o que seria qualidade do ensino, como ter indicadores para os termômetros do aprendizado do aluno, e eram tantos os questionamentos que passei a buscar o estranhamento do "meu fazer". Nos anos que se seguiram passei a atuar como professora efetiva. Já concursada para a disciplina de Didática no curso de Pedagogia, os desafios foram se impondo de forma efetiva. Nos primeiros anos surgiram os desafios da formação de professores, em especial pelas mudanças nos caminhos dessa formação que se impunham com a nova LDB nº 9.394/95, a qual elegia a educação superior como base para a formação de professores das séries iniciais.

Os contornos do cotidiano na Universidade foram elegendo novos desafios. No ano de 2000 fui indicada para compor o Núcleo de Avaliação Institucional que havia sido criado para atender o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PARU). À época, eu não tinha nenhuma perspectiva do que se tratava ou quais seus objetivos. Lembro-me, no entanto, da necessidade de implantar o Programa e o que se falava nas reuniões era sobre os investimentos que as instituições federais de ensino superior receberiam em razão dessa implantação. Aos poucos, fui adentrando na temática da avaliação, estudando os materiais e participando das reuniões para a formulação de uma política institucional de avaliação da educação superior. A comunidade universitária, à época, revelava muita rejeição à temática, e havia um discurso muito forte de que avaliar implicaria a perda de sua autonomia.

Os tempos do Núcleo de Avaliação Institucional (NAVI) foram curtos. Logo, o movimento interno se sobrepôs à existência do Núcleo, que foi extinto. Mesmo com a extinção, continuei meu interesse pela temática, seu tema intrigante e inquietante desafiava meus impulsos, traçando minhas pegadas investigativas, o que para alguns parecia distanciar-me dos meus propósitos dentro da Universidade ou de minha área de atuação – a formação de professores. Mas não me parecia assim,

pois entender a avaliação é entender um suposto *ethos* que permeia o universo universitário, o que implica compreender a atuação da política universitária para a qualidade do ensino.

No ano de 2006, logo após a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2004), foram selecionados profissionais para compor o Banco de Avaliadores – Basis (PORTARIA Nº 1.027, de 15 de maio de 2006). À época, eu exercia o cargo de Professora da Professoria de Ensino de Graduação, e contando com a experiência na gestão fui selecionada para compor o primeiro Banco de Avaliadores para atuar nas avaliações de cursos e de instituições do INEP. Meu interesse pelos estudos na área da avaliação tomou sustentação, pois as avaliações passaram a ocupar espaços de laboratório para meus estudos.

O caderno de campo, no qual registro o campo de atuação como avaliadora e outros pontos que julgo importantes, passou a viajar de Norte a Sul do país, revelando diversidades não só culturais, mas concepções que passaram a compor minhas anotações acerca dos processos de avaliação do SINAES. No tracejado das minhas pegadas no estudo e no trabalho com políticas de avaliação da qualidade do ensino superior, concluí a dissertação de mestrado intitulada *Redes de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina e Caribe: os casos RANA e RIACES* (2010)¹¹, em que tive a oportunidade de avançar as fronteiras do Mercosul e estudar processos de avaliação em outros países, com estruturas em redes de países latino-americanos, com diferentes visões dos processos de avaliação da qualidade da educação superior. O trabalho da dissertação deu-me sustentação teórica, oportunidades de acesso a outros campos empíricos e gerou novas inquietações.

Aos poucos, ao retornar às atividades de avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, passei a manifestar minha inquietude com a percepção da comunidade acadêmica em relação ao SINAES. Em minha inserção no campo de pesquisa, na condição de professora da Educação Superior, avaliadora do SINAES no Brasil e Pesquisadora do grupo de pesquisa INOVAVAL (UFRGS) aprofundei conhecimentos com a produção da dissertação de Mestrado (2010), os quais lançaram contributos para a manufatura desta Tese, mas

¹¹ Disponível em: www.lumes.ufrgs.br

provocaram-me a conversão de olhares para o objeto. Assim, enquadro meus estudos, na fronteira de duas áreas entrelaçadas nas análises propostas, dentro de uma perspectiva no campo sociológico e no da educação que se faz atenta aos processos de mudança social. Isto porque pensar o SINAES na reconfiguração da Amazônia amapaense significa pensar a sociedade amapaense em seus processos de ajuste em face de demandas socioculturais.

A reflexão que ora apresento esteve sempre presente em minhas pretensões de tese de doutorado em Sociologia, mas outras veredas encaminharam minha proposta inicial para as fronteiras da América Latina. Por ocasião da seleção para ingresso no Doutorado em Sociologia apresentei o projeto de pesquisa intitulado Significados de democracia presentes nas Políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina: um estudo comparativo entre Argentina e Brasil. A categoria democracia vinha impulsionada por questões levantadas ao final da dissertação de mestrado, embora a vontade de pensar meu lugar, minha posição de avaliadora e minha questão de tese baseada na reflexão de pensar o SINAES e a sociedade amapaense não saíssem da minha inquietação como pesquisadora. O tempo passou e minha imersão nas disciplinas do doutorado fez surgir novas questões que se tornaram instigantes, apontando outras possibilidades para a construção do objeto de pesquisa.

No contato com a literatura apresentada em disciplinas do doutorado foi possível acrescentar às minhas reflexões questionamentos que me conduziram a estruturar algumas perguntas de partida: indicadores de qualidade pensados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) estão centrados em modelos externos ao Brasil, à região Norte, ao local. Em que sentido, então, tais modelos carregam a semântica de uma qualidade presente em contextos socioculturais supostamente mais desenvolvidos? E como esse processo de semantização rebate a significação das políticas e modelos aplicados à qualidade da Educação Superior no contexto dos sujeitos locais? Que mediações culturais e de poderes se manifestam nos processos de aplicação e recepção das avaliações, considerando-se, nesse contexto, uma complexidade de fatores socioculturais que também demandam reflexões sobre a denominada era global? Ao longo das tessituras teóricas que retocam o caminho percorrido ao encontro do objeto fui buscando respostas a essas questões iniciais com o propósito de entender o objeto

e suas complexidades. A temática das políticas de avaliação da qualidade da educação superior, em especial do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tornou-se um fenômeno instigante.

O ponto que marcou a decisão de retornar a esta pesquisa e defini-la como a que passo a apresentar, sem dúvida alguma é resultado de minha decisão em voltar a participar de comissões de avaliação de cursos. Tão logo tomei a decisão e aceitei a primeira designação, ao final de 2013, para minha surpresa fui indicada para realizar avaliação na região amazônica, o que não é natural, pois desde 2006, quando entrei no Banco de Avaliadores do Sistema SINAES - Basis, a regra sempre era ser designado para regiões adversas ao seu domicílio. A avaliação foi realizada em uma instituição de ensino superior pública, da esfera federal, localizada em área ribeirinha, em curso de educação do campo e com professores que estão em formação e atuam nas áreas ribeirinhas do arquipélago das ilhas marajoaras, no estado do Pará.

Concluídas as atividades fui interpelada por outras questões que surgiram no percurso da avaliação *in loco*. Então, passei a escrever a proposta, aqui apresentada em forma de Tese, em uma retomada das questões do SINAES e seus significados para a educação superior na Amazônia amapaense, sob o olhar dos atores que compõem a comunidade acadêmica. Reportei-me aos diários de campo escritos ao longo dos anos em que atuei como avaliadora, especificamente nos anos pós-pesquisa de dissertação, passando a marcar minha tessitura do encontro com o objeto. Nessa direção, passei a construir um olhar investigativo sobre os documentos que circundavam o funcionamento do SINAES, e a revisão da literatura, da qual passo a dispor.

O primeiro passo que dei em direção ao levantamento do estado da arte da produção acerca do SINAES, no Brasil, foi a consulta ao diretório dos grupos de pesquisa no Brasil¹², com o objetivo de identificar a produção dos grupos de pesquisa cadastrados ativos e certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, na área das políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil. Como resultado refinado, no que diz respeito ao indicador linha de pesquisa, obtive os seguintes dados: Grupo de

¹² Disponível em: www.dgp.cnpq.br/dpg/faces/consulta.

Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior – GEPAES (UNB, 2008); Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação Superior – GAES (UFPB, 2016); Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, História e Avaliação da Educação Superior (USP, 2007); Grupo de Estudos em Políticas para Educação Superior – GEPES (Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, 2002); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (UFPA, 1996); Laboratório de Políticas de Avaliação e Desenvolvimento da Educação – LaPADE (Universidade São Francisco – USF, 1997); Políticas, Gestão e Avaliação em Educação (UERJ, 2000); Rede Iberoamericana de Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, 2014); Avaliação e Políticas Educacionais (UNESP, 2006); Educação Superior: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas (Instituto Federal de Pernambuco – IFPe, 2013); ELOS (Universidade de Santa Maria – UFSM, 2008); Gestão, Currículo e Políticas Educativas (Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, 2004); Educação Superior: Políticas, Avaliação e Gestão (USP, 2014); Observatório e Pesquisa das Políticas de Avaliação da Educação Superior – POW1 (UFSCAR, 2013); Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – REPES (FURG, 2013); Rede Grupo de Estudos da Universidade – GEU (UFRGS, 1988) e o Grupo InoVavAL – Grupo Inovação e Avaliação na Universidade (UFRGS, 1989).

A consulta ao banco de dados do diretório dos grupos de pesquisa possibilitou acesso às linhas de pesquisa, pesquisadores e produções na área da educação superior, em especial da Avaliação Institucional, situando os estudos no SINAES, categorias tratadas, referências e resultados. É importante destacar que, pelo filtro da pesquisa, tem-se apenas um grupo na área da avaliação na região Norte. A pesquisa possibilitou ampliar horizontes e contatos na área da pesquisa acerca de Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil, mas também constatei que é uma área de estudo em expansão, apesar de serem identificados grupos ainda na década de 1980, quando a discussão parecia muito tímida.

Tendo ainda como foco o levantamento do estado da arte dos estudos acerca das Políticas de Avaliação da Educação Superior e sistemas propus-me a aprofundar a pesquisa bibliográfica, realizando um levantamento dos estudos de tese de doutorado na área. Realizei essa consulta usando a palavra-chave SINAES,

no banco de teses da Capes¹³, pretendendo levantar o estado da arte das teses de doutorado que tinham o objetivo de compreender o SINAES, pesquisando o que havia acerca de conceitos, em especial teses que tivessem como loco a IES na região Amazônica. Aplicado o filtro que refinava os estudos foi possível identificar a tese de Débora Cunha (UNB, 2010), intitulada “Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA”; a de Nazaré Guimarães (UFSCAR, 2012), intitulada “Contribuições de uma política pública de avaliação institucional para a Universidade Federal do Amapá”; e a de Francisco Filho (UFPA, 2016), sob o título “A avaliação institucional na Universidade Federal do Tocantins (2004-2010)”, das setenta e seis teses que traziam o SINAES como temática de estudo no período de 2010-2016.

Dentre outras teses de doutorado, as elencadas possibilitaram adentrar em estudos similares à proposta que eu havia pensado, tendo como referencial o Amapá, a de Guimarães (2012 p. 22) se propôs a identificar “Que contribuições uma política de avaliação institucional traz para a Universidade Federal do Amapá nas vozes dos membros da CPA¹⁴ e dos docentes das licenciaturas”. O foco de Guimarães (2012) foi nos projetos de autoavaliação institucional trabalhados pela CPA, nas percepções dos atores da CPA e docentes. A partir das análises feitas com o levantamento no banco de teses, consigo perceber o ineditismo das questões que permeiam minha tese. Isto porque, além de outras discussões e análises, *busco compreender características e singularidades da avaliação empreendida às universidades pelo SINAES, argumentando que tal avaliação é vivenciada pelos agentes da IES localizada no estado do Amapá, onde desenvolvi a pesquisa, como uma ocasião extracotidiana, em que se mobiliza uma série de comportamentos "performatizados" com o objetivo de causar impressão positiva nos avaliadores. Tais*

¹³ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

¹⁴ Comissão Própria de Avaliação de funcionamento obrigatório no âmbito das instituições de ensino superior no Brasil, conforme o disposto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em seu Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes: I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

práticas e comportamentos destoam consideravelmente do que se verifica no cotidiano da IES em pauta.

A pesquisa aqui apresentada é inédita, tanto nas questões apresentadas quanto em relação à metodologia de pesquisa com inspiração etnográfica da qual lancei mão; também é singular entre as pesquisas, em relação à temática, o universo empírico em que desenvolvi a pesquisa: uma instituição de ensino superior privada, situada às margens do rio Amazonas, na região ribeirinha de Macapá, na localidade denominada “Estrelas”. Entender o contexto das políticas focadas na qualidade da educação superior por meio do SINAES, em especial na região da Amazônia amapaense, torna-se relevante, considerando-se as inquietações que esse Sistema tem provocado e suas repercussões.

Até a construção da proposta de escrita do projeto da Tese em tela, minhas sustentações teóricas estavam centradas em autores que tratavam de estudar Políticas para Avaliação da Educação Superior, tanto em âmbito nacional quanto Internacional. Neste último, aprofundei-me, em especial, na América Latina. É importante frisar o estilo mosaico de questões e categorias que subsidiaram a discussão em direção ao estudo, em especial para a sustentação das questões levantadas em torno do objeto.

Constituindo o mosaico para o tracejado dos estudos que compõem os capítulos que trilham caminhos para as reflexões a título de considerações, é possível categorizar os aportes teóricos por categorias impostas ao estudo. Assim, esses aportes, em forma de mosaico, são constituídos pelos teóricos e suas teorias, a seguir listados. No que tange às discussões em torno da Educação Superior no Brasil e na América Latina destaco: Contera (2002); Rosas (1992); Rocha (2011); Boschetti (2007); Guadilla (2002); Amaral (2003); Alves (1999); Sousa Santos (2008; 2008b; 2008c); Rama (2006); Brovetto (2002); Leite & Genro (2012). Sistemas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior: Leite (2006; 2005; 2003); Almerindo Janela (2000); Lamarra & Mora (2005); Sobrinho (2000; 2011); Polidori (2012); Rothen (2006); Rothen; Barreyro (2011). No que diz respeito à Cultura: Leach (2013); Ortiz (2000); Ianni (1992). E sobre a crítica à teoria do Capital Humano, em sua inserção nas políticas educacionais: Bourdieu (2011); Brooke (2012); Frigotto (2003); Harvey (2014). Na discussão acerca da Globalização tem-se Milton Santos

(2015), dentre outros, que, de forma indireta, proporcionaram reflexões de cunho analítico.

Muito do referencial que sustenta a tese em sociologia consolidou-se nas minhas análises desde os tempos da dissertação em educação (UFRGS, 2010). Conforme já mencionei, o contato com o referencial teórico presente nos estudos das disciplinas da matriz curricular do curso de doutorado em Sociologia (2013/2014) logo me fez perceber outras possibilidades de análise teórica em relação ao objeto de estudo. Ao adentrar nos escritos do meu diário de campo, escrito ao longo dos anos em que atuo na condição de avaliadora, dei-me conta de como o campo empírico em que ocorriam as avaliações, que passei a nomear de “circuitos de avaliação”, era repleto de representações. Observei que a grande maioria das instituições que visitei nos municípios, em diversas regiões do Brasil, deixavam pistas de que, durante o período dos circuitos de avaliação, algumas tensões se estabeleciam apesar de toda construção de um cenário que pretendia ações convergentes. Tensões estas que Paulino (2011) define como resultantes de relações como o “próximo” e o “distante”, em uma relação de tensão entre os de dentro – proximidade – e os de fora – distância. No mesmo raciocínio, os avaliadores do SINAES chegam como o distante, impondo regras estabelecidas pela formulação de indicadores para o asseguramento da qualidade da oferta da educação superior; regras que, às vezes, podem estar a desconsiderar a cultura regional, o *ethos* da instituição visitada, e as pessoas do lugar, justificadas pela necessidade de atender aos ditos indicadores do órgão regulador, e passam a apresentar posturas baseadas em representações performáticas para atender ao perfil aceito de instituição e comunidade universitária de qualidade reconhecida.

Não pretendo, aqui, criar uma zona de discussão polêmica acerca do que venha a ser “certo” ou “equivocado”, mas, sim, pensar o lugar com sua diversidade e as contradições que montam cenários, no intuito de entender o papel do SINAES e de suas avaliações nessas instituições. Nessa perspectiva, as análises de Goffman (2013) sobre a dramatização do comportamento e a dimensão teatral das interações sociais na vida cotidiana foram uma inspiração teórica relevante na discussão aqui desenvolvida. Em seus estudos, Goffman (2013) elucida os componentes performáticos do comportamento dos indivíduos, pensados como atores sociais, empenhados em produzir satisfatórias “apresentações de si” ante outras pessoas

com quem interagem, que o autor denomina "plateias", que exercem sobre eles alguma influência e, ao mesmo tempo, promovem o desvelar do simbólico de um dado contexto social. Essas representações configuram-se um conjunto de ideias, conhecimentos, crenças, valores e atitudes expressos pelos sujeitos quando estes interpretam a realidade na qual estão inseridos. Não obstante os múltiplos cenários construídos para receber e atender os indicadores de qualidade que funcionam como diretrizes do SINAES recordo-me do cenário bem adverso da IES, nos primeiros encontros, que foi passando por metamorfoses necessárias à "avaliação positiva".

Os estudos de Goffman (2013) acerca das representações sociais, em destaque as categorias *performances*, *fachadas* e *cenários*, são, a meu ver, fortes pistas analíticas para entender o objeto de estudo e suas tessituras. Isto porque a avaliação da educação superior ou avaliação institucional na perspectiva do SINAES é uma ação que envolve a sociedade, dirigentes educacionais, docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo, ou seja, envolve os atores sociais que compõem a comunidade acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), ocorrendo em determinado tempo e espaço. Envolvida no processo de avaliação percebo que a chegada à instituição impõe, independente da vontade dos envolvidos no processo, certo desconforto. Isto porque tais interações ocorrem de forma impositiva, por conta da legislação que regulamenta o processo avaliativo, induzindo os envolvidos – avaliadores e comunidade acadêmica – a representarem situações aceitáveis, com o fim de atender aos critérios estabelecidos pelo SINAES. Nesse caso, todos os envolvidos no processo de avaliação da IES passam a desempenhar papéis de fabricantes de impressões – sujeitos avaliadores ou avaliados.

Sinto-me desafiada ao falar sobre o "meu fazer", na qualidade de avaliadora, ao questionar os princípios dessa avaliação e a compreender de que modo o outro recebe a avaliação na IES. Como chave analítica adoto a teoria de Erving Goffman (2013) que elucida as performances mobilizadas na vida cotidiana e as habilidades dramáticas dos agentes sociais mobilizados para produzir impressões positivas de si mesmos, ao abordar o SINAES e os processos de avaliação da qualidade da educação superior, percebendo-os como um campo de interações, mediações, assimilações, contradições, arranjos, recusas e resistências possíveis.

Entender esse contexto também é importante, no sentido de observá-lo e descrevê-lo a partir das vozes dos que, na ponta, percebem os resultados provenientes da aplicação do Sistema por parte dos órgãos reguladores da educação superior nacional (MEC/INEP/SERES/CNE/CONAES) na dinâmica da avaliação, na regulamentação e supervisão da oferta da educação superior para a sociedade local. Apresento, nestes escritos, um esforço analítico e reflexivo para problematizar o objeto, tomando recortes do processo de implantação e evolução das políticas de controle e aferição da qualidade na educação, revelando a tessitura das análises feitas acerca de tal processo, referenciando aportes teórico-metodológicos, inicialmente escolhidos para analisar algumas categorias ao observar o fenômeno da qualidade em educação no contexto da era global e dos novos arranjos do capital. Logo, apresento minhas opções analíticas para o estudo, a começar pelo conceito de Harvey (2014), o de capital:

o capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicados. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humano, transforma espaços e acelera o ritmo de vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis. (HARVEY, 2014, p. 308).

A questão posta pressupõe entender a lógica do capital que conduz as diretrizes de políticas públicas, que, neste estudo, problematiza os modelos adotados na definição de políticas para avaliação da qualidade da educação superior, no caso brasileiro, o SINAES. O *ethos* universitário predominante no contexto da modernidade tem impulsionado diversas instituições, segmentos educacionais e atores sociais em busca da inserção no cenário neoliberal¹⁵, principalmente no campo da eficiência tecnológica, alterando a dinâmica da oferta da educação superior que se torna cada vez mais influenciada e determinada pelos

¹⁵ “O neoliberalismo é em primeiro lugar um teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas”. (HARVEY, 2014, p. 12).

processos de globalização e internacionalização. Para refletir sobre as implicações da vida social hodierna penso no que diz Boaventura de Sousa Santos:

pela complexidade interna, pela riqueza e diversidade das ideias novas que comporta e pela maneira como procura a articulação entre elas, o projeto da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário. As suas possibilidades são infinitas, mas por o serem, contemplam tanto o excesso das promessas como o déficit de seu cumprimento. [...] excesso reside no próprio objetivo de vincular o pilar da regulação ao pilar da emancipação e de os vincular a ambos à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva e da vida individual (SOUSA SANTOS, 2008a, p. 77-78).

Nessa perspectiva, com a implantação de sistemas de agências públicas ou privadas voltadas à supervisão, regulação e avaliação da qualidade da educação superior, o documento-base da Conferência Regional para Educação Superior na América Latina e Caribe (CRES) (2008)¹⁶ destaca o discurso preocupado dos representantes dos países participantes com a ambiguidade de concepções dos sistemas de agências de avaliação da qualidade da educação superior. Essas concepções, que contêm regras e instrumentos diversos, têm, no modelo adotado pelas políticas de países desenvolvidos, a prevalência de aceitação de modelos importados de países considerados desenvolvidos e com conhecimento reconhecido na área da educação superior.

Isto posto, é importante notar que a estrutura padrão que dá forma ao SINAES é afetada por processos de transformação histórica no contexto das políticas públicas que, por sua vez, constituem referenciais empíricos para se pensar sobre o dinamismo da cultura, especificamente no âmbito de mecanismos institucionais aplicados ao campo da educação. Aliás, independente dos debates sobre globalização que se articulam desde as últimas décadas, as Ciências Sociais, notadamente a Antropologia, chamam a atenção para o dinamismo das culturas, superando a visão funcionalista que outrora tendia a reduzir a observação dos sistemas sociais a partir de seus processos de continuidade e manutenção de uma dada ordem ou estrutura social. (LEACH, 2013).

A educação recebe a influência de fatores que caracterizam o dinamismo cultural na era global, entre os quais os processos de comunicação em rede, realização de trocas de informação e conhecimento, mediações e hibridismo cultural.

¹⁶ Disponível em: www.cres.org. Acesso em: 10 set. 2009.

Isso ocorre, sobretudo, em tempos em que os processos identitários não mais se encontram engessados em representações sociais fixas, pelo fato de serem afetados por fluxos simbólicos que, muitas vezes, resultam em arranjos sociais com possibilidades abertas ou em hibridações culturais, como sugerem as discussões propostas por Stuart Hall para se pensar sobre a cultura e as identidades no contexto da era global. (HALL, 2005)¹⁷.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) insere-se no contexto das políticas de controle da qualidade em escala internacional. Foi implantado, no Brasil, em 2004, depois de outras experiências realizadas, com o objetivo de “assegurar” qualidade através de processos de avaliação. O esforço de construção do objeto de estudo desta Tese atenta para o SINAES, especificamente para os procedimentos inerentes à Avaliação Institucional e à Avaliação de Cursos de Graduação, tendo como lócus privilegiado o que denomino “circuitos de avaliação”, ou seja, visita *in loco* por parte dos avaliadores externos, incluindo momentos de planejamento, execução e avaliação das ações, delimitados pelos olhares dos atores sociais inseridos em uma Instituição de ensino superior, localizada no arquipélago de “Estrelas”¹⁸. Pretendo analisar em profundidade a proposta do documento diretriz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (CEA/2003), e o percurso metodológico para execução do SINAES na IES.

Advirto que, com essa ressalva, não pretendo aplicar um viés normativo ao contexto que observo como lócus da pesquisa ou fenômeno pesquisado, pois não se trata de realizar avaliação de uma política pública. Mas considero importante observar, descrever e interpretar o empenho dos agentes sociais envolvidos nos circuitos de avaliação do SINAES, sistema que preconiza, em um modelo ideal, a aplicação de princípios predefinidos de qualidade, na construção de representações performáticas com o intuito de satisfazer esses princípios de qualidade.

¹⁷ Para o aprofundamento desta discussão sobre os aspectos dinâmicos da cultura na denominada era global, ver também: 1) KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002; 2) BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2007; 3) VELHO, Otávio. *Mais realistas do que o rei: ocidentalismo, religião e modernidades alternativas*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007; 4) CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

¹⁸ Nome fictício dado à cidade-sede da IES.

Pensar sobre a proposta pressupõe revelar, logo, nesta introdução, minha inquietação inicial que conduz a questão estruturante da Tese: os indicadores de qualidade pensados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no Brasil, estão centrados em modelos externos ao nosso país, à região Norte, aos contextos locais, em um processo atrelado a símbolos de uma qualidade presente em nações e culturas supostamente mais “desenvolvidas”? Instigo-me a pensar sobre o quanto tal procedimento é afetado por resquícios de uma visão colonizada da educação, permeada por uma lógica passível de manifestar-se de modo etnocêntrico.

Assim, não é possível desconsiderar que a padronização de parâmetros de avaliação se fundamenta em modelos de referência que, em sua aplicabilidade prática, se deparam com demandas e tensões específicas de realidades locais, onde a cultura – por que não dizer a diversidade cultural? - também produz arranjos, entre situações de resistência, assimilação ou mesmo rejeição a determinados padrões. Partindo dessas considerações, com o intuito de aprofundar essa problematização, elejo algumas questões norteadoras que conduzirão as trilhas teórico-metodológicas desta pesquisa de Tese de doutorado em Sociologia: a) Como o SINAES, uma política nacional de avaliação da qualidade da oferta da educação superior, vai se incorporando à gestão acadêmica no âmbito local das IES amazônicas, em especial, no caso do arquipélago de “Estrelas” na cidade de Macapá? b) Que percepções, mediações e estratégias os atores da IES do arquipélago de “Estrelas”¹⁹ citam para a sua inserção nos modelos de educação superior de qualidade? C) Quais representações performáticas são captadas ou surgem ao longo dos circuitos de avaliação do SINAES na IES? Como estas representações performáticas influenciam indicadores de qualidade no SINAES?

Das leituras que tive oportunidade de realizar, no âmbito da Antropologia da Política, pude dirigir outros olhares para o objeto de estudo que fundamenta minha Tese de doutorado em Sociologia. Considero oportuno, por exemplo, pensar com Karina Kuschnir. Em sua obra intitulada *Antropologia da Política*, a autora afirma que esse ramo do conhecimento “tem por objetivo entender como os atores sociais compreendem e experimentam a política, isto é, como interagem e atribuem

¹⁹ A partir deste ponto referir-me-ei à cidade de “Estrelas”.

significados aos objetos e às práticas relacionadas ao universo da política”. (2007 p. 9). Embora a autora se refira especificamente ao campo da política, sua assertiva se aplica ao estudo de outros fenômenos, em outras instâncias da vida social. Devo ressaltar, contudo, que o elemento política também está envolvido nos processos de avaliação da qualidade no contexto da educação superior, ainda que tais processos não se configurem no âmbito da política formal e partidária, área à qual se destinam mais especificamente as observações tecidas na obra mencionada.

Dito isto, é importante considerar que me vejo como parte desse contexto social, parte da Amazônia amapaense, na condição de sujeito social que, vivenciando a observação dos processos avaliativos sob a ótica da proximidade, busca o reforço de interpretação das relações de poder e de “teias de significados” (GEERTZ, 2014) que permeiam a materialização de tais processos do SINAES no âmbito das IES na localidade de “Estrelas”, na cidade de Macapá, no estado do Amapá. Os caminhos que me levaram à opção pelo campo empírico têm muito a ver com o desafio de um “navegante” em águas turvas e profundas, o que simbolicamente traduz o que vejo em milhares de percepções que traduzem o SINAES. Sem querer ser poética, entender o SINAES e sua percepção a partir dos agentes sociais de uma instituição de ensino superior em uma região ribeirinha, envolve pensar o SINAES distante dos grandes centros. Lembro-me dos tempos em que estive em Buenos Aires (2008), envolvida na pesquisa para a dissertação de mestrado, quando, comumente, era interpelada pelos meus interlocutores argentinos, especialistas em sistemas de avaliação, acerca dos desafios, sob a ótica deles, para a efetivação de um sistema em um país como o Brasil. Destacavam a extensão territorial do país, as diversidades de costumes e culturas, além dos riscos e impasses de “pôr em prática” um sistema com critérios, em larga medida generalizantes e uniformizadores para um conjunto tão heterogêneo de instituições.

Essas questões sempre me interpelaram na condição de professora da educação superior, avaliadora do próprio SINAES, atuando em avaliações de instituições de ensino superior em diversas localidades nas mais diversas regiões do Brasil, onde a peculiaridade regional não está presente nos indicadores do SINAES, o que torna a pesquisa uma reflexão não só da condição de nativa do lugar, mas, sobretudo, na condição de avaliadora que precisa impor reflexões ao SINAES e, por fim, e não menos importante, pesquisadora na área das Políticas para Avaliação da

Qualidade da Educação Superior. Pensar a inserção no campo é pensar em estratégias de romper barreiras, ganhar confiança e vivenciar o campo com suas complexidades.

2.2 Contornando o local da pesquisa: a ascensão da Educação Superior na Amazônia amapaense

A elaboração deste estudo representa um marco desafiador para esta pesquisadora, que confessa: eu ainda não tinha ultrapassado as lentes do colonizador ao olhar a região Amazônica, plena de histórias singulares que marcam sua criação e desenvolvimento urbano. O *lôcus* desta pesquisa é o arquipélago de “Estrelas”, localidade pertencente ao município de Macapá. O estado do Amapá tem como capital a cidade de Macapá, que ocupa o imaginário local com o fetiche adjetivo de “*Macapá da vida boa*”, em que a população local se autodenomina tucuju, expressão que marca os versos da música do Zé Miguel, artista da cidade que fez sua homenagem à cidade onde nasceu. Na Amazônia, no extremo Norte do Brasil, localiza-se o estado do Amapá, banhado pelo rio Amazonas, e sua capital, Macapá, com um arquipélago de ilhas ribeirinhas, dentre as quais o meu local da pesquisa, a localidade de “Estrelas”. A história do estado do Amapá, criado em 1991, gira em torno de sua capital Macapá, e é a partir do contexto dessa cidade que tento contextualizar a localidade de “Estrelas”. A cidade de Macapá, desde a década de 1990, busca acompanhar o desenvolvimento urbano mundial, impulsionada por um processo de globalização que se contrapõe à *Macapá da vida boa*. Uma Macapá que sofre um processo de urbanização particular, e em que até a década de 1980 era capital do Território Federal, e antes dessa década era um município pertencente ao estado do Pará.

O estado do Amapá possui 72% de sua área destinada a unidades de conservação ambiental e a reservas indígenas, tendo grande parte de sua extensão localizada na floresta Amazônica. O estado do Amapá está situado no Nordeste ou extremo Norte da região Norte, no denominado escudo das Guianas. Tem área estimada em 142.815 km², fazendo limite a Oeste e ao Sul com o estado do Pará; ao Norte com as Guianas Francesas; ao Leste com o oceano Atlântico e a Noroeste com o Suriname.

A capital Macapá possui uma população estimada pelo último Censo do IBGE (2014) em 751.000 habitantes. Seu cenário se diferencia do restante das metrópoles do país, pois sua floresta exuberante e o rio Amazonas marcam presença. Nela, o ribeirinho tem forte presença e sua história se alicerça nos enredos da colonização, com os processos de ocupação de terras e defesa da fronteira brasileira.

A Amazônia brasileira é uma macrorregião com especificidades diversas. Destacamos principalmente seu imenso vazio demográfico, num território caracterizado por uma enorme diversidade ecológica. Vem sendo submetida, durante séculos, a estímulos exógenos de crescimento econômico, que lhe vem dando características específicas, tanto a sua economia, quanto a ocupação de seu território (NUNES, 2009, p. 2).

De acordo com Nunes (2009), os fatores exógenos destacaram-se na economia amazônica, e para o desenvolvimento da região a exploração de recursos naturais foi um elemento estimulador. É possível perceber essas características na história do desenvolvimento do estado do Amapá. A criação da cidade de Macapá, conhecida até 1943 como São José de Macapá, é produto da tentativa de proporcionar aos homens da época – soldados, escravos e burocratas — um ambiente urbano para sua fixação nas terras. Seu território fazia parte das terras do Araguari e estava incorporado ao estado do Pará. A origem da palavra Macapá²⁰ é indígena, sendo uma variação do termo *Macabas* que, na linguagem nativa, significa “lugar de abundância de bacabas²¹”.

A partir do Decreto-Lei Federal nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, foi criado o Território Federal do Amapá, sendo dividido em três municípios, com Macapá alçada à capital do território. Para assumir a posição de primeiro governador do recém-criado Território Federal do Amapá, o presidente Getúlio Vargas nomeou, em dezembro de 1943, o capitão do Exército Janary Gentil Nunes²², a quem foi

²⁰ Consulta ao portal www.portalamazonia.com.br. Acesso em: 21 abr. 2014.

²¹ Bacaba O *enocarpus Arecaceae* palmeira nativa da região. Da bacaba se extrai um vinho de cor acinzentada, que faz parte da alimentação do nativo da região.

²² Janary Gentil Nunes nasceu em Alenquer, sede do Município de Alenquer, no estado do Pará, no dia 1º de junho de 1912. Esteve pela primeira vez no Amapá em 1940, quando ainda era Primeiro-Tenente do Exército. Na época comandava o pelotão independente do Oiapoque, na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, atualmente colônia militar de Clevelândia do Norte, onde permaneceu até o final de 1941. Em 5 de fevereiro de 1956, Janary Nunes deixa o Amapá para presidir a Petrobrás, por designação do presidente Juscelino Kubitschek. Teve a oportunidade para indicar seu sucessor, o médico Amílcar Pereira. Foi deputado federal por dois mandatos (1963-1967, 1968-1971). Na eleição de 1971 foi derrotado pelo professor Antônio Cordeiro Pontes para a vaga de deputado federal. Janary Nunes faleceu aos 72 anos de idade, no Rio de Janeiro, no dia 15 de outubro de 1984 (MORAIS et al., 1999).

atribuída a missão de transformar o Amapá em um lugar urbano, modificando suas condições sanitárias e sociais, tornando-o um lugar atraente de se ocupar e desenvolver.

A capacidade de atração da cidade sobre os indivíduos e empresas (de postos diversos) se explica, sobretudo pela chamada “economia de urbanização” que seria justamente as vantagens que o sítio urbano oferece na escolha de um sítio locacional ou para atividades produtivas (NUNES, 2009, p. 8).

Nunes (2009) destaca a ideia de tornar a cidade atrativa na Amazônia. Tendo a missão de ocupar o território, o governador Janary Nunes apresentava um plano de estratégias que mobilizava pensar a instalação da capital do território em frente ao rio Amazonas, uma decisão que influenciaria substancialmente a comunicação da capital com as outras cidades brasileiras, pois Macapá é favorecida pela ampla bacia hidrográfica à qual tem acesso. A cidade de Macapá, quando de sua nomeação para capital do território, não apresentava condições de ser ocupada. O governador Janary Nunes efetivou um plano de higienização e estruturação da cidade: construíram casas, escolas, estação de tratamento de água, usinas de força e luz, além de obras como o Hospital Geral de Macapá, atraindo servidores para o então governo territorial. A capital saltou de 1.000 habitantes, em 1944, para 30.000, em 1950.

Destaca-se, na história do Amapá, o seu desenvolvimento atrelado à crescente exploração de minério de manganês. O Decreto-Lei nº 9.858, de 13/09/1946, declarava ser de reserva nacional a exploração das minas de manganês encontradas naquele território. Em uma articulação política foi criado o projeto ICOMI²³, em 1943, que, durante aproximadamente 47 anos, explorou o minério de manganês na cidade de Serra do Navio. Esse projeto não teve efeito sobre o desenvolvimento do setor educacional no estado do Amapá, como se pode constatar, nas linhas que seguem, sobre a história da evolução de políticas educacionais para o Estado.

No campo da educação, o governo do então território federal do Amapá construiu escolas nas mais diversas áreas, com destaque para: Escola Industrial de

²³ Empresa associada à norte-americana *Bethlem Steel* que redimensionou 48 milhões de dólares para operação na exploração de minério na floresta (MONTEIRO, 2003).

Macapá, Escola Doméstica, Escola Normal, Escola de Iniciação Agrícola, Escola Técnica de Comércio e Escola Barão do Rio Branco. Observam-se, no campo educacional, os reflexos da educação tecnicista, tendência nas políticas educacionais brasileiras da época, voltadas para o ensino técnico e o mercado de trabalho.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, o estado do Amapá passou por um novo processo de urbanização, com a expansão concentrada na capital Macapá, visando ao desenvolvimento social. O foco era o desenvolvimento do setor de serviços públicos, e para tal empreendimento se fez necessário o estímulo a um novo fluxo de migrações. Dessa vez, o objetivo era atrair profissionais qualificados para a máquina estatal que se formava. A capital Macapá ficou conhecida como o “eldorado do serviço público”, atraindo muitas pessoas em busca de emprego. Nesse período, a cidade de Macapá necessitava de profissionais nas mais diversas áreas, considerando-se que até os anos 1980 não havia, no estado do Amapá, nenhuma instituição que oferecesse ensino superior para a promoção da qualificação em diversas áreas deficitárias na gestão do Estado. Destaca-se que, em princípio, a preocupação era a ocupação dos cargos na máquina estatal, não havendo ainda uma demanda do setor privado, apesar da implantação da Indústria de Comércio e Mineração — ICOMI (1943).

Na década de 1990, Macapá encontrava-se na fronteira entre a cidade e a vida ribeirinha às margens do rio Amazonas, com uma população desejosa por manter seus costumes e hábitos, mas no afã de usufruir da modernidade; resistente em manter seu fim de tarde com o passeio ao lado da Fortaleza de São José de Macapá²⁴, mas pensando nos *fast-foods*, contrastando com a delícia de saborear uma quente cuia de tacacá²⁵ à beira-rio. No contexto de expansão da cidade de Macapá permanecem lugares como o Curiaú, a fazendinha, o Marco Zero do

²⁴ A Fortaleza de São José de Macapá localiza-se numa ponta de terra à margem esquerda do rio Amazonas, na antiga província dos Tucujus, atual cidade de Macapá, no estado do Amapá. Foi construída durante o Império, entre 1764 e 1782, para proteger o extremo Norte do país, à época da colonização. Disponível em: www.fortalezadesaojose.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2015.

²⁵ É uma iguaria da região amazônica brasileira, em particular do Para e do Amapá, preparada com um caldo fino de tucupi, que é um molho de cor amarela extraído da raiz da mandioca. Depois de extraído, o molho descansa para que o amido (goma) se separe do líquido (tucupi). Sendo o tucupi inicialmente venenoso, devido à presença de cianídrico, o líquido é cozido durante horas para que se elimine o veneno. O tacacá é servido com camarão da região e folhas de jambu.

Equador, a orla de Santa Inês, o Trapiche Eliezer Levi e o “lugar bonito²⁶” – denominação dada à orla do rio Amazonas nos fins de tarde – cuja presença acompanhava, até a década de 1990, um cenário de cidade do interior, que não desfrutava de internet, de *shoppings* ou de grandes centros educacionais. Nesse cenário, é visível a ambivalência entre o rural e o urbano, que Brasilmar Nunes (2009) destaca ao discorrer sobre o desenvolvimento urbano da Amazônia.

O estado do Amapá, ao entrar nos anos 1990, passou a ser inserido no contexto das exigências do mundo globalizado. Uma política de desenvolvimento dito “sustentável” transformou o artesanato da produção da castanha em pequenas indústrias “sustentáveis”, o que exigiu a implantação de maquinário industrial, provocando a necessidade de ampliar a qualificação da mão de obra, demandando profissionais com mais qualificação no fazer e na gestão.

As mudanças no século XXI, como crescimento populacional e avanço tecnológico, vêm ocorrendo permanentemente, tomando dimensões em diferentes escalas local, regional e global, refletindo na dinâmica das áreas urbanas e rurais. O fluxo de pessoas entre esses espaços ocorre de forma mais densa e em menor tempo. O desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação possibilita o acesso de indivíduos e de informação em um tempo mais hábil, reduzindo a distância entre lugares. (NUNES, 2009, p. 93).

O processo de globalização trouxe novos desafios às sociedades de modo geral. No caso da capital Macapá, a globalização representou a superação das limitações geográficas impostas à cidade localizada no extremo Norte do país e sem ligação por rodovias com o restante do país, banhada pelo rio Amazonas e foco do imaginário enriquecido com os fetiches das lendas amazonenses. Essa mesma globalização impôs ao cenário do mundo do trabalho na Amazônia amapaense a necessidade da preparação de competências profissionais concebidas na formação em nível de educação superior, fato que se fortalece como símbolo da retórica centrada na inserção social pela via do mercado de trabalho.

O Amapá da virada do século XXI se expandiu em áreas consideradas deficientes, e a educação superior assumiu papel vital para o desenvolvimento social do Estado. Esse cenário não se afastou do modelo predominante no Brasil nos anos 1990. A implantação de IES no Estado, em especial na capital Macapá, tornou-se

²⁶ Os lugares citados são pontos turísticos e históricos da cidade de Macapá, que guardam sua história e beleza. Disponível em: www.amapadigital.net. Acesso em: 20 abr. 2014.

política emergencial, com o objetivo de preparar mão de obra qualificada para desenvolver o Amapá para a chegada do novo milênio. A ascensão da educação superior estava relacionada ao desenvolvimento do qual a cidade, em pleno processo de crescimento urbano, carecia. A trajetória da educação superior no estado do Amapá centrou-se na capital Macapá, onde até hoje estão 90% das instituições de ensino superior do Estado.

Os caminhos que a Educação Superior no estado do Amapá traçou, percorrendo seu desenvolvimento centralizado na cidade de Macapá, criando os primeiros sinais de um *ethos* universitário na “cidade Tucuju”, relacionados à criação da primeira instituição de ensino superior no Estado – o Núcleo de Educação de Macapá (NEM), ligado à Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 1970 a 1992. Esse núcleo compunha um elenco de outros, criados pela UFPA, com o objetivo de institucionalizar e expandir o Programa de Interiorização da formação universitária. As primeiras turmas foram de licenciatura em Matemática, Língua Portuguesa e Pedagogia, e logo ocuparam a demanda para profissionais nessas áreas oriundas do sistema estadual de ensino. É importante frisar que as políticas educacionais estavam concentradas na capital Macapá, e as regiões adjacentes eram dependentes dessas políticas.

Através do Decreto nº 98.997, de 02 de março de 1990, foi autorizada a criação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), o que representou a inserção da Educação Superior no cenário urbano do estado do Amapá, na cidade de Macapá (INEP, 1999). Em 1991, com a nomeação do primeiro reitor *pro tempore*, a UNIFAP realizou seu primeiro vestibular para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem. Esse é um marco considerado inicial para o desenvolvimento da educação no estado do Amapá, em especial da Educação Superior.

A partir dos anos 1990²⁷, a educação superior nacional vivenciou seu período de expansão, impulsionada por reformas nas políticas para educação superior de cunho neoliberal, em que um novo modelo de educação superior se tornou

²⁷ A expansão da educação superior nos anos 90 esta diretamente ligada às Reformas da educação superior impulsionadas pelo modelo global do trabalho e da necessidade de qualificação. A educação superior passa a ser uma estratégia de desenvolvimento do capital neoliberal. (nota da autora)

necessário, e o objetivo central desse modelo era a formação e a capacitação para as exigências da cultura empresarial (MENEZES, 2006). Outra questão, já mencionada, mas cabe reforçá-la, são as recomendações de organismos financeiros internacionais²⁸ para o desinvestimento de países do bloco latino-americano na educação superior. Nessa perspectiva, se consolida, sob a ótica neoliberal, a abertura do mercado de serviços, na área da educação superior, para a iniciativa privada, impactando a expansão da oferta da rede privada para atender a demanda crescente. O estado do Amapá não poderia se distanciar desse fenômeno. Considerando-se que em suas terras havia apenas uma instituição de ensino superior pública, foi fomentada a criação de novas instituições de ensino superior privadas, mas realmente esse projeto teve seu objetivo alcançado somente em meados dos anos 2000. O cenário da educação superior no Amapá, na década de 1990, representa o que se definiria como “o Amapá na contramão do desenvolvimento da educação superior no Brasil”, pois somente a partir dos anos 2000 se configurou o crescimento da oferta de formação universitária em solo Tucuju.

Para nortear as análises contextuais do *lócus* desta pesquisa, recorro a Sousa Santos, cujo pensamento traz questões interessantes para guiar esta reflexão. O trecho a seguir foi extraído da minha dissertação de Mestrado, destacando a contribuição de observações ali sistematizadas:

no limiar do século XXI, as universidades se tornaram necessárias ao processo de globalização neoliberal, mas não da forma como se estruturavam: era preciso reformá-las, pois ao neoliberalismo não cabia uma universidade que, segundo Sousa Santos (2008, p.196) [...] fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação de caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade [...]. Era preciso, dizia o Banco Mundial, transformar a universidade pública na América Latina, porque estava em crise seu modelo humboldtiano – de busca pela ciência através da pesquisa que nunca estava pronta, e assumia, na América Latina, um custo muito alto para seus países (SANTOS, 2010, p. 34).

As universidades, no início do século XXI, representavam papéis definidos no desenvolvimento social e econômico das sociedades. A expansão da oferta da

²⁸ “[...] O discurso do Banco Mundial – BM critica a forma com que o Ensino Superior é tratado pelo Estado, sugerindo, em seu documento “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” (1995), as recomendações de redução de gastos e diversificação de fontes de investimento.” (SANTOS, 2010, p. 33).

educação superior impulsionou a privatização desse nível de ensino, pois a rede pública não dava conta da demanda que ocorreu em meados da década de 1990, atingindo significativo percentual em um Estado – Amapá – com apenas uma instituição de ensino superior. Considerando essa demanda, ainda na década de 1990, o estado do Amapá teve a criação de sua primeira instituição de ensino superior privada, o Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), vinculado à Universidade da Amazônia (UNAMA) – localizada no estado do Pará, na cidade de Belém.

Durante o período de 1990 a 2000, o estado do Amapá contava com duas IES – UNIFAP e CEAP, ambas com sua sede localizada na cidade de Macapá. A “*Macapá da vida boa*” logo sentiu os impactos da globalização econômica na área da educação, em especial a educação superior. E enfrentou a necessidade de qualificar mão de obra para dar conta das novas demandas oriundas da dinâmica da globalização, fenômeno que alcançou terras Tucujus. E como parte desse quadro, logo Macapá mudou o seu cenário de fins de tarde tranquilos após a jornada de trabalho para um cenário de deslocamentos em direção às instituições de ensino superior que se instalaram na cidade a partir de 2001. Mas essas mudanças não são somente o que se configura nesse novo cenário da cidade de Macapá, pois o perfil do mundo do trabalho logo se instala nas demandas para a formação profissional que emanam do mundo do trabalho globalizado, e há a necessária redefinição do perfil do trabalhador para as exigências neoliberais.

A perspectiva de expansão necessária para a educação superior no Amapá impulsiona a crença no alcance de melhores posições no mercado de trabalho, afinal, o trabalhador competitivo, na retórica da globalização, tem qualificação em nível superior. Assim, o cenário das IES no Estado, mais precisamente na capital Macapá, toma outros contornos, não mais restritos à UNIFAP e ao CEAP, pois surgem outras instituições, muitas delas oriundas de colégios de prestígio na cidade, para atender à demanda que apresentava índices reprimidos de anos de ausência de vagas para a formação no referido nível de ensino. Assim, a expansão concentrou-se na cidade de Macapá, fundamentalmente na oferta de Faculdades e Institutos de Educação que, segundo a LDB nº 9.394/96, não têm a responsabilidade da pesquisa. Sendo um Estado localizado no meio da floresta Amazônica, com riquezas naturais não exploradas, a possibilidade de pesquisa contribuiria, de forma

significativa, para seu desenvolvimento; mas, contrariamente a essa perspectiva, a possibilidade de diplomas de graduação e a inserção no mercado do trabalho foi o que impulsionou a expansão, considerando-se que foram as IES privadas, em sua grande maioria, que ofertaram esse ensino.

Anterior a esse período, até os anos 2000, o grande polo universitário estava fora do estado do Amapá, e muitos dos que saíam em busca de formação em outras capitais não retornavam para a terra Tucuju. Mas a partir de 2001 a cidade de Macapá tornou-se o polo universitário do Estado, e esse fato, na perspectiva dos municípios de outras localidades do Amapá, gerou a possibilidade de crescimento através da educação superior, o que representou um movimento de mudanças de posição no âmbito da sociedade Tucuju. Muitos alunos começaram a migrar de outros municípios para a capital em busca dessa formação.

No ano 2002, o Ministério da Educação credenciou cinco novas instituições de ensino superior em Macapá, todas de capital privado. Outro destaque foi a recente tendência à internacionalização do capital privado nas IES, com a compra de três instituições de mantenedores locais. A seguir, apresenta-se um quadro atualizado do panorama da educação superior em Macapá e localidades adjacentes, nos anos de 2001 a 2015.

Quadro 1 - Instituições de Educação Superior Presencial na cidade de Macapá (2001-2015)

Instituição	Município	Ano de criação
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Macapá	1990
Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP	Macapá	1990
SEAMA (Em 2010, vendida a Estácio de Sá. Hoje, Estácio de Sá Macapá)	Macapá	2000
IESAP	Macapá	2001
Faculdade Atual - FAT	Macapá	2001
Faculdade de Macapá – FAMA	Macapá	2002
Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - FATEC	Macapá	2002
Faculdade do Amapá – FAMAP- Em 2006, vendida a Estácio de Sá. Hoje, Estácio de Sá Amapá	Macapá	2002
Instituto Macapaense de Ensino Superior - IMMES	Macapá	2002
Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - FATECH	Macapá	2002
Faculdade de Tecnologia de Macapá - META	Macapá	2004
Faculdade de Ensino Superior da Amazônia - FESAM	Macapá	2006
Universidade do Estado do Amapá - UEAP	Macapá	2006
Instituto Federal de Ensino Superior e Técnico - IFAP	Macapá	2008
Faculdade de Tecnologia de Macapá – FTA	Macapá	2009

Fonte: INEP (2006). Atualizado pela autora com os dados disponíveis em www.emec.me.gov.br. Acesso em: 31 out. 2015.

Esse quadro define bem o cenário da educação superior em Macapá, em especial nos anos de 2011 a 2014. E com a implantação, pelo Governo Federal, do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a demanda tornou-se significativa e com necessidade de abertura de novos cursos e novas vagas. Com o investimento do FIES, uma parcela da população que não tinha acesso à Educação Superior pública e nem privada, passou a ser foco do Programa do FIES, em especial a partir do governo Lula (2003), impulsionando, também, o surgimento de IES privadas para atender a demanda existente.

Destaca-se, como fio condutor da análise da Educação Superior no estado do Amapá, especificamente para este estudo, a cidade de Macapá e os processos de globalização que geraram impactos nas políticas de oferta nesse nível de ensino. No

entanto, abre-se aqui uma chave de leitura para os processos oriundos dessa expansão: o processo de regulação da oferta da educação superior através das políticas de avaliação da qualidade, mais precisamente o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior (SINAES). Tal sistema é um elemento que tem centralidade no contexto do fenômeno observado na pesquisa que embasa esta Tese, tornando-se parte estruturante das questões de partida no esforço de problematizar o objeto de estudo.

As avaliações da qualidade operacionalizadas pelo SINAES passam a impactar a oferta da educação superior. As IES começam a mudar suas estruturas e sua organização para atender aos indicadores de qualidade do sistema de avaliação. Novos atores começam a adentrar na comunidade universitária local, resultante da busca, por parte das gestões das IES, de profissionais com diplomas de mestrado e doutorado, ocorrendo, em especial, uma forte migração do Sul do país para as IES da Amazônia amapaense, provocada pela necessidade de profissionais docentes com qualificação para atender aos critérios estabelecidos nos indicadores de qualidade do SINAES. As avaliações institucionais ganham espaço no cenário da cidade, sendo que o tema da avaliação da qualidade começa a tomar parte das rodas de conversa entre universitários.

Para o extremo Norte do país, em especial a cidade de Macapá, a avaliação do SINAES passa a marcar a sobrevivência financeira das IES que, em sua grande maioria, dependem do Financiamento Estudantil (FIES) oferecido pelo Governo Federal. A partir de 2015 o financiamento passa a ser oferecido apenas às IES com Índice Geral de Cursos - IGC ≥ 3 . Assim, foi possível constatar, em recentes conversas com gestores, a diminuição de matrículas, em função da diminuta oferta do FIES para as IES na cidade de Macapá. Isso ocasionou a centralidade dos processos de avaliação institucional, avaliação dos cursos de graduação e a Avaliação do desempenho do Estudante (ENADE) na gestão das IES na Amazônia amapaense.

O lócus proposto para esta pesquisa está localizado a 16 quilômetros da capital Macapá, em uma região denominada arquipélago de “Estrelas”, às margens do rio Amazonas, localidade pertencente ao município de Macapá. A região ribeirinha, atravessada pelo rio e a floresta, tem uma população de 102.860

habitantes (IBGE, 2011), com a economia voltada para a atividade pesqueira e a extração de madeira. A IES²⁹ foi criada em 2003, destacando-se na área da saúde com o curso de Enfermagem, e ampliou sua área de atuação ao incluir a área tecnológica e a de educação nos anos seguintes.

2.3 O percurso metodológico no lócus da pesquisa

O tema da Avaliação da Qualidade da Educação Superior tem alcançado pesquisas nacionais e internacionais, mas ainda há, conforme já mencionado em consulta ao banco de teses e ao diretório de grupos de pesquisa, pouca produção acerca da realidade da educação superior e sobre o processo de avaliação do SINAES na Amazônia. O ponto de partida para as escolhas teórico-metodológicas ocorreu a partir da seguinte questão estruturante da Tese: os indicadores de qualidade pensados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no Brasil, estão centrados em modelos externos ao nosso país, à região Norte, aos contextos locais, em um processo atrelado a símbolos de uma qualidade presente em nações e culturas supostamente mais “desenvolvidas”. As trilhas percorridas nos anos pós-dissertação, com o aprofundamento através de estudos na área dos sistemas que visam avaliar ou assegurar a qualidade do ensino no país, foram fundamentais para a construção das questões constitutivas da Tese aqui desenvolvida.

Em um percurso através do mapeamento de documentos diretrizes do SINAES e a legislação pertinente, levantamento do estado da arte da temática no banco de tese e diretório dos grupos de pesquisa (CNPQ), aportes teóricos da bibliográfica especializada na área, foi possível construir anotações, reflexões e análises que fundamentaram as trilhas analíticas na construção do objeto de estudo. Uma densa pesquisa bibliográfica foi realizada em torno de referências de estudo sobre os sistemas de asseguramento da qualidade da educação superior na América Latina, Caribe e Brasil, retomando questões da dissertação de mestrado, dedicando-me, em especial no período de realização das disciplinas do doutorado em Sociologia, ao estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

²⁹ Como forma de manter o anonimato passo a chamá-la de Faculdade “Tucuju”.

A pesquisa documental e bibliográfica foi um momento de grande valia, suscitando questões que norteariam as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa. Logo de início não foi tarefa fácil lançar um olhar sociológico sobre o objeto que, pretensamente, teria um campo privilegiado na educação, como se não se relacionassem Sociologia e Educação, área inclusive afim pela classificação da CAPES. Como resultado das convergências de olhares ampliando o campo optei por uma abordagem antropológica, utilizando a inspiração etnográfica para a inserção no campo empírico.

Nessa direção, elenco as questões norteadoras que trilharam os caminhos para as escolhas deste estudo: a) Como o SINAES, uma política nacional de avaliação da qualidade da oferta da educação superior, vai se incorporando à gestão acadêmica no âmbito local das IES amazônicas, em especial, no caso do arquipélago de “Estrelas”, na cidade de Macapá? b) Que percepções, mediações e estratégias os atores da IES do arquipélago de “Estrelas”³⁰ citam para a inserção nos modelos de educação superior de qualidade? c) Quais representações performáticas são captadas ou relatadas nas representações que surgem ao longo dos circuitos de avaliação do SINAES na IES? Como estas representações performáticas influenciam indicadores de qualidade no SINAES?

A opção metodológica foi a da pesquisa social qualitativa e interpretativa que, na percepção de Rosenthal (2014 p. 50), “de acordo com essa perspectiva, nós, cientistas sociais, temos a tarefa de descobrir o modo com que os agentes do cotidiano constroem sua realidade, o modo com que vivenciam e interpretam seu mundo”. Com base nessa perspectiva metodológica passo a descrever o percurso metodológico percorrido no campo empírico. A escolha metodológica não foi uma opção ao acaso. Dediquei momentos de reflexão às opções metodológicas, pois comungo com Bourdieu (2013) quando afirma que a pesquisa sociológica precisa produzir efeitos de reflexão no pesquisador, revelando suas pré-construções, medos e decisões.

Esta pesquisa de Tese teve como propósito inicial compreender que significados, expressos em representações performáticas do Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES) assume, sob o olhar dos atores da IES na Amazônia

³⁰ A partir deste ponto vou me referir à cidade pelo nome de “Estrelas”.

amapaense. Pretendi uma abordagem dentro da Antropologia com inspiração etnográfica, em uma encruzilhada de aportes teóricos entre Educação, Sociologia e Antropologia das representações, trazendo como categorias analíticas dentro da teoria das representações: *Performance*, Fachadas e cenários (GOFFMAN, 2013). Para tanto, defino como locus empírico deste estudo uma IES privada localizada no arquipélago de “Estrelas”, nome fictício atribuído ao lugar, região ribeirinha pertencente à capital Macapá. Desde 2014 venho estabelecendo a observação do cenário da pesquisa, em especial nos momentos que antecedem e em que transcorrem os processos de avaliação externa, e a aplicação de entrevistas a atores envolvidos no processo de avaliação externa da IES (dirigentes, docentes, professores, discentes, técnicos e representantes da comunidade externa).

No ano de 2014 dividi um pouco a atenção, realizando observações em outra IES, que denomino, aqui, de B, onde também empreendi entrevistas. Esse processo contribuiu para as descobertas que passei a fazer em minha vivência na IES A, um momento especial de acolhimento, o que poderia favorecer uma etnografia do lugar, uma oportunidade para desenvolver uma pesquisa mais densa acerca dos circuitos da avaliação. Assim, apesar da sugestão de percorrer mais campos de pesquisa, decidi realizar a pesquisa em uma só IES, a qual passo a nomear, neste texto, de Faculdade “Tucuju”, nome fictício, que me possibilita preservar a identidade do estabelecimento de ensino e das pessoas com quem dialoguei durante a pesquisa. Ao percorrer o caminho da escrita de uma etnografia da avaliação, dedicando-me a cada minúcia das avaliações vivenciadas através da observação direta, cuido para que detalhes não sejam revelados, garantindo os acordos que estabelecemos de não identificação dos meus interlocutores de campo.

As diretrizes metodológicas selecionadas para esta pesquisa de Tese de doutorado em Sociologia vêm sendo construídas ao longo da produção do conhecimento do locus da pesquisa. Em um primeiro momento (2014) optei pela observação e entrevista para coleta de dados no campo empírico – uma IES privada em uma região ribeirinha da capital Macapá. Na primeira etapa da pesquisa (2014) propus-me a escrever o que nomeei de “uma etnografia da avaliação”, através da observação direta, com entrevistas realizadas com os atores da IES em diversas fases do processo, em função dos circuitos de avaliação que a IES estava a vivenciar. Na segunda etapa (2016), a de retomada ao campo empírico, que

denominei de nova inserção no campo, me detive à aplicação da técnica do grupo focal para coleta de dados com os membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Desde 2014 propus-me a produzir o que, inicialmente, considerava uma “etnografia da avaliação”, apesar de pretender, na proposta inicial da pesquisa, uma análise interpretativa dos significados que o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior (SINAES) assume sob o olhar dos atores de IES na cidade de Estrela do Amazonas. Durante o ano de 2014 realizei a observação no cenário da pesquisa, intensificando minha presença nos momentos que antecediam e em que transcorriam os processos de avaliação externa que passo a nomear de “circuitos de avaliação”. Em fevereiro de 2016, ao retornar do estágio de doutoramento na cidade de Fortaleza (2015), fui à Faculdade “Tucuju” para propor a retomada ao campo, saber como estavam todos por lá. Retornando ao campo, debrucei-me a pensar sobre novas formas de inserção, e considerando o valor das experiências vividas no ano de 2014, a retomada deveria proporcionar novas pegadas ao campo, com estratégias que vislumbraassem novas perspectivas para entendê-lo. Fiquei refletindo sobre um texto que li de Langdon (2007), e considerando meu interesse pela categoria *performance* e minha inserção etnográfica no campo, era necessário pensar em algo elaborado no cotidiano. Desse modo, o texto de Langdon (2007, p. 12) me proporcionou pensar sobre a *performance* com algumas reflexões a mais: “[...] na atualidade, visa examinar criticamente eventos performáticos como arenas reflexivas de recursos estilísticos heterogêneos, significados contextualizados e ideologias conflitantes [...]”. Nessa perspectiva, uma nova aproximação antropológica com inspiração etnográfica ao campo supõe abordagens diferenciadas de eventos que surgem em momentos significativos e que contribuem para a revelação de momentos de mudança, de renovação e de conflito.

Ao adentrar no universo social dos circuitos da avaliação confesso que me surpreendi com as diferentes modalidades de teatralização e performances dos avaliados perante os professores representantes do SINAES. Tendo como

inspiração teórica a análise de Erving Goffman³¹ (2013), considerado por alguns sociólogos o *desbravador do cotidiano*, insiro algumas chaves de leitura para analisar os contextos e interações sociais concernentes aos circuitos da avaliação em uma IES, na localidade de “Estrela”, região ribeirinha pertencente à capital Macapá, no estado do Amapá. A partir de sua obra intitulada *A representação do EU na vida cotidiana* (GOFFMAN, 2013), passo a propor, neste estudo, algumas reflexões sociológicas em torno dos desempenhos dramáticos e teatralizações do comportamento verificadas nos circuitos de avaliação do SINAES, acionadas pelos atores sociais que compõem a comunidade acadêmica da IES pesquisada.

Entender o contexto do campo, em uma nova imersão, tornou-se um desafio sobre o qual passei a refletir por um período significativo de tempo. Retomava o caderno de campo muitas vezes, perguntava-me o que haveria de ter mudado nas percepções dos entrevistados, à época, em relação a alguns novos atores no contexto do campo de pesquisa. Retomei as leituras sobre a etnografia para captar pistas ou dicas do que eu poderia utilizar como estratégia de imersão no campo de pesquisa.

Langdon (2007) traz como referência a seguinte recomendação:

[...] O paradigma da performance reconhece que o antropólogo em campo está imerso na política da interação comunicativa e, assim, demanda uma constante reflexão sobre como nos posicionamos, seja na relação com nossos colaboradores, na representação de suas falas e textos, e na escrita geral dos textos etnográficos (Evers e Toelken, 2001; McDowell, 2000; Langdon, 2006; 2007; Pereira, 2001). (LANGDON, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, após muito refletir sobre a forma de nova inserção no campo, e considerando a ideia que amadureci no período em que dele me afastei, após recente visita, assumi o desafio de ter como referência, nessa nova investida,

³¹ “[...] Aluno de Everett C. Huges, um dos grandes mestres da sociologia americana, nutria-se de todo conhecimento da Escola de Chicago - especialmente, das contribuições de G.H. Mead e C.H. Cooley aos quais sempre se refere - e de tudo o que esse centro de excelência do profissionalismo científico acumulara e assimilara, quer se trate da obra dos durkheimianos ou da sociologia formal de Simmel. É armado de toda esta bagagem, à qual se deve certamente acrescentar a teoria dos jogos, que aborda objetos até então excluídos do campo de visão científico. Através dos indícios mais sutis e mais fugazes das interações sociais, ele capta a lógica do *trabalho de representações*; quer dizer, o conjunto de estratégias através das quais os sujeitos sociais esforçam-se para construir sua *identidade*, moldar sua imagem social, em suma, se *produzir*: os sujeitos sociais são também atores que se exibem e que, em um esforço mais ou menos constante de encenação, visam a se distinguir, a dar a ‘melhor impressão’, enfim, a se mostrar e a se valorizar”. (GASTALDO, E. (org.), 2004).

os atores que compõem a Comissão Própria de Avaliação (CPA)³². Para além de ter caráter obrigatório, segundo a legislação do SINAES, a CPA, em sua formação, comporta representantes de diversos segmentos da instituição: docentes, discentes, técnicos e representantes da sociedade. Essa composição me pareceu muito interessante do ponto de vista de ter, em um momento específico, os depoimentos de representantes dos segmentos que compõem a Faculdade, e que, de certa forma, têm uma ligação direta com a ação da avaliação institucional. Para tanto, tomei como base a ideia de trabalhar com a observação participante e a técnica do grupo focal, e expliquei essas técnicas ao grupo da CPA, conforme esclarece Iturra (2007):

Procurar a fronteira entre dois momentos dum processo de conhecimento é um preciosismo de investigador que quer dizer o seguinte: dos dois, a observação participante é o envolvimento que despe o investigador do seu conhecimento cultural próprio, enquanto veste o do grupo investigado.[...]. (ITURRA, 2007, p. 149).

O grupo da CPA era ideal para que eu tivesse outra abordagem da pesquisa. Participar de um momento coletivo com eles, poder ouvi-los acerca da temática traria novas perspectivas ao estudo do objeto pesquisado. Também funcionaria como um elemento de análise comparativa em relação ao primeiro momento da pesquisa (2014), confrontando o que pensam atores de diversos segmentos do campo de pesquisa, em especial pelo fato de a Comissão estar, naquele momento, envolvida no fechamento do relatório de avaliação institucional do ano de 2015, outra fase do processo de Avaliação Institucional denominada Autoavaliação Institucional. Pensar sobre o planejamento da observação participante, tendo como inserção a técnica do grupo focal, não foi algo tão fácil, pois “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as

³² Nos termos do artigo 11 da Lei nº 10.861/2004, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), toda instituição concernente ao nível educacional em pauta, pública ou privada, constituirá Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Aquela obedecerá às seguintes diretrizes: I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-q/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/13122-o-que-e-uma-comissao-permanente-de-avaliacao-cpa>. Acesso em: 23 mar. 2016.

diferentes representações sobre o assunto em questão. [...]” (GASKELL, 2007, p. 68). Outro ponto centrava-se na escolha da própria técnica, pois o que li acerca disso indicava a necessidade de estranhamento entre os membros do grupo focal, e eu não estava com um grupo estranho, pelo contrário, há um ano vinham trabalhando no processo de autoavaliação institucional, o que supunha certa proximidade grupal.

Gaskell (2007) suavizou minhas inquietações ao destacar que,

embora a entrevista tradicional com grupo focal empregue pessoas desconhecidas, esta não é uma precondição. Na verdade, há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem. Estudos de culturas organizacionais e de grupos sociais particulares têm vantagens quando se tomam pessoas que partilham um meio social comum. Aqui, o moderador provavelmente será um estranho [...] (GASKELL, 2007, p. 68).

Passei, então, a elaborar os caminhos a serem seguidos para a nova inserção no campo. Para tanto, retomei as discussões acerca das inserções performáticas acionadas pelos atores sociais na vida cotidiana (GOFFMAN, 2013). Retomar o campo impôs novos desafios, pois, aprofundar a compreensão do campo de pesquisa e das interações ali estabelecidas tornou-se um objetivo a ser alcançado no planejamento. Compreender as representações performáticas no campo, através da técnica de entrevistas em grupo (Grupo Focal), requereu tentativa teórico-metodológica que propunha uma aproximação. A opção pelo grupo focal requereu amadurecimento frente aos desafios impostos pela natureza do grupo. Um trecho da leitura de Goffman (2013) motivou-me pela oportunidade de vivenciar o trabalho em grupo para tratar da temática, já abordada em outros convívios no campo.

[...] *modus vivendi* intencional. Os participantes, em conjunto, contribuem para uma única definição geral da situação, que implica não tanto um acordo real sobre o que existe, mas, antes, num acordo real quanto às pretensões de qual pessoa, referente a quais questões, serão temporariamente acatadas. (GOFFMAN, 2013, p. 22).

Entender como essa comissão, através de seus membros, percebe a avaliação sobre a lógica do SINAES é fundante para compreender o contexto em que o SINAES se insere na realidade da Faculdade “Tucuju”, e também perceber quais representações performáticas são articuladas no interior da CPA,

considerando seu papel relevante na recepção das Comissões de avaliação externas do INEP/MEC.

No princípio da pesquisa a metodologia ficou comprometida; alguns descaminhos foram seguidos e considero necessário revelá-los. Apesar do acesso livre ao campo de pesquisa, reduzi minha ação à aplicação de entrevistas, escutei professores, professores, alunos e gestores. As informações eram diversas, surgiam muitas questões, e interesses interferiam nas posições destacadas pelos entrevistados — muitos tinham medo de falar sobre o assunto. Embora as angústias tomassem conta de mim, na posição de quem investiga, comecei a perceber que estava sendo acolhida no ambiente, o que passou a permitir o meu acesso aos espaços, produzindo observações próprias sobre a etnografia do lugar. Comecei a participar dos momentos que antecediam as avaliações, na condição de observadora das reuniões, dos planejamentos, e estive atenta a afirmações e a argumentos gestuais dos diversos agentes envolvidos no processo. E foi um momento de privilégio, considerando que estive, durante muito tempo, do outro lado, o de avaliadora. Foi revelador acompanhar todos os preparativos do "lado de cá", do lado de quem recebe a avaliação. O que pensam sobre as avaliações? O quanto há de espontaneidade nas ações dos avaliados? Essas perguntas me inquietaram durante muito tempo — durante os dez anos vividos na condição de avaliadora.

Nos capítulos 5 e 6 constam as experiências no campo empírico, a etnografia do lugar, a observação participante, as entrevistas realizadas com os atores e os momentos do grupo focal com os membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Essa estrutura revela os caminhos que a pesquisa foi trilhando ao longo dos anos de 2014 a 2016, o amadurecimento da proposta inicial, a necessidade de implementar outras técnicas de pesquisa que dessem conta das questões norteadoras e do objetivo da pesquisa. Para a coleta de dados, tanto das entrevistas individuais (2014) quanto das entrevistas coletivas com os membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA), por ocasião do grupo focal (2016), foram produzidos roteiros que fazem parte dos apêndices desta pesquisa.

3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: OS (DES)CAMINHOS EM DIREÇÃO AO SINAES

Neste capítulo, pretendo desenhar o caminho percorrido na implantação de políticas públicas que visavam à criação de um sistema de avaliação da qualidade da educação superior brasileira. O caminho percorrido evidencia algumas questões norteadoras para a instalação de um cenário brasileiro propício para o surgimento de Políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior no Brasil. O marco referencial escolhido ocorreu no período pós-60, com a assinatura da Carta de *Punta del Este*, documento que dá referência às Reformas da Educação Superior que seriam implantadas no Brasil – Reforma Universitária de 68 — as quais modificaram o contexto da oferta da educação superior no território nacional, envolvendo a inclusão de medidas consideradas mais eficazes, em uma educação superior mais “produtivista, bem administrada, a baixo custo e politicamente não questionadora [...]” (ROSAS, 1992, p. 27). Esse panorama de Reformas propiciou a entrada de concepções mercadológicas do capital financeiro, com os eventos da globalização, internacionalização da educação superior e sua transnacionalização.

3.1 O cenário da Educação Superior no Brasil pós-60

O cenário da Educação Superior no Brasil, no século XX, foi marcado pelo quadro de Reformas – Reforma Universitária de 1968 —, que significou a adoção de medidas de transformação na organização administrativa e acadêmica das universidades. Rosas (1992) comenta que, no início dos anos 1960, a educação superior brasileira passou por uma avaliação cujo resultado revelou-se insatisfatório, em especial em relação à sua estrutura. Assim, um debate nacional, que antecedeu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1961, estimulou um conjunto de novas ideias para a Educação Superior no Brasil. Destaco, nesse contexto de proposições, a assinatura da Carta de *Punta del Este*³³, a qual estabelecia que, a partir de sua assinatura, em 17 de agosto de 1961, os países consignatários do Acordo deveriam implantar reformas, incluindo Políticas de

³³ A Carta de Punta del Este foi um documento assinado em 17.08.1961, pelos governos da América Latina e Caribe, em reunião extraordinária do Conselho Interamericano, Econômico e Social ligado à OEA – Organização dos Estados Americanos, estabelecendo a Aliança para o Progresso.

Educação Superior. A assinatura da Carta de *Punta del Este* pretendeu superar o excesso de nacionalismo dos países consignatários sob a tutela dos Estados Unidos, implantando uma política comum de desenvolvimento, com investimentos e programas multinacionais, sob a lógica dos EUA e com o seu apoio técnico e financeiro.

Em um artigo recente, em histórico escrito para lembrar os 55 anos dessa carta, Dario do Carmo da Rocha (2011, p. 2) escreve³⁴:

Dando sequência na análise sobre o desenvolvimento econômico proposto na Carta de Punta del Este, encontram-se definidas as pré-condições para o processo de acumulação de capital, onde a educação teria o papel fundamental, treinando mestres, técnicos e especialistas. Proviu também, treinamento acelerado aos operários e camponeses e ofereceu programas de escolarização em massa para melhorar os índices de escolaridade no país.

A assinatura da carta de *Punta del Este* pelo governo brasileiro impunha a necessidade de estabelecer um programa de reformas, em especial para a educação superior, mas o teor da Carta fazia referência a um conjunto de medidas a serem tomadas em diversas áreas: segurança, educação, saúde e bem-estar social. Não é proposta deste estudo a análise da Carta, mas julgo interessante trazer à mesa seu ideário de necessária efetivação do capital, tendo à frente os EUA. Aos países latino-americanos e caribenhos foi imposto um modelo concentrador de renda, o qual trazia, como discurso, o apoio técnico para o desenvolvimento social e econômico desses países.

Com o objetivo de atingir as metas elucidadas em uma suposta aliança para o progresso, a Carta de *Punta del Este* efetiva os primeiros passos para um conjunto de reformas em diversas áreas, a incluir a educação superior nos países latino-americanos e caribenhos. Concomitante a esse cenário, regimes militares foram sendo instalados nos países latino-americanos, em especial na América do Sul, sob a bandeira do “desenvolvimento para o progresso”, e esses regimes instalaram-se nos governos de países consignatários da carta de *Punta del Este*.

³⁴ Documento intitulado A Carta de Punta del Este: as ideias positivistas nas reformas educacionais e no plano de segurança nacional orquestradas na década de 60. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAqbwAF/positivismo>. Acesso em: 04 dez. 2016.

O quadro que se definiu, pós-1960, na América Latina, em especial no Brasil, foi o de regimes militares instalados pela força na grande maioria dos países pertencentes ao bloco. Ainda, sob a tutela das medidas acordadas na Carta de *Punta del Este*, acordos de cooperação técnica e financeira foram firmados entre os países latino-americanos e caribenhos com agências e órgãos norte-americanos. É importante frisar que esses acordos significaram, para esses países, a penetração norte-americana em seus governos e também a penetração de indústrias multinacionais para exploração de recursos naturais, produção de bens de consumo, e a importação de tecnologia que presumiu a penetração da influência norte-americana em diversas áreas. Na área educacional, no Brasil foram realizados Convênios entre os organismos de gerência da educação nacional e o órgão norte-americano USAID - *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

Com o advento do golpe de 1964, no Brasil, reformas de base foram contidas – Democratização da Universidade estava na agenda. Um panorama de contradição na dinâmica das Universidades instalou-se, com a tomada, por parte do governo, de medidas controladoras das instituições públicas de ensino superior no Brasil, além dos financiamentos, de suas estruturas internas (organizacionais), da centralização da gestão e avaliação burocrática de seus planos de trabalho para aprovação. O papel da USAID era o de assessorar os países, no caso, o Brasil, para reformar e modernizar a administração. A USAID também passou a efetivar o planejamento da educação em todos os níveis, incluindo a legislação, planejamento e execução, assegurando um controle científico e didático do Sistema Nacional de Educação.

A Reforma Universitária de 1968 tinha, então, seus elementos consubstanciados nas medidas para a educação superior contidas no acordo firmado na carta de *Punta del Este*, nos manuais oriundos do acordo MEC/USAID no Brasil, e nos estudos do Professor Rudolph P. Atcon³⁵: rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira (1966). O professor Atcon passou a configurar na lista de consultores do MEC para propor medidas efetivas para o processo de reforma estrutural da universidade brasileira (ROSAS, 1992). Em julho de 1968 foi

³⁵ Consultor e membro da USAID (Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos) durante as décadas de 50, 60 e 70. Foi encarregado de planejar a reforma de algumas universidades na América Latina, incluindo o Brasil.

criada, no governo do regime militar do presidente Costa e Silva, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - GRTU (BOSCHETTI, 2007). Esse grupo utilizou, como referencial, um conjunto de estudos que ficou conhecido na literatura da reforma da educação superior como Plano Atcon, que, segundo Boschetti (2007, p. 225), definia “a emergência dessa nova universidade, e seria fator de eficiência e produtividade adequadas à ideologia pós-64: nacionalismo desenvolvimentista e reconstrucionista. [...]”. O plano Atcon traduzia uma nova universidade — a reformada.

Nesse contexto, surgiu a Reforma Universitária – Lei n. 5.540/68, implementada nos moldes da centralização do governo militar, que significou a valorização da racionalidade, do tecnicismo, da produtividade e de outros elementos presentes na administração desejada pelas empresas. O regime militar representava a consolidação de um cenário marcado pelo capitalismo tardio no Brasil, o qual impulsionou o desenvolvimento de um parque industrial que tinha suas bases no mercado cultural. Interesses dos capitalistas da indústria dos bens culturais e dos militares convergiram para a construção de uma integração nacional. Ortiz (2000) esboça questões como a dimensão política de repressão, censura, prisões e exílio, contrapondo-se ao fortalecimento do parque industrial de produção de cultura e de bens culturais, como pontos de contradição, mas que passaram a conviver nesse panorama de mundialização do capital.

A cultura torna-se uma categoria de relevância para o governo militar, e através dela adentra na lógica nacionalista. A cultura é reconhecida como relação de poder nesse contexto político e cultural pós-64, em um cenário de gestão de política cultural (Conselho Federal de Cultura, Instituto Nacional de Cinema, Embrafilme, Funarte e Pró-memória). Estados emocionais coletivos são instalados com a criação de programas de massa, desviando a maioria da população dos estados autoritários que os governos ditatoriais impõem à população operando, segundo o autor, como uma indústria cultural de despolitização social – sociedade de consumo cultural.

Ao ser estabelecida, a cultura do mercado de consumo moderna e massificada vai ao encontro dos interesses de um governo militar autoritário e de empresários mercadológicos. Assim, a universidade passou a funcionar com um organograma empresarial, preocupando-se com a ordem socioeconômica dos

governos militares e do capital internacional. Para Boschetti (2007), a universidade passou a ser organizada nos moldes da empresa capitalista, produzindo distinções entre quem executa e quem planeja. Concordo com Boschetti (2007) quando reflete sobre o que significou a Reforma Universitária de 68:

[...] A Reforma partiu do princípio de que o ensino superior é uma necessidade social: não uma necessidade em si, símbolo do progresso e da cultura a serviço do ser humano, mas um meio que permitiria avançar na condição de espaço periférico para a condição de espaço central, como nos modelos estrangeiros. Para tanto, reestruturou conteúdos e cursos com o intuito de trazer o recém-formado para um mercado de trabalho que estaria a sua espera não apenas para realizar seu sucesso profissional, mas também para integrá-lo ao movimento nacionalista de projetar o Brasil. (BOSCHETTI, 2007, p. 228).

A proposta da Reforma Universitária trouxe à mesa de discussão a necessária redefinição da educação superior no Brasil, uma definição de Educação Superior com conceitos ligados à empresa privada — de rendimentos e produtividade — consolidando a ideia do negócio lucrativo. É importante relatar que tendências a favor da privatização da oferta do ensino superior, por ocasião da reforma universitária, vinham ganhando fôlego no cenário internacional, chegando ao Brasil através das discussões oriundas da necessidade de modernização da Educação Superior Brasileira.

Cabe, aqui, a abertura de um parêntese para lançar um olhar sobre a Educação Superior latino-americana pós-reforma. Guadilla (2002) relata que o quadro de reformas implantadas nas Políticas para Educação Superior na América Latina se refletem na perda real de autonomia proveniente da gestão de regimes militares, a sua grande maioria na implantação das reformas, mesmo havendo um discurso acerca da autonomia universitária das IPES. Apesar desses discursos, presentes nas raízes das reformas implantadas, as reformas universitárias em solo latino-americano significaram a mercantilização³⁶, ou seja, o processo de adensamento de uma cultura mercantil por dentro das políticas para Educação Superior. A noção mercantil passou a se configurar na ideia de Reforma da Educação Superior, mesmo após a abertura política em alguns países latino-americanos, no caso, o Brasil (1979).

³⁶ A Educação Superior passou a ser vista como produto comerciável, em um “capitalismo acadêmico”, fruto de uma nova ordem econômica neoliberal definida, e consolidam-se novas medidas para as políticas da Educação Superior na América Latina. (SANTOS, 2010).

Com o advento da democratização do Brasil (em 1980), discursos em prol da liberdade política e ideológica passaram a influenciar a definição política do país. Um forte discurso em prol da educação pública de qualidade tomou conta das reivindicações dos especialistas, em especial da educação. Porém, mesmo nesse conjunto de aspirações de liberdade, democratização e luta por uma educação pública de qualidade, o processo de mercantilização tomou o rumo das políticas para a Educação Superior, criando-se, assim, um ambiente de desconforto. Crises financeiras passaram a fazer parte das agendas dos governos, gerando insatisfação social. Diante das crises nos países latino-americanos, incluindo, nesse elenco, o Brasil, os países desenvolvidos capitalistas, em especial os Estados Unidos da América e a Inglaterra, com o intuito de produzir estudos visando possíveis ajustes, propuseram um pacote de medidas, em uma reunião intitulada “*Latin American Adjustments: how much has happened*”, que ficou conhecida como o “Consenso de Washington”.

Na reunião de Washington (1989), esse pacote de medidas significaria mudanças na forma de administrar dos governos dos países em estado de pobreza pós-crisis internas. As mudanças atingiriam os gastos públicos com Saúde, Educação e Previdência, proporcionando, em teoria, um alívio aos cofres públicos. Amaral (2003) destaca que, na verdade, essa reunião, denominada Consenso de Washington, revelou um discurso disfarçado de preocupação em eliminar a pobreza. Porém não se discutiram assuntos relacionados à superação da pobreza que revelassem preocupação com educação, saúde, distribuição de renda ou eliminação da pobreza. O que se apresentou foram medidas em torno das áreas: “1. Disciplina fiscal; 2. Priorização dos gastos públicos; 3. Reforma tributária; 4. Liberalização financeira; 5. Regime cambial; 6. Liberalização financeira; 7. Investimento direto estrangeiro; 8. Privatização; 9. Desregulação; e 10. Propriedade Intelectual”. (AMARAL, 2003, p. 47).

Essa política, em relação à educação, criou uma série de reformas que conduziram esse nível de ensino a mercantilizar³⁷ sua oferta público/privada. O contexto da década de 1990 passou a configurar o aumento do número de instituições de ensino superior privadas. Alguns especialistas destacam que, na

³⁷ Ver HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

América Latina, teria ocorrido uma segunda reforma no século XX, na qual o foco teria sido a mercantilização da educação superior. O Brasil não escapou dessas transformações e passou a adotar uma política de disciplina fiscal, dando início a uma escala de privatizações de empresas estatais, abrindo espaço para a iniciativa privada. As políticas de governo, no Brasil, dedicaram-se a criar condições para o acesso à rede privada à educação superior, produzindo um clima favorável através de discursos:

A defesa da maior diversificação das instituições de ensino superior teria por base três análises principais, pela ótica do financiamento: 1. A universidade de pesquisa (modelo humboldtiano) é de alto custo; 2. As instituições não universitárias contribuiriam para atender à demanda crescente por educação superior a um custo muito baixo; 3. A expansão do setor privado provocaria uma melhor adequação do sistema de educação superior às exigências do *quase-mercado* educacional, além de se efetivar a um custo muito mais baixo para o Fundo Público. (AMARAL, 2003, p. 93).

Assim, surgiu um novo cenário na gestão dos governos dos países consignatários da adesão desse pacote, um novo modo operante sinalizado pelas decisões emanadas de organismos internacionais de financiamento, destacando-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), sob o controle de países desenvolvidos. Para os latinos, havia a crença de que essa adesão simbolizaria possibilidades de superar as crises que seus países vinham vivenciando, nos pós-regimes militares.

Especialistas, entre os quais Amaral (2003), destacam que, no caso brasileiro, o período pós-Constituição de 1988 foi marcado por mudanças na educação superior como reflexo de um pensamento único mundial que, entre outras questões, tencionava estabelecer uma linha de ação pautada na ampliação das instituições privadas e na implantação de outras fontes de financiamento, estabelecendo o que o autor designa como um “quase-mercado educacional³⁸”, em que a oferta atenderia à demanda que se expandia no número de matrículas. A década de 1990 foi considerada o auge do quase-mercado da educação superior.

Com a falência do ensino técnico e a tendência de o processo globalizador demandar profissionais qualificados em nível superior, o acesso à educação superior

³⁸ Expressão utilizada por Amaral (2003) para ilustrar o cenário do caso brasileiro no que tange a políticas para a Educação Superior, adotando, para a sobrevivência do ensino público, a compressão dos recursos financeiros através de lógicas e regras do mercado financeiro.

foi incentivado por segmentos do mundo do trabalho. O novo perfil do profissional imposto pela economia globalizante impulsionou a expansão de novas instituições de ensino superior privado, criando um mercado lucrativo e promissor. A qualificação do profissional voltou-se exclusivamente para o mercado, atendendo demandas específicas; a qualificação pretendida produziu uma qualificação com características desqualificantes. (ALVES, 1999).

Acrescento a essa discussão a teoria de Theodoro Schultz³⁹ (BROOKE, 2012) — a teoria do Capital Humano —, que alavancou o que Brooke denomina “nova indústria de planejamento educacional comandada por economistas, além de uma gama de assessores e de especialistas”. Um período de expansão do sistema educacional, em especial o da educação superior, se estabeleceu sob a forte influência de agências de desenvolvimento internacional e bancos multilaterais. A educação superior passou a ser considerada um segmento lucrativo para o mercado, atraindo investimentos de empresas privadas.

Frigotto (2003), em sua obra, destaca análises sobre a “teoria do capital humano” dizendo que “[...] a questão básica é, pois, como e que tipo de educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda. Potencialização do trabalho põe em cheque o que a educação realmente preocupa-se”. Abro, aqui, uma chave de leitura para destacar o fato de a “teoria do capital humano” ter influenciado um tipo de educação subordinada ao grande capital. Seus reflexos, no Brasil, no período de 1968 a 1975, com produções efetivas nas diretrizes da “Reforma Universitária de 1968 e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, corporificam a essência deste ajuste”. (FRIGOTTO, 2003, p. 55).

Essa teoria, a do Capital Humano, influenciou as políticas de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o FMI, dentre outros, sendo determinante na configuração da Educação Superior nos anos 1990. Os impactos desse modelo que pregava o discurso da modernidade em defesa de uma educação de qualidade, em

³⁹ Prêmio Nobel em Ciências Econômicas, em 1960, apresentou a Teoria do Capital Humano, na qual afirma: “A noção relativamente simples de que o ritmo do crescimento econômico e social dos países se deve, em grande medida, ao nível de escolarização de sua população e, portanto, que os gastos com a educação não são consumo, mas de investimento, se espalhou por todo mundo e deu início a uma nova era de otimismo e de expansão dos sistemas educacionais, sobretudo nos países em desenvolvimento.” (BROOKE, 2012, p. 55).

que as categorias “[...] flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. [...]”, estariam a configurar na perspectiva da Sociedade do Conhecimento (FRIGOTTO, 2003, p. 55).

Frigotto (2003) discorre sobre o panorama em que se configuram as políticas:

o resultado deste processo de intensa acumulação, particularmente nos países capitalistas centrais, foi um profundo revolucionamento da base técnica do processo produtivo (Terceira Revolução Industrial), com impactos, positivos e negativos sobre o trabalho humano. Configura-se uma nova divisão, mudança no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana. (FRIGOTTO, 2003, p. 60).

Essa busca de qualificação para o mercado de trabalho, esse novo perfil do profissional, se fortaleceu sob a retórica centrada no desenvolvimento tecnológico, econômico e social, transplantando-se para países considerados em desenvolvimento, através de empresas transnacionais. Diante disso, com clara demanda por qualificação para o trabalho, as universidades se tornaram necessárias ao processo de globalização neoliberal. (SANTOS, 2010).

O conhecimento produzido segundo a lógica do desenvolvimento econômico cada vez mais apresenta importância estratégica para a acumulação de riquezas. [...] são altamente valorizadas as potencialidades funcionais e instrumentais dos conhecimentos para o mercado. Por isso, as instituições de educação superior, locais privilegiados de produção de conhecimento e de formação dos profissionais presumivelmente aptos a mover a máquina da economia, ocupam posições de elevada relevância nas sociedades contemporâneas, por mais desiguais que estas sejam [...]. (SANTOS, 2010, p. 10).

Seguindo a análise de Amaral (2003), as políticas para o desinvestimento na educação superior pública tornaram-se inevitáveis, e muitos argumentos conduziam Estados ao que Boaventura de Sousa Santos (2008) denomina projeto global de política universitária, em que há o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil do ensino superior. A universidade no século XX entra em uma fase de contradições, pois nela são depositadas aspirações do mundo do capital, mas, ao contrário de investimentos, ocorre o desinvestimento na instituição, o que Sousa Santos (2008) denomina de crise pela qual passa a instituição ao entrar no século XXI. A crise configura-se em um processo de mercantilização impulsionado pela globalização hegemônica.

A globalização hegemônica produz a metáfora do conhecimento aceitável, a qual diz respeito à produção epistemológica dos que dominam o poder econômico mundial, sobrepondo aos que são excluídos o seu reconhecimento enquanto um possível saber local aceitável. Pensar a qualidade da educação superior na bolha da globalização hegemônica, sem dúvida é crer em outra educação superior que se encontra distante da fronteira da identidade local ou regional. É sabido que a educação recebe influências de forte intensidade, sobretudo em tempos de era global, em que processos de comunicação em rede, realização de trocas de informação e conhecimento e hibridismo cultural são influências oriundas de um modelo eurocêntrico que revestem a educação superior de qualidade.

A globalização envolve nações, nacionalidades, regimes políticos, projetos nacionais, indivíduos, grupos, classes sociais, economias, sociedades, culturas e civilizações (IANNI, 2011). Globaliza não só a produção, a distribuição, a troca e o consumo, mas também as coisas, gentes, ideias, cultura, o Estado, as instituições, desterritorializando-os e/ou reterritorializando-os conforme seus objetivos e estratégias fundamentais. No horizonte da globalização, a cultura ganha dimensões globais. Ortiz (2000), sem a pretensão de conceituar cultura, a define, de modo preliminar, como um campo de domínio dos símbolos, pois o símbolo tem a capacidade de apreender e relacionar as coisas. No campo da cultura, o homem é um ser simbólico, e a linguagem é um dos utensílios indispensáveis que define sua humanidade. Toda a sociedade compõe uma cultura, e são esses universos simbólicos que caracterizam as coisas, constituindo-se em diversas visões de mundo.

A dimensão global da cultura está presente, por exemplo, nos crescentes processos migratórios, pela ruptura dos marcos espaciais necessários para o aumento da extensão geográfica das atividades econômicas, na mudança de hábitos, comportamentos e valores. A mundialização da cultura se revela através do cotidiano (ORTIZ, 2000), por exemplo, a ideia de que o Planeta que, no início, se anunciava tão longínquo, se encarna assim em nossa existência pela produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Porém, pelas vias da globalização e seus mecanismos de encurtamento de distância, passa-se a socializar uma neolíngua preconizada pelo processo de mundialização.

O processo de mundialização é um fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais. Para existir, ele deve se localizar, enraizar-se nas práticas cotidianas dos homens, sem o que seria uma expressão abstrata das relações sociais. Usos alimentares, maneiras de se vestir, crenças, e tradições fazem um contrapeso à modalidade mercantil, confinada ao domínio das trocas internacionais. (ORTIZ, 2000).

A correlação entre cultura e economia não se faz, portanto, de maneira imediata. Isso significa que a história cultural das sociedades capitalistas não se confunde com as estruturas permanentes do capitalismo, ou seja,

cultura é o sistema-ideia desta economia capitalista mundial, a consequência de nossas tentativas, coletivas e histórias, em nos relacionarmos com as contradições, as ambiguidades, e a complexidade da realidade sociopolítica desse sistema particular. (ORTIZ, 2000, p. 26).

Uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais; ela coabita e se alimenta delas (ORTIZ, 2000); não aniquila, no sentido de reverenciar, preservar, mas, a partir de uma visão colonialista, de transformá-la em bem de consumo, visando ao lucro. Podem culturas diferentes conversar entre si, sem que uma se sobreponha a outra? Acredito que culturas e identidades podem vir a ser “engolidas” por uma cultura receptora, e “digeridas” de forma tal a se adaptarem a todo universo simbólico de uma coletividade. Essa observação é percebida no contexto socioeconômico em que o indivíduo se encontra, pois, a cada semana, novos padrões de consumo de bens materiais são postos em vigência através de bens de pouquíssima – ou até mesmo, nenhuma – utilidade.

Pensar sobre a construção de uma cultura contemporânea e uma sociedade global implica pensar sobre a desterritorialização. A expressão “não lugar” é um conceito de desterritorialização, diz respeito às cidades que se desfazem de suas raízes, esvaziando-se de sua própria cultura para serem preenchidas por uma identidade mundial. O homem é, agora, cidadão mundial, os alimentos não pertencem mais à determinada região; perdem seu território, sua centralidade, para ganhar escala mundial através da distribuição. Ortiz (2000) cita o exemplo da dimensão que a Mcdonalds tomou, reformulando moldes no padrão alimentar em

todo o mundo, a língua perde seu território e torna-se padrão mundial, em especial o inglês. A modernidade é um dos princípios que facilita essa mobilidade.

A mundialização da cultura deve ser compreendida como um processo porque, como em toda sociedade, se reproduz e se desfaz incessantemente. Como totalidade é um fenômeno social que transcende e permeia o conjunto de manifestações culturais. A cultura, sob esse enfoque, embora tenha sua territorialidade globalizada, não pode ser traduzida como homogeneidade. E nesse cenário, transitório e de inquietações, onde processos identitários não mais engessados em representações fixas pelo fato de serem afetados por fluxos simbólicos, muitas vezes resultam em arranjos sociais com possibilidades abertas ou em hibridações culturais, como sugerem as discussões propostas por Stuart Hall para se pensar sobre a cultura e as identidades no contexto global da era global⁴⁰.

Esse processo de mudanças decorrentes de um processo de mercantilização⁴¹ (RAMA, 2006) impôs uma terceira reforma na educação superior latino-americana e, conseqüentemente, na brasileira: a necessidade de políticas para assegurar a qualidade do ensino superior que havia se expandido sem controle nos países.

Brovetto (2002) destaca que as medidas na área da educação, em especial a educação superior, promoveram um movimento assim traduzido pelo autor:

as características dominantes do ensino superior na América Latina e no Caribe, descritas anteriormente, não se originaram de forma espontânea, mas responderam a um conjunto de decisões políticas articuladas entre si e baseadas na ideia de que a educação superior não deve ocupar um espaço de atenção prioritária, em muitos países em via de desenvolvimento, na medida em que ainda não se obteve, nos graus fundamental e médio, um acesso geral adequado, nem níveis satisfatórios de qualidade de vida e equidade. Por este motivo, favoreceu-se, por um lado a redução de gastos públicos no âmbito do ensino superior e, por outro lado, o desenvolvimento de instituições privadas, com o objetivo explícito de adaptar o conjunto do

⁴⁰ Para o aprofundamento desta discussão sobre os aspectos dinâmicos da cultura denominada era global, ver: 1) KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002; 2) BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, MG, 2007; 3) VELHO, Otávio. *Mais realistas do que o rei: ocidentalismo, religião e modernidades alternativas*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007; 4) CLANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

⁴¹ Quadro de heterogeneização dos modelos de universidades, das fontes de financiamento de fundos diversos, da ampliação da oferta da educação superior em instituições privadas, da relação financiamento e resultados, do surgimento dos rankings, além da adequação de diretrizes do mercado mundial – FMI e Banco Mundial.

sistema às necessidades mutáveis do mercado de trabalho.[...].
(BROVETTO, 2002, p. 349-350).

O fim do século XX foi marcado pela lógica especulativa e transformadora do capital, em que a produção de mercadorias transforma espaços e impõe aceleração da vida humana (HARVEY, 2014). A lógica mercantil conduz à mercadorização da educação, e o discurso da preparação profissional insere-se nas políticas para educação superior. Um novo movimento instala-se com o objetivo de derrubar fronteiras — a globalização — e com ele a expansão da oferta da educação superior nas mãos da iniciativa privada - economização da educação.

3.2 Os paradigmas da educação superior no limiar do século XXI: rumo à avaliação da qualidade

O mundo do *bug* do milênio passou ileso, as máquinas não pararam, nem o mundo teve seu *juízo final*. O limiar no século XXI produziu uma virada, novas técnicas, novos conhecimentos, novas ideologias que traduzem uma ação humana mundializada – a globalização. Milton Santos (2015) considera o fenômeno da globalização o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista, produzindo novas relações em uma aldeia global, um capitalismo hegemônico – globalização hegemônica —, em que houve redução das peculiaridades regionais ou locais.

A globalização hegemônica se produziu na base de forte discurso de homogeneização, com princípios de mercado impondo aos Estados nacionais a financeirização da economia. Dentro desse quadro que se volta às políticas de governo, as direcionadas à educação superior se expressam na direção da expansão da oferta privada, preparação do profissional para o mercado de trabalho e da internacionalização – educação para além da fronteira. Porém, em relação à educação superior, a Universidade latino-americana e caribenha, em especial a brasileira, está estruturada para atender a demanda do mundo globalizado. Nesse sentido, Rama (2006) comenta que uma terceira reforma estaria para ser anunciada, diante do novo panorama tecnológico e a competitividade econômica, exigindo um novo perfil da Universidade:

MODELO EDUCATIVO: Internacionalização na Universidade da diversidade do modelo trinário do público-privado e do nacional-internacional; MODELO POLÍTICO: lógica nacional, Sistemas de asseguramento da qualidade e associações de reitores; OBJETIVOS POLÍTICOS: Busca de regulação pública, Remoralização universitária: a educação como bem público e Estado Avaliador; INSTRUMENTOS: Educação transnacional, Alianças internacionais e flexibilização institucional. (RAMA, 2006, p. 144, tradução nossa).

O cenário da educação superior que se estende da América Latina ao Brasil refere-se a um movimento de mudanças na dinâmica da educação superior, com o propósito de adequar as políticas para a educação superior ao modelo globalizado de mercado, em que o conhecimento se volta para a lógica da produtividade, da formação profissional. O conhecimento passa a ser considerado mercadoria com valor, conforme destaca Harvey (2014) acerca da mercadorização do conhecimento:

o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesses e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.[...]. (HARVEY, 2014, p. 151).

O conhecimento passa a ter papel definitivo, como elemento que marcou o desenvolvimento das sociedades capitalistas, e quanto maior o domínio do conhecimento maior a representatividade do país. O novo século trouxe novos desafios para a educação superior – a capitalização do conhecimento. Em relação à capitalização do conhecimento pode-se dizer que as políticas para a educação, em especial, neste estudo, as voltadas à educação superior, tinham suas diretrizes traçadas pelos interesses econômicos — tendência do século XXI, movida pela globalização econômica — definindo um escopo de domínio da privatização, na qual o espaço público viu-se invadido pela política de acumulação capitalista: a venda da mercadoria conhecimento profissional.

A universidade passou a ser questionada pelo capitalismo, em que o papel dela passou a ser o de produtor de mão de obra qualificada, e o ensino técnico da década de 1960 tornou-se o ensino universitário da virada do século XX para o XXI. Nos anos 2000, a visão economicista do capitalismo, disfarçado pelos apelos da

globalização, transformou a educação superior em produtora de Capital – Capital humano, Capital político e Capital intelectual. Bourdieu traz uma discussão interessante acerca do campo do poder em que se inserem os tipos de Capital:

o campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão [...]. (BOURDIEU, 2011, p. 52).

O Capital intelectual tem sido considerado, na linguagem do Banco Mundial, o Capital de alto nível, produzido, em especial nas universidades, faculdades e outras formas de IES, com a intenção de produzir mão de obra de qualidade para ser inserida na sociedade globalizada do mercado de trabalho; uma sociedade que priorizava o domínio da alta tecnologia, dos meios de comunicação e do conhecimento – Capital intelectual. No entendimento dos protagonistas da educação superior surgiu um novo discurso; uma nova educação superior foi desafiada a emergir, em especial nos países na América Latina e Caribe, com o objetivo de produzir conhecimento que desenvolvesse um profissional adequado à cultura empresarial – Capital humano. Em contraposição a essa expectativa, a educação superior latino-americana e caribenha apresentou um cenário de baixos investimentos em pesquisa e com quase nenhum avanço tecnológico.

Esse cenário latino-americano da educação superior provou ser incapaz de atender a demanda do setor produtivo, estabelecida também pelo que se denominou “brecha digital e cognitiva”. (UNESCO, 2005). Um mercado de oferta da educação superior, dominado pela lógica mercantil, tomou conta da educação superior, e um “novo imperialismo hegemônico” centrou-se no conhecimento e na informação. As Instituições de Educação Superior (IES) passaram a ocupar um lugar de visibilidade e cobiça por parte de um mercado voltado para o capital intelectual e humano.

O movimento em direção à mercadorização da educação superior, em especial nos anos 2000, trouxe um recorte diferente do que ocorreu no século passado, um movimento de convencimento aportado em uma lógica de “um novo imperialismo [que], na sua forma benevolente, está a se constituir tendo a Europa do conhecimento como centro hegemônico e a América Latina como centro

subordinado [...]” (LEITE *et al.*, 2012, p. 77). Segundo essas autoras, o processo de mercadorização da educação superior se refletiu na formação de um intelectual capitalista, um homem de negócios, sujeito em articulação e inserido no mundo global.

Na articulação com esse mundo global, as políticas para educação superior são ressignificadas, e nessa terceira onda do imperialismo (LEITE *et al.*, 2012) são priorizadas reformulações curriculares e avaliações institucionais, associando-se como parte de um pacote de ideais da globalização hegemônica. Para Sousa Santos (2008), a universidade confronta-se com essa globalização, pois lhes são imputadas exigências provenientes da sociedade do conhecimento. No entanto, cada vez mais são adotadas medidas restritivas ao seu financiamento por parte do Estado. Diante da necessidade de implantar uma política de formação de um homem de negócios, a expansão da educação superior via iniciativa privada vinha tomando proporções significativas no número de matrículas. Esse dado marcou, em definitivo, a urgência das políticas de asseguramento da qualidade, de forma internacional.

Em paralelo a esse contexto de expansão da oferta da educação superior cresceu a produção de uma epistemologia da crença em saber globalizante e hegemônico, a qual serviria como parâmetro de qualidade para as políticas de asseguramento na educação superior. Boaventura de Sousa Santos (2008b) assim circunscreve esse cenário:

a atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos. (SOUSA SANTOS, 2008b, p. 153).

A questão que se revela é a concepção de um conhecimento aceitável sob a lógica do Capital – Paradigma dominante (SOUSA SANTOS, 2008c), um conhecimento universitário a serviço do mercado, estando à disposição de quem domina os recursos financeiros. Diante dessa relação de dependência do capital, o conhecimento universitário passa a ser objeto de um mercado em crescente ascensão – economia do conhecimento. Sob a lógica da economia do conhecimento, a produção do capital humano passa a ser estruturada em uma

lógica produtivista dirigida ao mercado, com formação humana, pesquisa e inovação tecnológica voltada às necessidades do mercado capitalista.

A educação superior passa a se configurar um serviço na lista da Organização Mundial do Comércio⁴², uma nova dinâmica de oferta da educação superior voltada à produção de insumos para o mercado com geração de lucros. Assim, mercados de prestação de serviços educacionais surgem, e a inclusão da lógica empresarial vincula-se à oferta da educação superior; o capital internacional elimina as fronteiras e adentra nos serviços educacionais, em especial na educação superior.

3.3 Políticas para o asseguramento da qualidade: Acreditação e Avaliação da Educação Superior

O Cenário neoliberal das políticas voltadas para o asseguramento da qualidade da educação superior não se forma ao acaso, é, sim, resultado das pressões mercantilistas que têm na educação superior a possibilidade de comercialização. As tendências que surgem com a globalização e o perfil desenhado pela Sociedade do Conhecimento para a educação superior trazem elementos sustentáculo de uma necessária redefinição da oferta pela via da Acreditação e da Avaliação da qualidade da oferta da educação superior.

Uma tendência produtivista, com base em conceitos de eficiência, qualidade e prestação de contas passam a fundamentar as políticas para a educação superior, tanto em níveis internacionais quanto regionais e locais. O interesse da maioria da sociedade passa a ser desvinculado sob o disfarce da necessária adequação aos valores da sociedade do conhecimento. Com a expansão da educação superior – a privatização da oferta –, temas como qualidade passam a alcançar destaque nas discussões internacionais, reunindo organismos governamentais, não governamentais e de especialistas na área da educação superior. Destaco, aqui, a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1995) que resultou em um

⁴² Disponível em: www.orgworldtradeorganization.org. Acesso em: 19 dez. 2015.

documento-referência⁴³ na virada do milênio e definiu diretrizes para discutir qualidade e o seu reconhecimento – Selo internacional.

A partir do ponto-chave das discussões que convergiram para a necessidade de garantir o asseguramento da qualidade a temática avançou, e é possível identificar um movimento de agências de avaliação da qualidade — surgidas ainda nos anos 1990 —, algumas com estruturas de organismos financeiros que passaram a financiar o seu desenvolvimento. Nesse sentido, pode-se citar o surgimento da *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* – INQAAHE⁴⁴, uma rede internacional de agências nacionais de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, tendo como referência os países do Continente Europeu.

Os conceitos de Acreditação e Avaliação tornaram-se pontos de convergência e de interesse entre as agências nacionais. Leite (2006) trata, assim, desses conceitos:

Acreditação: processos externos de revisão de qualidade empregado para examinar em profundidade os *colleges*, as Universidades e os programas de educação superior, visando à garantia e desenvolvimento da qualidade, resultante do mesmo, uma *Accredited institution* (EUA) ou *Recognized bodies* (UK). (LEITE, 2006, p. 490).

Avaliação da Educação Superior: designa a avaliação que tem por objeto a supervisão e o controle do sistema de educação superior no seu conjunto e de cada uma das instituições e programas e políticas que o constituem. (LEITE, 2006, p. 462).

Com a implantação de sistemas de Agências públicas ou privadas relativas à normatização de um conjunto de mecanismos voltados para a supervisão e controle do sistema da educação superior, muitas tendências passaram a se revelar no estado da arte da avaliação da qualidade dessa educação. O documento-base da Conferência Regional para Educação Superior na América Latina e Caribe - CRES⁴⁵ (2008) destaca o discurso preocupado dos representantes dos países participantes

⁴³ Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI – Visão e ação (1998) foi o documento resultante das discussões na Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada pela UNESCO, em Paris, em 9 de outubro de 1995. Documento disponível em português na Biblioteca virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 30 set. 2015

⁴⁴ Disponível em: www.enqahe.org. Acesso em: 29 mar. 2015 para atualização de dados.

⁴⁵ Disponível em www.cres.org. Download feito em 10 set. 2009.

com a ambiguidade de concepções dos sistemas de agências de avaliação da qualidade da educação superior.

Essas concepções, no modelo adotado pelas políticas de países desenvolvidos, têm a prevalência de aceitação de modelos importados de países considerados desenvolvidos e com conhecimento reconhecido na área da educação superior. É possível observar os modelos de educação superior considerados de qualidade internacionalmente reconhecida. Leite e Genro (2012), ao se referirem a um “imperialismo sutil e benevolente”, refletem sobre um movimento que tem apresentado uma política internacional baseada no modelo europeu do processo de Bolonha⁴⁶, em que um dos pontos de destaque é a cooperação europeia na garantia da qualidade da oferta da educação superior. Esse processo de garantia de qualidade na oferta da educação superior é parte do projeto de globalização da educação superior no século XXI.

Políticas voltadas à criação de sistemas nacionais de avaliação passam a ser incorporadas, nos moldes ocorridos no continente europeu e no âmbito nos Estados Unidos da América, na busca pelo asseguramento da qualidade da oferta do ensino em tempos de globalização e expansão da oferta. Os modelos que se apresentam na concepção dos sistemas nacionais de avaliação da qualidade seguem, segundo Contera (2002), uma ambiguidade que reflete as tendências que os sistemas assumem no contexto da globalização hegemônica. Em uma tendência ao modelo regulatório, caracterizada pelo interesse no caráter técnico da avaliação, com enfoque quantitativo e de prestação de contas (*Accountability*), com processos na linha ética competitiva, com indicadores de rendimento baseados na racionalidade instrumental. A prestação de contas (*Accountability*) impulsiona a implantação de Sistemas de Avaliação da Qualidade como forma de estabelecer a confiança nas IES, não somente por parte das sociedades, mas também de investidores financeiros.

⁴⁶ O processo de Bolonha deve seu nome à chamada Declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha (Itália), pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus. Trata-se de um processo de reforma intergovernamental que visa concretizar o espaço europeu de ensino superior. Este espaço está pensado para ser um espaço aberto que permita aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado que trabalha na área do ensino superior se beneficiar de uma mobilidade e de um acesso equitativo, sem obstáculos, e a um ensino superior de alta qualidade. Disponível em: www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/proc_bolonha. Acesso em: 12 fev. 2016.

Essa tendência caracteriza o perfil dos Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade da Educação Superior que surgem para atender a demanda por definição de qualidade na oferta da educação superior. Leite (2003, p. 65) define essa tendência, com a seguinte preocupação: “[...] a avaliação que poderia estar a serviço da reforma e construção do compromisso com a democracia passa a ser o instrumento de centralização da homogeneização e do controle”. Sob a tutela do sistema de regulação da qualidade do ensino superior, tendo como referência critérios mercadológicos de qualidade, a avaliação passa a ser instrumento do mercado mundial, onde, para figurar no campo da oferta do ensino, os critérios estabelecidos com base nesse mercado deveriam estar consolidados na dimensão didático-pedagógica, na formação e qualificação do corpo docente e na estrutura física.

Segundo Almerindo Janela (2000), a política do *Evaluative State* (Estado Avaliador) significou um novo *ethos* competitivo, neodarwinista, que passou a admitir a lógica mercadológica em modelos de gestão da educação superior, com ênfase estava nos resultados ou produtos dos sistemas nacionais de educação superior. A política do *Evaluative State* apresenta, como método de mensuração de resultados, a implantação de indicadores que definem o perfil desejado de educação a ser oferecida à sociedade, visando alcançar modelos estruturais nos moldes empresariais. Contrapondo-se à concepção neoliberal, Sobrinho (2000) define o papel da avaliação:

para isso, para servir a essa concepção de mudança social, se torna necessária a avaliação como instrumento de medida e controle, ou seja, uma avaliação que responde às expectativas de eficiência e produtividade que os Estados controladores e os organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, sem esquecer o papel decisivo do FMI, têm a respeito da Educação Superior. Para representar esses interesses, a avaliação também terá um caráter economicista e utilitarista. (SOBRINHO, 2000, p. 23).

Torna-se necessária a implantação de políticas de avaliação voltadas para a qualidade estabelecida em indicadores adequados para medir, comparar e estabelecer rankings, a partir da lógica neoliberal de educação superior. As

avaliações tornam-se externas – *Assessment* ⁴⁷. Nessa proposta, os destinos dos resultados voltam-se para agências governamentais que passam a regular a oferta da educação superior. A alta produção do conhecimento força medidas de ajuste a padrões de qualidade, tornando as temáticas da avaliação e da qualidade relacionadas a uma forte política de avaliação da qualidade da oferta da educação superior que tem sua ponta nos países desenvolvidos, ainda na década de 1980 e 1990, percorrendo os países subdesenvolvidos na década de 1990, marcando seu apogeu no século XXI.

Políticas de Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade da Educação Superior passam a configurar como reproduções de contradições, impondo tensões às instituições de ensino superior, em especial no caso latino-americano e caribenho. Em tempos de excesso de regulação, no entendimento de Sousa Santos (2008) as exigências da avaliação externa marcam a crise de hegemonia pela qual passam as universidades. Os Sistemas Nacionais de Avaliação, assentados no pilar da regulação, impõem racionalidades globais da vida cotidiana às instituições, definindo os produtos a serem gerados dentro de metáforas economicistas. Nesse quadro, políticas de regulação impostas em um cenário global tendem a privilegiar medidas quantitativas, de caráter econômico.

Sousa Santos (2008) traduz o sentido do caráter economicista na educação superior da seguinte forma:

[...] o economicismo consiste em conceber o produto universitário como um produto industrial, ainda que de tipo especial, e consequentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial. [...] A aplicação desta lógica ao desempenho da Universidade tende a favorecer utilidades de curto prazo, sejam elas cursos curtos em detrimento de cursos longos, formação unidirecionadas em detrimento de formações complexas. [...] A pressão do curto prazo tem um impacto institucional muito específico, pois conduz a reestruturações que visam adequar a atividade universitária às exigências da lógica empresarial. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 217).

As reconfigurações impostas às políticas para educação superior na América Latina e no Caribe, em especial no Brasil, basearam seus princípios na lógica do Capital, tornando-se instrumentos de troca em favor de financiamentos oriundos de

⁴⁷ *Assessment* “de inspiração anglo-saxônica, visam a valorização e a classificação de indivíduos ou grupos e, a partir destes, a hierarquização de instituições. O que lhes dá sentido é a ideia de medida”. (SOBRINHO, 2000, p. 190).

organismos financeiros internacionais, por exemplo, o Banco Mundial. As políticas de avaliação da qualidade da Educação Superior são abduzidas pelos países visando à legitimação de uma qualidade definida por uma hegemonia dominante de um modelo de educação superior. Esse elemento soa como uma posição de fiadora da comprovação de credibilidade para recebimento de investimento por parte dos países e de instituições de ensino superior.

A avaliação, revertida também em processos de Acreditação – dar fé pública —, tornou-se um processo de prestação de contas, mensuração de resultados e controle dos sistemas e das instituições de ensino superior. Agências Nacionais de Acreditação e Avaliação da qualidade da educação superior começam a ser implantadas nos países, com destaque para os da América Latina e Caribe. Esses processos de configuração de sistemas nacionais, até mesmo internacionais, de Acreditação e Avaliação da qualidade da educação superior passam a configurar como indicadores para dar fé pública às IES, reconhecendo a oferta de um ensino reconhecidamente de qualidade.

Surge, então, um momento de preocupação nos países latino-americanos e caribenhos quanto ao reconhecimento internacional de sua qualidade. No cenário latino-americano e caribenho destaca o surgimento de Sistemas Nacionais de Acreditação e/ou Avaliação da Qualidade da Educação Superior, por exemplo, a CONAEVA (México/1989); o CSE (Chile/1990); CNA (Colômbia/1992); PAIUB (Brasil/1993); CDA/ME (El Salvador/1995); CONEAU (Argentina/1995); UDELAR e a CCETP/ME (Uruguai/1995); SINAES (Costa Rica/1999); CONEA (Equador/2002); ANEAES (Paraguai/2003); SINAES (Brasil/2004); CNA (Chile/2006); CNAE (Nicarágua/2006); SINEACE (Peru/2006) (LAMARRA; MORA, 2005). Vale destacar que processos de Acreditação e Avaliação nem sempre estão inclusos na mesma proposta, isto porque, no Brasil, o processo de Acreditação vincula-se ao MEXA — Mecanismo Experimental de Acreditação dos Cursos do MERCOSUL—, e a Agência Nacional Brasileira CONAES/SINAES/INEP/SERES/MEC possui função focada no processo de avaliação da qualidade.

O desejo de alcançar a qualidade internacionalmente reconhecida penetra os Estados nacionais, em destaque especial, neste estudo, os da América Latina e Caribe. O cenário neoliberal das políticas voltadas para o asseguramento da

qualidade da Educação Superior não se forma ao acaso, é resultado das pressões mercantilistas que têm no ensino superior a possibilidade de comercialização. As tendências que surgem com a globalização e o perfil desenhado pela Sociedade do Conhecimento para a Educação Superior trazem elementos sustentabilizadores de uma necessária redefinição da oferta por via da avaliação da qualidade.

Processos de Acreditação — dar fé pública e de avaliação — foram cooptados pela lógica neoliberal como instrumento de medida, de controle, de resultados, dentre outros adjetivos relativos às expectativas de eficiência, de produtividade economicista e utilitarista (SOBRINHO, 2000). Essa lógica neoliberal dos processos de Acreditação e Avaliação dentro da concepção dos sistemas nacionais de asseguramento da qualidade respondem aos Estados controladores — Estado Avaliador. A inserção de indicadores — instrumentos técnicos para subsidiar os processos de Acreditação e Avaliação —, surgem na condição de “[...] portadores da verdade objetiva, já elaborados segundo normas previamente estabelecidas [...]”. (SOBRINHO, 2000, p. 188-189). A universidade é, então, basicamente, avaliada segundo uma perspectiva preponderantemente técnica e burocrática.

Os objetivos dos sistemas de agências nacionais de Acreditação e Avaliação são, em termos comuns, os de promover a hierarquização de instituições ou cursos de educação superior, proporcionando o ajuste do sistema ao molde neoliberal de oferta da educação superior — *Assessment*— com medição de rendimento em padrões predeterminados. Nesse sentido, adverte Sobrinho (2000),

[...] essa avaliação é um poderoso instrumento de gestão política, um mecanismo importantíssimo para o monitoramento da eficiência dos sistemas educativos, especialmente de países em desenvolvimento, que recebem financiamento de organismos supranacionais. (SOBRINHO, 2000, p. 190).

Nessa mesma linha de revelação é que o processo de prestação de contas (*Accountability*) impulsiona a implantação de Sistemas de Avaliação da Qualidade como forma de estabelecer a confiança nas IES, não só por parte das sociedades, mas também de investidores financeiros. Nesse cenário de contradições, com a lógica do Capital financeiro definindo políticas para a educação superior, mobilizei-me a pensar sobre uma educação contra-hegemônica, em um processo que privilegie a concepção de avaliação participativa. Em tempos de convergência das

políticas para a qualidade da educação superior com as necessidades do mercado, pensar contrariamente reflete uma resposta emancipatória, em que, segundo Leite (2005),

a avaliação de características participativas vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, entendida como regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver suas questões e conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e autolegislação. (LEITE, 2005, p. 109).

Os processos de Acreditação e Avaliação que se disseminam e penetram como instrumentos que balizam a discussão em torno do asseguramento da qualidade da Educação Superior, em especial a dos países latino-americanos e caribenhos, carregam perspectivas na linha dominante imposta pelos organismos financeiros. Esses processos respondem as demandas dos mundos dos negócios globalizantes, evidenciando redes de comércio educacionais. Desde os anos 2000, processos de Acreditação e Avaliação vêm tomando proporções definitivas para a elaboração de instrumentos estratégicos de políticas de governos.

É imprescindível destacar que os processos de asseguramento da qualidade que sustentam a implantação de políticas de acreditação e avaliação da qualidade da Educação Superior apresentam distintas vertentes nos objetivos da qualidade: na perspectiva social, em que a educação superior é concebida como um bem público; e, na contramão, a vertente que submete a educação superior aos valores da economia de mercado. (SOBRINHO, 2011).

3.4 O caso brasileiro na inserção de Políticas de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior

O contexto em que o Brasil se insere, na implementação das políticas de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior é marcado pela pressão decorrente das reformas educacionais que caracterizam um quadro, ainda nos anos de 1980, de pressão da globalização educacional e da internacionalização do conhecimento – respostas ao mercado educacional globalizado. Diante desse quadro, o sistema educacional brasileiro de educação superior caracteriza-se pela diversificação dos tipos de instituições, ampliação da matrícula proveniente do aumento significativo da demanda, massificação, incremento da educação a

distância, para além da competitividade do mundo do trabalho e do setor produtivo. Acrescento a essa questão a afirmação de Polidori *et al.* (2012, p. 18), de que “[...] o século XXI é marcado pela influência da internacionalização no Sistema de Educação Superior, respondendo a um contexto social que exige uma universidade de massa, com o ensino superior sendo visto como canal de ascensão social”.

É importante iniciar essa discussão definindo, a priori, qual é o termo mais apropriado para a garantia da qualidade no Brasil – Acreditação e/ou Avaliação? Segundo Sobrinho (2011), no caso brasileiro não há o uso habitual da expressão acreditação, o que se utiliza é credenciamento e recredenciamento (no caso das IES), e as expressões autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento (no caso dos cursos), apesar de não serem utilizadas, elas compõem parte de um processo de acreditação.

Sobrinho (2011) define o termo acreditação a partir de conceitos da literatura internacional:

acreditar corresponde a dar fé pública da qualidade das instituições dos cursos ou dos programas; é oferecer informações fundamentada e oficialmente reconhecida aos cidadãos e às autoridades garantindo publicamente que os títulos outorgados alcançam os níveis e padrões previamente estabelecidos; é comprovar oficialmente que uma instituição educativa - ou um programa específico - cumpre (ou não). Além disso, a acreditação deve estimular a busca contínua da qualidade e da excelência, além de facilitar a mobilidade de estudantes e professores. (SOBRINHO, 2011, p. 22).

Na direção dessa questão citada por Sobrinho (2011), no caso brasileiro, apesar de ser habitual o uso da expressão avaliação da qualidade, tenho clareza que se sobrepõem os processos de acreditação como políticas implementadas no modelo de criação de agências nacionais para o asseguramento da qualidade da educação superior. E diante do quadro que se instalou em todos os continentes, ganhou palco a discussão acerca da qualidade da oferta da educação superior no Brasil. Foi nesse cenário que o governo brasileiro inseriu, em suas políticas, medidas para a avaliação da qualidade da educação superior.

A avaliação pode favorecer a compreensão coletiva sobre as qualidades positivas, pontos fortes, aspectos em que a instituição se autorreconhece melhor que as outras. Permite revisar falhas, os erros, e também, e o que é mais importante – definir prioridades para a gestão democrática da universidade (LEITE, 2003, p. 29).

Para chegar ao cenário atual das políticas para o asseguramento da qualidade – Acreditação e Avaliação da Educação Superior, ações voltadas para a implementação caminham na esteira das políticas voltadas para a educação superior e nos movimentos oriundos de especialistas na área. No Brasil, ainda em meados do século XX, em 1976, um grupo de especialistas já propunha discutir a avaliação da qualidade. E em um momento político marcado pela fragilidade do sistema governamental, instalou-se o 1º Seminário Internacional de Avaliação, organizado pela Universidade de Campinas – UNICAMP (1976), inaugurando um novo momento nas discussões sobre o processo avaliativo da Educação Superior no Brasil, com o surgimento do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Superior.

A Universidade Brasileira vem de um período, caracterizado sobretudo, pela década de 70, em que a política equivocada do governo federal provocou seu crescimento desordenado e agravou seu estado de crise e perplexidade. De um período mais longo, deflagrado com o golpe de 1964, em que a política oficial para a educação superior sufocou quase toda a sua criatividade, na medida em que exerceu rígido controle sobre seu financiamento, sua estrutura interna e organização, seus projetos acadêmicos, seu pensamento. (ROSAS, 1992, p. 21).

Nesse período, em 1976, também houve a vivência de Políticas Avaliativas no campo da Pós-Graduação com a criação da CAPES. Isso reforçou a necessidade de estudos em torno da avaliação como elemento dinamizador das políticas educacionais na educação superior, que avançou decisivamente a partir da década de 1980 quando, segundo relato do próprio INEP, ainda havia poucos estudos no âmbito da Avaliação Institucional e da Educação Superior. No entanto, com o crescente interesse do governo em implementar reformas na Educação Superior, surgiu a primeira proposta de avaliação desse segmento no país: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983. Esse programa aplicou questionários no âmbito da comunidade universitária para verificar o impacto da Lei n. 5.540/68 – Reforma Universitária de 68 (INEP, 2007).

A criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) (1983) faz parte de uma agenda em construção das políticas da avaliação da qualidade da educação superior (1983-1992). Pereira (2009) destaca que a classificação para o estudo das trajetórias das políticas para avaliação no Brasil tem a seguinte configuração: a) Construção da agenda da avaliação (1983-1992); b) Formulação da

Política de avaliação (1993-1995); c) Implementação da política de avaliação (1995-2003); e a redefinição da Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil (2003).

O PARU inseriu-se nas ações que marcaram a construção de uma agenda nacional de discussão de políticas voltadas para a avaliação. Esse programa tinha como objetivo funcionar como um instrumento de diagnóstico do quadro situacional da educação superior brasileira na pós-reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968), no que tange à gestão e à produção/disseminação do conhecimento (INEP, 2009). Em paralelo à implantação e à aplicação do PARU foi instalada a CNRES – Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior - Lei nº 91.117, de 29 de março de 1985, pelo presidente da república José Sarney, com o objetivo de propor uma nova política de Educação Superior para enfrentar um momento de crise que vivia a universidade brasileira.

A CNRES entregou, após seis meses de efetiva atuação, o relatório (BRASIL/MEC/CNRES, 1986), no qual, dentre todas as atividades e encaminhamentos, descrevia a importância da avaliação do desempenho da Educação Superior brasileira:

d) Conclusão: o início de um processo: Esta análise buscou mostrar a necessidade e a complexidade técnica e política dos processos avaliativos do ensino superior. Nenhuma das metodologias acima indicadas é autossuficiente, e nenhum dos agentes mencionados pode, sozinho, se encarregar de todo o processo. É necessário, para que o ensino superior brasileiro se desenvolva e melhore seu desempenho, que a ideia de **avaliação** ganhe corpo entre todas as partes envolvidas e que comece a ser posta em prática sob as mais variadas formas. [...]. (BRASIL/MEC/CNRES, 1986, p. 58-59, grifo nosso).

Na percepção da CNRES, a avaliação seria uma forma de executar a regulação, e funcionaria como contraponto dentro do quadro de autonomia, porém traria para a sociedade elementos de análise dos resultados dos investimentos em Educação Superior — em outras palavras, o modelo *Accountability* - prestação de contas. Conforme os documentos da época, o CNRES trouxe um panorama da educação superior com encaminhamentos para ações que encontraram ressonância nas políticas neoliberais que estavam sendo implantadas nos anos 1980. Quanto aos resultados do PARU, em publicação de relato da experiência (1983), o grupo gestor da pesquisa afirma que o PARU foi desativado sem apresentar resultados.

A década de 1980 foi marcada, na área da Educação Superior, por iniciativas governamentais para a implementação de projetos que se tornassem propostas governamentais que fossem ao encontro da tendência internacional de asseguramento da qualidade via processos de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. Para tanto, ainda nos anos de 1980, para dar conta dos encaminhamentos do relatório do CNRES, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) (1986), no âmbito do MEC, com o objetivo de elaborar a minuta de uma lei que trataria dos encaminhamentos do CNRES. Nessa proposta, a avaliação da qualidade da educação superior seria obrigatória, estando os resultados ligados aos processos de financiamento. O Geres fez a proposta, porém não foi enviada ao Congresso Nacional em razão do movimento de oposição que o MEC vivia por parte do movimento docente das universidades federais.

A proposta enviada pelo Geres (MEC/1986) tinha a concepção regulatória/controladora como referencial para os processos de avaliação, para além de dar a outorga ao processo a agentes externos às IES. A década de 1980 foi marcada pela inserção da temática da avaliação da qualidade da educação superior por parte das IES, nas agendas de discussões de políticas para educação superior, porém sem a efetivação dessas propostas enquanto política de governo. A temática da regulação merece, aqui, um destaque, pois, alerta Sousa Santos (2008), o excesso de regulação apresenta-se sob o discurso da emancipação universitária através da autoavaliação institucional, mas a titularidade da Avaliação recai nas mãos fortes do Estado Avaliador.

Nas tendências que se apresentam no estado da arte da avaliação, duas têm se revelado nos programas apresentados pelo Governo de forma bem distinta: uma comprometida com a transformação acadêmica, em perspectivas formativas/emancipatórias, e a outra ligada ao controle, com concepções regulatórias. Assim, surge a relevância de apresentar estudos no campo da Avaliação Institucional com propósitos reveladores de seus impactos nos resultados obtidos, principalmente tendo como foco as concepções das tendências avaliativas que encaminharam os trabalhos de avaliação junto às IES, proporcionando também indicadores de avaliação cujas concepções geram resultados positivos em relação

às políticas de gestão institucionais. Em seu artigo, Rothen destaca a questão da qualidade da avaliação.

Ressalta-se, aqui, que a diferença básica entre duas vertentes é a instância na qual ocorre a definição do que é qualidade. Na visão neoliberal, os técnicos das agências estatais é que definem o que é qualidade bem como os indicadores a serem utilizados para aferi-la. Por sua vez, na avaliação participativa e emancipatória, a definição da qualidade e dos indicadores é negociada com os agentes do processo. (ROTHEN. *In*: SILVA JUNIOR; OLIVEIRA; MANCEBO, 2006, p.108).

O enfoque a ser adotado deve ser considerado em relação às finalidades a que o processo avaliativo se direciona, pois, se entende que a Avaliação Institucional não deve ser um processo com um fim em si mesmo, mas considerá-la parte de um conjunto de políticas públicas para a educação superior voltadas para a expansão do sistema pela democratização do acesso, para que a qualidade da educação superior se reflita no desenvolvimento da nação brasileira, como prescreve o Plano Nacional de Educação, em sua meta nº 6, do capítulo sobre a Educação Superior:

Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. (PNE, 2001, p. 24).

É possível observar essa contradição — regulação x emancipação — na dinâmica metodológica do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (1993), que passo a apresentá-lo na discussão a seguir. Nos anos de 1990, os estudos em torno da avaliação da oferta da educação superior no Brasil passaram a se configurar nas propostas de políticas para a educação superior propostas pelo MEC. Em 1993 foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com o objetivo de coordenar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB/MEC/SESU (1993). Essa comissão era coordenada pelo Departamento de Política do Ensino Superior da SESU, em parceria com outros setores: a ANDIFES (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), ABRUEM (Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais), ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares), ABESC (Associação Brasileira das Escolas Católicas), Fóruns Nacionais de Pró-reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-

graduação, Planejamento, Administração e Extensão. Com o propósito de prestar assessoria à Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras foi instituído o Comitê Assessor, constituído por especialistas da área de políticas de avaliação. Esse Comitê Assessor era composto pelos professores universitários e pesquisadores de IES: Dr. Dilvo Ristoff (UFSC); Elda Coutinho Sousa (UNB); Fernando Menezes Campello de Souza (UFPe); Heloisa Helena Nunes Santana (UEL); Isaura Belloni (UNB); Jacques Velloso (UNB); Jesus Renato Galo Brunet (UFSM); José Dias Sobrinho (UNICAMP); José Vicente Tavares dos Santos (UFRGS); Lima Cardoso Nunes (UNESA) e Marlene Grillo (PUCRS).

O Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB) tinha como objetivos: 1) impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de autoavaliação para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade; 2) Conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizavam e se inter-relacionavam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração; 3) Restabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permitisse o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade; 4) Repensar objetivos: modos de atuação e resultados na perspectiva de uma universidade mais consentânea com o momento histórico em que se inseria; 5) Estudar e propor mudanças ao cotidiano das tarefas acadêmicas do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos socialmente legitimados e relevantes. (BRASIL, 1993, p. 35).

Em 1993 foi lançado o Edital 01/93 – SESU/MEC, que convidava as IES a apresentarem projetos de avaliação institucional para participarem do PAIUB, com financiamento atrelado ao quantitativo de alunos. Naquele ano foram selecionados projetos de dezessete instituições federais de ensino superior, doze instituições estaduais e municipais, onze instituições de ensino superior comunitárias e seis instituições privadas de ensino superior. Apesar de se supor que os valores financeiros disponibilizados para as instituições que aderissem tenham sido a motivação mais expressiva, e mesmo tendo como referência esse indicador para a

adesão, é importante destacar que essa adesão foi expressiva para uma realidade que, na maioria das ocasiões, se opunha à implantação de políticas de avaliação. No entanto entendo que esse dado marcou a primeira experiência efetiva de implantação de políticas de avaliação da oferta do ensino ou da qualidade.

Ao se analisar os detalhes dessa adesão, segundo dados do INEP (1999), havia, em 1993, 114 instituições universitárias, e, destas, 37 eram federais, 19 estaduais, quatro municipais e 53 privadas. Em 1994, das 114 universidades, o quantitativo de 56 universidades apresentaram projeto de avaliação institucional de adesão ao PAIUB, ou seja, quase a metade (48,5%) do total das instituições universitárias aderiu ao PAIUB. A dinâmica repetiu-se durante os anos de 1994 e 1995, sendo gradativamente extinta no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), dando lugar ao Exame Nacional de Cursos – Provão (1995).

Em linhas gerais, o PAIUB deixou legados que influenciariam a implementação de novas políticas para avaliação da oferta do ensino superior brasileiro. No que tange à autoavaliação passou a configurar a etapa inicial do processo de avaliação, completando-se com a avaliação externa. Embora seja reconhecido o período curto de existência do PAIUB, vale considerar que a sua experiência legitimou uma cultura de avaliação, em especial nas universidades do sistema nacional de Educação Superior brasileiro. O PAIUB foi entrando em processo de extinção pelo afastamento que o MEC iniciou no que diz respeito ao aspecto financeiro. Nessa perspectiva, o PAIUB passou a existir nos processos de avaliação interna das IES que participavam dos editais e apresentavam propostas para financiamento (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

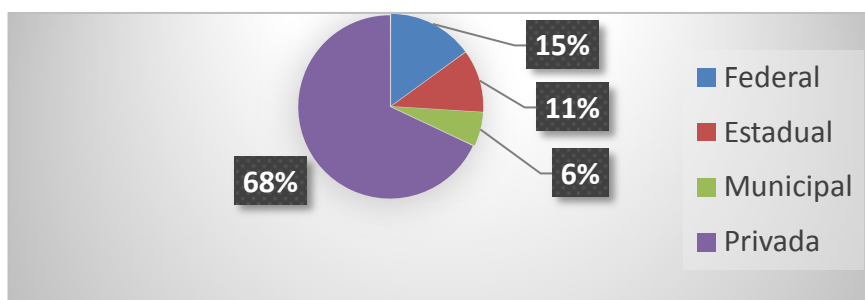
Em um cenário, ainda de formulação de políticas de avaliação da oferta do ensino superior no Brasil, adentro nos anos de 1994, marcado pela posse do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC. Esse governo foi marcado pela efetivação das políticas neoliberais, atendendo recomendações de organismos financeiros internacionais (FMI e BM). As diretrizes que direcionaram as políticas do governo FHC (1994-2003) alinhavam-se com a adoção de ajuste fiscal, abertura comercial, liberalização financeira, desregulação dos mercados, eliminação de instrumentos de intervenção do Estado, mercado e privatização de empresas e serviços públicos. A educação superior, demarcada por muitos setores de

mercadorização, sofreu impactos na continuação do alinhamento das diretrizes dos organismos financeiros internacionais por parte do governo FHC, através da aceleração da expansão das IES privadas no país.

Com a promulgação da Lei n. 9.131/1995, que deu as bases da sistemática de avaliação, o governo desencadeou a implementação das diretrizes sobre a avaliação, acrescentando ao conjunto de legislações a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, oficializando novos mecanismos: o Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; o questionário sobre as condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários (INEP, 2007).

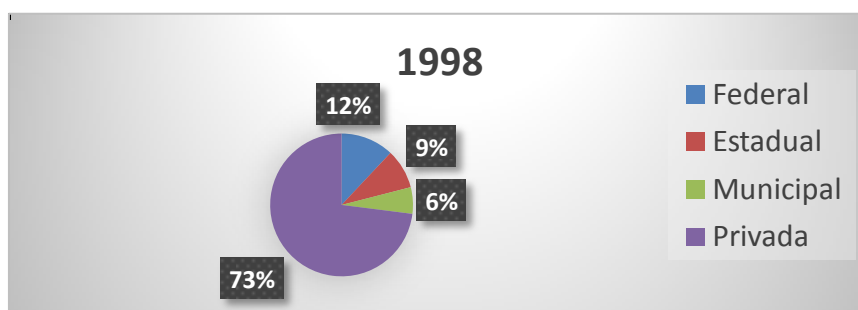
Com a Legislação em destaque, vários instrumentos normativos foram oficializados a fim de gerar diagnósticos relativos à Educação Superior, destacando-se o papel do Exame Nacional de Cursos (ENC), o qual foi percebido como um retrocesso no discurso construído em torno de uma avaliação preocupada com as finalidades sociais das IES. Nesses aspectos, o ENC “preocupa-se com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas” (INEP, 2007, p. 20). Resultante da política do ENC, a presença dos *rankings* passou a oficializar o mercado educacional, pois, assim que os resultados eram publicizados, uma lista ranqueando as notas por IES era divulgada, o que criava um clima de competição e chamava a atenção de investidores externos ao contexto da IES, em função, principalmente, da demanda sempre crescente para ingresso. No Gráfico1 consta o representativo número da evolução de vagas oferecidas por dependência administrativa, em um comparativo entre os anos de 1988 e 1998.

Gráfico 1 - Distribuição percentual do número de vagas oferecidas no vestibular por dependência administrativa - Brasil - 1988.



Fonte: INEP (1999).

Gráfico 2 - Distribuição percentual do número de vagas oferecidas no vestibular por dependência administrativa - Brasil - 1998.



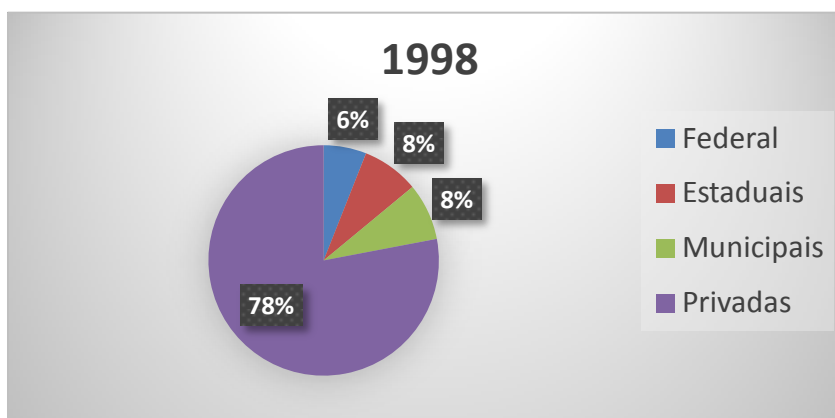
Fonte: INEP (1999).

Os dados apresentados no Gráfico 1 (1988) e Gráfico 2 (1998) demonstram oferta de vagas por dependência administrativa. Esses dados reforçam o salto quantitativo que a oferta de vagas na esfera privada deu em torno dos dez anos indicados no estudo. Mas o que chama a atenção é a diminuição da oferta nas outras esferas, uma queda percentual significativa para um país que necessitava de investimentos no setor da educação superior pública. Observa-se que os dados se referem a um período de ascensão da oferta da educação superior, com ênfase na privatização dessa oferta.

No que tange ao reflexo do segundo mandato de FHC (1999-2002), os dados que refletem esse período demonstram um crescimento de 78% (1998) para 88,9% (2002), marcando o fim do mandato do presidente FHC, com um crescimento na

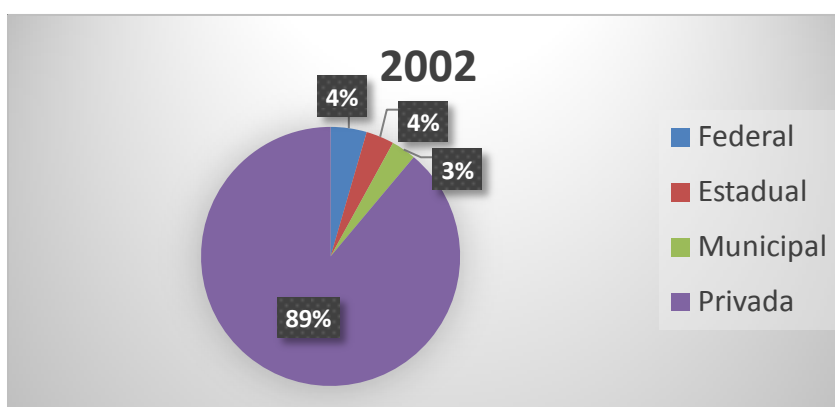
ordem de 10,9%, somente no último mandato, conforme gráficos extraídos dos últimos relatórios do INEP.

Gráfico 3 - Distribuição percentual do número de instituições por dependência administrativa - Brasil - 1998.



Fonte: INEP (1999).

Gráfico 4 - Distribuição percentual do número de instituições por dependência administrativa - Brasil - 2002.



Fonte: INEP (2003).

Os Gráficos 3 e 4 representam, em números, o que significou a política neoliberal para a educação superior durante o governo de FHC (1994-2002). A expansão da oferta da educação superior na iniciativa privada gerou um expressivo crescimento de IES, tornando, conforme já mencionei, a educação superior uma mercadoria comerciável. Nessa perspectiva, retomam-se as discussões em torno da necessidade de uma política de asseguramento da qualidade da oferta do ensino superior no Brasil, entrando em um período de redefinição de políticas de avaliação da educação superior.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) foi marcada por muitas manifestações de credibilidade que, depositadas na nova gestão, pareciam conter a esperança de novos tempos. Para a história presidencial do Brasil, a eleição do presidente Lula representou um marco, com a posse do primeiro presidente de esquerda, operário, oriundo de um partido que representava a matriz socialista. Essa representação na figura do presidente também influenciou as políticas para avaliação da qualidade da educação superior. O Governo Lula, a partir de 2003, instituiu a Comissão de Avaliação da Educação Superior (CEA), com o objetivo de realizar estudos e propor um novo sistema de Avaliação da Educação Superior. Essa comissão ainda tinha sob sua responsabilidade mediar as questões apontadas por diversos especialistas, na tentativa de equilibrar as concepções da avaliação que se revezavam nos programas anteriores. Porém essa Comissão tinha, em seus pressupostos, a marcada concepção emancipatória/formativa da Avaliação, e apresentou um estudo que gerou a Lei n. 10.861/2004, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES (INEP, 2009), em sua concepção, representou a possibilidade de romper com a política de ranqueamento do governo FHC. O SINAES caminhava numa via de contradição paradigmática em relação ao ENC, que, por sua vez, transitou em um caminho de excessiva regulação, voltando-se para o controle dos resultados.

O SINAES proposto deve efetivamente constituir-se em uma ampliação dos âmbitos, objetos, procedimentos e instrumentos de avaliação para além das atualmente praticadas, procurando sempre assegurar a integração, a participação, a globalidade, a relevância científica e social, a articulação da regulação com a emancipação, do institucional com o sistêmico. (INEP, 2009, p. 98).

Nas discussões em torno da aprovação ou não do SINAES, conflitos se instalaram em relação ao papel que a avaliação deveria desempenhar: a formação ou regulação. Segundo Rothen (2006), a citada lei priorizou a finalidade de regulação, dando início a uma avalanche de críticas aos SINAES, que provocou questionamentos acerca das suas finalidades. Aqui, destaca-se um dado importante apontado por Rothen:

em todo processo de instalação e implantação dos SINAES é presente a tensão entre os dois papéis da avaliação: em alguns momentos, a ênfase ocorre na formação/emancipação e, em outros, na regulação/controle. A partir desse ponto, retomar-se-á os diversos documentos oficiais (lei, decretos, proposta, diretrizes), buscando compreender, por um lado, o

movimento das ideias e, por outro, o resultado dos arranjos políticos. (ROTHEN, 2006, p. 115).

O SINAES se tornou motivo de discussão dos estudiosos, os quais destacavam a necessidade de definição das funções da avaliação expressas em suas finalidades. A Comissão Especial de Avaliação (CEA) elaborou significativos estudos acerca da posição que a avaliação deveria assumir no SINAES. E em seu relatório (2004) considerou a avaliação, na proposta do Sistema Nacional de Avaliação, como “um processo que procede sem desdobramentos, de natureza controladora, pois a universidade é autônoma, compete a ela avaliar-se, prestar contas à sociedade e melhorar a qualidade das suas atividades técnico-científicas”. (BRASIL/LEI DO SINAES Nº 10.861/ CEA, 2004, p. 94).

A Lei n. 10.861/2004 contraria o relatório da CEA. Na análise de Rothen (2006), o texto da citada lei caracteriza-a como elemento de regulação do Estado quando considera os resultados da avaliação referencial para o processo de regulação e supervisão da educação superior. Para o autor, a avaliação deve ter um papel além dos indicadores regulatórios — deve ter um papel formador de novas políticas públicas para a educação superior, com o objetivo de gerar debates dentro e fora dos muros das IES, impulsionando-as para a emancipação. Contudo, apesar desse cenário de discussão e reflexão em torno de experiências, entre as quais a da criação do Programa da Reforma Universitária (PARU) (1983), e do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (1993), considero que suas experiências não foram duradouras e não construíram uma cultura da avaliação nas IES. Não obstante o quadro de instabilidade nas políticas de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil, o Ministério da Educação não hesitou em organizar uma Comissão que se dedicasse aos estudos da avaliação. Isso provocou, em quatorze de abril de 2004, no então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a promulgação da Lei n. 10.861, da Presidência da República, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

§ 1º O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2003).

Com a proposta de melhorar a qualidade e regulamentar as IES no âmbito da oferta da Educação Superior no Brasil, o SINAES foi instituído atendendo a um rito, como representação de um modelo de educação de qualidade aceito internacionalmente. O SINAES apresenta as bases para as funções de regulação⁴⁸, supervisão⁴⁹ e avaliação⁵⁰ exercidas pelos seguintes órgãos governamentais: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), instituída pelo Decreto n. 5.773, de nove de maio de 2006.

A partir do SINAES pretendeu-se subsidiar os atos regulatórios de autorização⁵¹, reconhecimento⁵² e renovação de reconhecimento⁵³ de cursos superiores. Para tanto, obedecendo a uma normatização que impõe ritos a todos os atores envolvidos no processo, a avaliação do SINAES compreende os seguintes processos de avaliação institucional: avaliação interna das IES - autoavaliação⁵⁴; avaliação externa da Educação Superior (visita da comissão *ad hoc* do INEP); avaliação dos cursos de graduação (visita da comissão *ad hoc* do INEP); e avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação (ENADE).

No que diz respeito à proposta teórico-metodológica do SINAES, elaborada pela CEA⁵⁵, a ideia central que permeia a proposta de uma política de avaliação da Educação Superior é a de integração e de participação, na perspectiva de uma avaliação que respeite a diversidade, a busca de autonomia, a afirmação da identidade, promovendo valores democráticos. Segundo a CEA, “tratou-se de buscar

⁴⁸ Realizada por atos autorizativos de IES e de cursos de graduação (credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) pelo Ministério da Educação.

⁴⁹ Constante acompanhamento por parte do MEC, com o objetivo de zelar pela qualidade da oferta de educação superior no sistema federal.

⁵⁰ Processo formativo e referencial para a regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade através da autoavaliação e a visita *in loco* de avaliadores do INEP.

⁵¹ A oferta de cursos superiores em faculdades e instituições depende da autorização do Ministério da Educação.

⁵² Ato de reconhecimento é condição essencial para a validação nacional do curso e expedição de diplomas.

⁵³ São processos constantes de verificação da regulação dos cursos dentro dos indicadores de qualidade.

⁵⁴ A autoavaliação compreende o processo de submeter à apreciação da comunidade universitária o diagnóstico da IES, dar voz aos interlocutores como docentes, discentes e o pessoal técnico-administrativo.

⁵⁵ Portaria MEC/SESU nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003 (INEP, 2009).

a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos” (INEP, 2009, p. 91).

A questão da regulação e da emancipação presente nos processos de avaliação tem assumido contradições que se revelam na fala, na sutileza de discursos passivos de convivência harmoniosa. Nesse sentido, caminham as políticas para a avaliação da qualidade da educação superior na América Latina e no Brasil, em um quadro de contradições, em que modelos de regulação se definem como políticas de “prestação de contas” – *Accountability*, produzindo sistemas de avaliação voltados para a busca de padrões de indicadores de rendimento, produtividade, mas com o capuz de um discurso de prestação de contas à sociedade.

4 SINAES CAMINHOS INVERTIDOS: DA EMANCIPAÇÃO À REGULAÇÃO

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZAROS, 2005, p. 15).

Começo com a citação de Mézaros (2005) para situar o leitor acerca de minha propositura. Isto porque, apesar de trazer como linha de frente a pretensão de um capítulo que faz a leitura nos meandros do texto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a ideia é entender o interior do SINAES; seu pano de fundo, o que há de intencional em sua trajetória destoadada que vai de encontro a uma concepção divergente da proposta do texto originário.

Neste capítulo, proponho um estudo "por dentro" do contexto da proposta do SINAES, ainda nas primeiras escritas da Comissão Especial de Avaliação (CEA) (Portarias MEC/SESU nº 11/2003 e nº 19/2003), adentrando no documento preliminar resultante dos estudos da CEA intitulado “*SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*”, até a edição do documento referência “*SINAES: da concepção à regulamentação* (INEP, 2009). A proposta do estudo é compreender as concepções que direcionaram a proposta da Comissão, as reformulações até os descaminhos da proposta original no que tange à concepção – o título é uma provocação crítica à inversão da proposta inicial do SINAES, no que diz respeito a ser uma proposta emancipatória que acaba assumindo um viés regulatório, perdendo, assim, a essência da avaliação emancipatória — o conjunto de legislações, em especial a partir do ano de 2008, conduz a essa assertiva. A proposta também revela tracejados da trajetória histórica da evolução dos instrumentos que balizam a avaliação *in loco*, refletindo os indicadores de qualidade pensados por especialistas para a aplicação do SINAES.

Começo este texto inserindo uma reflexão que julgo muito apropriada — “hegemonia às avessas: Decifra-me ou te devoro”. (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 21).

Entender uma concepção de Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior em um conjunto de políticas voltadas para a qualidade da oferta, em um governo democrático e popular, pressupõe entender como esse conjunto de políticas, especificamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, se revela na produção de indicadores produtivos do sistema capitalista. Oliveira *et al.* (2010) destacam:

[...] a hegemonia da pequena política baseia-se precisamente no consenso passivo. Esse tipo de consenso não se expressa pela auto-organização, pela participação ativa das massas por meio de partidos e outros organismos da sociedade civil, mas simplesmente pela aceitação resignada do existente como algo “natural”. Mas precisamente, da transformação das ideias e dos valores das classes dominantes em senso comum de grandes massas, inclusive das classes subalternas. Hegemonia da pequena política existe, portanto, quando se torna senso comum a ideia de que a política não passa da disputa pelo poder entre suas diferentes elites, que convergem na aceitação do existente como algo “natural”. [...] (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 31).

A inserção no conjunto de Políticas para Educação Superior de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pressupõe a aceitação de um modelo hegemônico de avaliação da qualidade da educação superior ofertada no Brasil. Tal questão coloca-se relevante na agenda das discussões acerca da política para educação superior nacional para entender seu mosaico de instrumentos de indicadores de qualidade e normativas que pressupõem um sistema a serviço do poder do Estado como forma de controle e regulação. De modo a divergir da concepção que emoldura a tela de apresentação do SINAES (documento diretriz), a análise que proponho, neste capítulo, traz como chave de análise a concepção de avaliação dentro de uma concepção de avaliação participativa e democrática. Isto porque “a Avaliação Participativa nutre-se com os princípios da democracia participativa, da práxis política, da participação dos sujeitos, da avaliação institucional da universidade como bem público. [...]”. (LEITE, 2005, p. 115).

4.1 A proposta com a “cara” da renovação: avaliação emancipatória nos escritos do relatório da CEA/2003

Ao iniciar o governo Lula (2003), o Ministro da Educação Cristovam Buarque instalou a Comissão Especial de Avaliação (CEA)⁵⁶. O propósito do trabalho da CEA era o de trabalhar na formulação de uma proposta de criação de um sistema de avaliação da qualidade da educação superior, a exemplo do que também ocorria em outros países latino-americanos. É destaque, no relatório preliminar, a finalidade da CEA:

[...] analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação de processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. (INEP, 2009, p. 17).

Em agosto de 2003, quatro meses após a instalação da CEA, foi publicado o relatório preliminar, no qual a avaliação foi assumida dentro de uma linha de concepção de avaliação democrática (CONTERA, 2002), definida nas linhas diretrizes da proposta de avaliação da CEA na seguinte redação:

O **Conceito de avaliação** que se constitui nos estudos e reflexões da Comissão Especial de Avaliação (CEA) tem como ideias centrais, entre outras, as de integração e participação – conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores **democráticos, o respeito à diversidade, a busca pela autonomia e a afirmação da identidade**. Além disso, desde o início, a CEA procurou consolidar as necessárias convergências em relação a uma concepção de avaliação como processo que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social. Por isso, a proposta de avaliação aqui apresentada também deve incorporar, além da dimensão cognitiva, as perspectivas críticas das funções da Educação Superior dentro do contexto nacional e internacional. (INEP, 2009, p. 91, grifo nosso).

Na perspectiva apontada pela CEA, a avaliação pensada para a proposta preliminar de criação do SINAES, uma vertente democrática, considerava elementos

⁵⁶ A Comissão Especial de Avaliação (Portarias MEC/SESU nº 11/2003 e nº 19/2003) era composta por José Dias Sobrinho – Presidente (UNICAMP), Dilvo Ivo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Héliog Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (INEP), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando da UNE.

constitutivos do conceito produzido pela CEA (BRASIL, 2003) “uma concepção de avaliação como processo que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social [...]” (INEP, 2009, p. 87). Faz-se necessário abrir uma chave de leitura para tratar desse conceito preliminar e suas variáveis. Na concepção de Contera (2002), o modelo democrático de avaliação da qualidade da educação superior caracteriza-se pelo interesse emancipatório, racionalidade valorativa, enfoque quanti/qualitativo, responsabilidade social, indicadores de qualidade, avaliação como aperfeiçoamento e transformação, processos baseados na colaboração e participação e avaliação proativa e permanente.

O modelo apresentado por Contera (2002) indica uma perspectiva de modelo democrático de avaliação, com indicadores de uma perspectiva formativa/emancipatória. Na perspectiva formativa, a preocupação, nos processos de avaliação, assume compromisso com a autoavaliação, com processos de diagnósticos e reflexões, o que contribui para o processo de emancipação⁵⁷. Tratarei da categoria emancipação, sob a luz da compreensão de Boaventura de Sousa Santos (2008), em que vincula emancipação a uma nova teoria democrática. A ideia de emancipação pressupõe superar o simplismo; é pensar para além das fronteiras das relações sociais e políticas, mas igualmente pensar emancipação nas relações econômicas e do trabalho.

Para Sousa Santos (2007) é preciso renovar a teoria crítica, renovando, assim, a concepção de emancipação.

A segunda inovação teórica é: necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre *o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença*. Na modernidade ocidental, seja nas teorias funcionalistas conservadoras seja nas teorias críticas, até agora não tratamos isso de maneira adequada, porque – sobretudo na teoria crítica – toda a energia emancipatória teórica foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo princípio do reconhecimento da diferença. Agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 62-63).

⁵⁷ Para entender em profundidade esse conceito consultar *escola de Frankfurt* – teoria crítica orientada para a emancipação social (Honkheiner, Adorno e Habermas).

No entendimento de Sousa Santos (2008), o pilar da emancipação são formas de luta que têm igualmente tendências sociais e individuais, porém, o autor destaca obstáculos para a sua realização quando ressalta: “o pilar da emancipação do projecto da modernidade é ainda mais ambíguo durante o período do capitalismo liberal, ao mesmo tempo em que espelha, com grande clareza, as tensões em efervescência no interior do paradigma” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 81). O pilar da emancipação, na perspectiva da modernidade, pretende uma convivência harmoniosa com o pilar da regulação, vinculando-os a uma racionalidade global de vida coletiva e individual; e é interpretado por Sousa Santos (2008) como contendo equívocos teóricos presentes em uma teoria crítica que precisa ser ultrapassada por uma utopia crítica – criar outra maneira de entender, outra maneira de articulação entre práticas e conhecimentos, de articular sujeitos coletivos. (SOUSA SANTOS, 2007).

Dentro do contexto analítico de Sousa Santos (2007) surge outra categoria, a de hegemonia que, a princípio, destaca o autor, remete à ideia de consenso. Porém, no conjunto de mudanças epistemológicas advindas do campo teórico da modernidade, a ideia de hegemonia toma outra conotação — de inevitável, não porque advenha da ideia de implantar o que é bom, mas por falta de alternativas, sendo então inevitável que as sociedades modernas a implantem. Significados opostos presentes nas correntes teóricas acerca da categoria hegemonia, em síntese apontam dois sentidos diametralmente opostos: hegemonismo (domínio), e outro que significa liderança com a explícita palavra consentimento. (BOTTOMORE, 2001).

Entender a concepção de avaliação numa perspectiva democrática revela pensar a avaliação institucional sob a perspectiva emancipatória. Isso me faz retomar a questão do papel do Estado na concepção de políticas e sua relação mais progressiva de proximidade ao mercado, o que proporciona uma crescente intervenção do Estado na regulação, interferindo na gestão das formas de consumo coletivo, na educação, na saúde, criando regulamentações com estilos do mercado industrial. Nessa direção, pensar sobre um Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior (SINAES), dentro de uma concepção emancipatória, gera, por si só, elementos de contradição. Isto porque a concepção de emancipação pressupõe

a compreensão do conceito de hegemonia, em que o homem não seja alienado nas mãos daqueles que detêm o poder.

Seguindo essa perspectiva de análise dos pressupostos teóricos que balizaram a criação do SINAES pela CEA (BRASIL, 2003), ao final do relatório a ser utilizado no documento que definiria o SINAES (2004), a Comissão lançou o seguinte conceito teórico-metodológico que definiria, dali em diante, o SINAES:

O conceito de avaliação que se constituiu nos estudos e reflexões da Comissão Especial de Avaliação (CEA) tem como ideias centrais, dentre outras, as de integração e de participação — conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. Além disso, **desde o início a CEA procurou consolidar as necessárias convergências em relação a uma concepção de avaliação como processo que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social.** Por isso, a proposta de avaliação aqui apresentada também deve incorporar, além da dimensão cognitiva, as perspectivas críticas das funções da Educação Superior dentro do contexto nacional e internacional. Realizando-se como processo decorrente de um projeto pedagógico, a avaliação deve também ser entendida como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas. Assim, a CEA tratou de buscar a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos. (BRASIL, CEA, 2003, p. 61, grifo nosso).

O que se vê, portanto, é a elaboração de uma proposta baseada em princípios que definem o SINAES como uma política de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil, que traz à baila a concepção de avaliação formativa voltada para um projeto de sociedade vinculado às categorias de igualdade e justiça social; categorias próprias das concepções de avaliação democráticas (CONTERA, 2002). Porém, em seu texto que traceja os princípios do SINAES, no que diz respeito à Prática Social, com objetivos educativos, destaca:

A avaliação é essencialmente educativa, portanto formativa, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle. É um projeto, pois se trata de movimento que, examinando e julgando o passado e o presente, visa promover transformações, ou seja, tem o futuro em perspectiva. É uma construção social, pois não é um já-dado de propriedade exclusiva de algum ente em particular e para benefícios de setores restritos, e sim um processo a ser executado coletivamente, buscando sempre atender a interesses coletivos. (BRASIL, CEA, 2003, p. 63, grifo nosso).

Em decorrência das concepções destacadas, apesar da ênfase na concepção de uma avaliação participativa e democrática, o apelo social é uma das finalidades do SINAES. Sem dúvida, a proposta não se distanciou da concepção regulatória, e pretende estabelecer um alinhamento entre essas duas concepções que proporcione um equilíbrio favorável ao desenvolvimento da educação superior com qualidade, cabendo ao Estado o papel de controle e regulação, com seus aparatos normativos e fiscalizadores, aliado a uma pretensa ideia de compartilhamento de responsabilidades com a sociedade. Na concepção da CEA (BRASIL, 2003) havia o entendimento de que, na concepção do SINAES (2003) haveria distintas posições entre as funções de avaliar e regular, em que também estaria definido o papel de instituições e órgãos de governo envolvidos no processo de avaliação do SINAES.

O que guia a proposta da CEA (BRASIL, 2003), na elaboração do documento-guia para a implantação, em 2004, do SINAES, é o caráter da avaliação como uma ferramenta de controle das instituições de ensino superior, consolidando o conceito de Estado-Avaliador, já tratado neste estudo. Assim, a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é aprovada e instituída pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2014. Passo, então, a discutir a metodologia aplicada aos fluxos processuais da avaliação da qualidade da educação superior no Brasil.

4.2 As bases metodológicas do fluxo do SINAES: a regulação em foco

Apesar da clareza dos métodos utilizados na elaboração coletiva da proposta preliminar, e a CEA destacando a ampla participação da comunidade externa, o texto preliminar já compunha um elenco normativo que evidenciava o papel do Estado, enquanto Estado Avaliador. A base do Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação Superior (SINAES) estava composta pela tríade AVALIAÇÃO-REGULAÇÃO-SUPERVISÃO⁵⁸, relacionadas entre si, com o objetivo de uma composição interligada de processos que, baseados em indicadores de qualidade reconhecidos internacionalmente, contribuiriam para a consolidação do sistema de

⁵⁸ Na concepção do SINAES (INEP, 2009, p. 91), “Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, tem responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso, precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los.[...]”.

ensino da educação superior nacional. Nessa perspectiva, a missão do SINAES pretende impor uma sistemática de avaliação da educação superior que proporcione resultados reconhecidos como de qualidade.

O desenho operacional do SINAES está direcionado por um conjunto de diretrizes que são definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que tem o papel de “institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade; Coordenar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); [...]” (INEP, 2009, p. 104). A CONAES possui função professora e supervisora, pretendendo assegurar o funcionamento e vinculação do SINAES às políticas públicas voltadas à educação superior no Brasil, portanto, cabe à CONAES a devolutiva final do processo de avaliação através da elaboração de seminários anuais que discutam com a sociedade o SINAES e os resultados da avaliação das instituições. A CONAES propôs um fluxo para o SINAES, estabelecendo conexões e diálogo entre as instâncias envolvidas. O quadro abaixo mostra o caminho que os processos de avaliação, na linha do SINAES, percorrem.

Quadro 2 - Instâncias envolvidas na avaliação



Fonte: INEP (2008).

Tendo como norteador a ideia de “solidariedade interinstitucional”⁵⁹, há um acordo de ajuda mútua entre os órgãos que estão diretamente ligados ao processo de avaliação estabelecido pelo SINAES. Nesse processo, a CONAES atua como professora do processo, funcionando como núcleo do SINAES e elemento que estabelece as intermediações entre as políticas destinadas à educação superior (MEC), execução das avaliações da qualidade (INEP/CTA, SERES), órgãos do poder executivo que fazem a supervisão (SESU, SETEC, SEED), que a regulamentam (CNE), e a sociedade⁶⁰, esta última através da publicação de resultados.

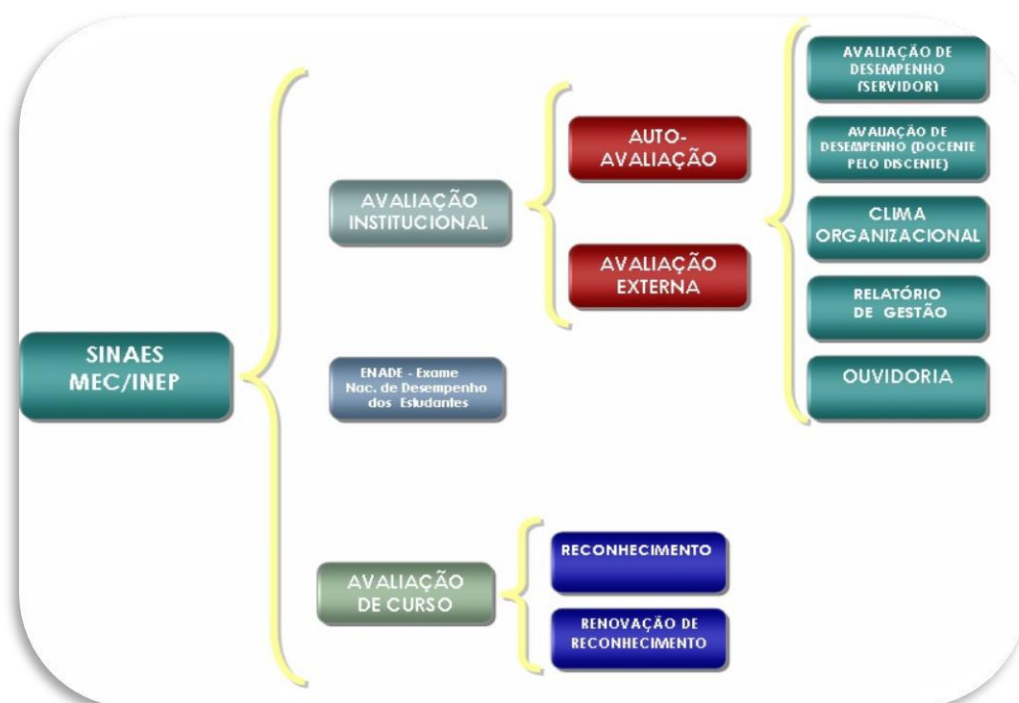
O SINAES tem o objetivo de atender a uma política de avaliação da qualidade que assegure “o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus

⁵⁹ “[...] a avaliação deve estabelecer um elo entre o específico institucional e o sistema de educação superior. O respeito à identidade não significa isolamento institucional, e, sim, condição para a solidariedade interinstitucional.” (INEP, 2009, p. 95).

⁶⁰ Informar à sociedade brasileira sobre o estado da arte e o desenvolvimento das diferentes áreas da formação em nível superior, com base nos processos de avaliação. (INEP, 2009, p. 105).

estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996” (INEP, 2009, p. 139). Na estrutura regulatória do SINAES apresentam-se procedimentos relacionados que se situam no âmbito da avaliação das instituições, dos cursos e dos discentes, impondo, assim, um conjunto de normativas, atos e procedimentos distintos para atingir o processo de avaliação nos diversos segmentos elencados. Os resultados dos processos de avaliação do SINAES são expressos em níveis de satisfação na escala de 1 a 5, sendo que o nível satisfatório de qualidade é representado pelo resultado ≥ 3 , e 4 e 5 representam níveis de excelência em qualidade, e 1 e 2 indicam níveis abaixo de satisfação da qualidade em educação. As instituições que têm resultados insatisfatórios são encaminhadas para processos de diligência através de termos de compromissos assinados com a Secretaria de Regulação da Educação Superior – SERES/MEC. Com o propósito de atender aos indicadores de qualidade, o SINAES apresenta o seguinte desenho metodológico.

Quadro 3 - Desenho do fluxo metodológico do SINAES



Fonte: INEP (2015).

O desenho do fluxo metodológico que traça o percurso do SINAES apresenta três grandes componentes para a avaliação que, apesar de autônomos, estabelecem ligações entre seus resultados na fase de conclusão do ciclo avaliativo: **Avaliação Institucional (AI)**, **Avaliação dos cursos de Graduação (ACG)** e a **Avaliação do Desempenho do Estudante – ENADE**.

No que diz respeito à **Avaliação Institucional (AI)**, o procedimento está subdividido em dois estágios avaliativos, conforme descrito na proposta da CEA (2003); e nos documentos que tratam das diretrizes (INEP, 2009) refere-se a um processo de **avaliação interna**, em que a IES passa a apresentar um relatório anual com os resultados obtidos com a pesquisa feita com a comunidade acadêmica, e um processo de **avaliação externa** a ser realizada pela comissão designada pelo INEP.

A **avaliação interna**, também conhecida como **autoavaliação**, tem como característica

[...] o processo de autoavaliação é de responsabilidade de cada instituição, que buscará obter a mais ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões e estudos, sendo recomendável que nesse processo também conte, a seu critério, com a colaboração de membros da comunidade externa, especialmente ex-alunos e representantes daqueles setores sociais mais diretamente envolvidos com a IES. (INEP, 2009, p. 108).

Nessa fase de autoavaliação, a IES começa o processo de avaliação institucional previsto no SINAES que se completa com a avaliação externa realizada pela comissão de avaliadores designados pelo INEP. O processo de autoavaliação é coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) que cada IES designa, seguindo a orientação das diretrizes estabelecidas nos documentos que sugerem um roteiro para o relatório de autoavaliação estabelecido pela CONAES⁶¹. O documento (INEP/DAES/CONAES, 2014) traz como elementos que constituíram o texto: introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações e ações previstas. Traz ainda a indicação dos eixos a serem contemplados em relação às dez dimensões dispostas na Lei que instituiu o SINAES (Art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004).

⁶¹ O mais recente documento referente às orientações para elaboração do roteiro atualizado é a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 de 9/10/2014. Disponível em: http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/sug_relatorio.pdf

Os eixos que devem ser contemplados no relatório de autoavaliação são: 1. Planejamento e Avaliação Institucional; 2. Desenvolvimento Institucional; 3. Políticas Acadêmicas; 4. Políticas de Gestão; 5. Infraestrutura física. Cada eixo se encaixa dentro de cada uma das dez dimensões definidas na Lei do SINAES, estabelecendo uma relação coerente de análise entre o relatório de autoavaliação e o relatório de avaliação da Comissão de Avaliação Externa.

O segundo estágio avaliativo da avaliação institucional refere-se à **avaliação externa**. A avaliação externa é a realizada por uma comissão de avaliadores constituída por especialistas (membros externos à IES/localidade), com reconhecido conhecimento na área da avaliada e dos processos de avaliação, e fazem parte na condição *ad hoc* do banco de avaliadores⁶² do INEP. Para a concretização da visita in loco por parte dos avaliadores faz-se necessário o protocolo no Sistema e-MEC⁶³, o qual faz parte do fluxo processual da abertura de protocolo nesse sistema.













Em relação à **Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)**, esta se refere à análise de propostas para autorização e acompanhamento de funcionamento dos cursos das IES credenciadas. Essa avaliação é exclusivamente realizada, segundo a Lei do SINAES, por comissão externa que avalia dimensões relativas à Organização Didático-pedagógica, ao Corpo Docente e à infraestrutura física que atende ao curso.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados para a execução das avaliações do SINAES, tanto a avaliação institucional quanto a avaliação dos cursos de graduação seguem o mesmo fluxo processual e metodológico. Para melhor visibilidade das fases e ações que devem ser executadas apresento um quadro com o espelho da aba movimentação processual para acompanhamento do Sistema e-MEC:

⁶² O Banco de Avaliadores – BASis do [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes](#), regulamentado pela [Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006](#), constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Inep para constituição de Comissão de Avaliação in loco. Disponível em: <http://inep.gov.br/banco-de-avaliadores>.

⁶³ O E-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e-MEC-sp-257584288>.

Quadro 4 - Espelho da tela do e-MEC para acompanhamento do fluxo processual

SERES/DIREG	
IES:	FACULDADE
Processo Nº:	20160XXXXXX
Protocolado em:	19-10-2016
Local de Oferta:	
Ato Autorizativo:	Reconhecimento de Curso
Curso:	PEDAGOGIA (Presencial - Licenciatura)
	<u>SECRETARIA - ANÁLISE DESPACHO SANEADOR</u> : Resultado: Satisfatório
	<u>INEP - AVALIAÇÃO</u> : Resultado: 04
	<u>IES - MANIFESTAÇÃO SOBRE O RELATÓRIO INEP</u> : Resultado: Parecer do INEP não Impugnado pela IES
	<u>SECRETARIA - MANIFESTAÇÃO SOBRE O RELATÓRIO INEP</u> : Resultado: Parecer do INEP não Impugnado pela Secretaria
	<u>SECRETARIA - PARECER FINAL</u> : Resultado: Sugestão de Deferimento
	<u>PORTARIA DO ATO AUTORIZATIVO</u> : Resultado: Portaria Inserida
Legenda:	
	Processo aguardando manifestação (MEC/IES).
	Processo encontra-se no setor.
	Processo encontra-se em análise.
	Processo em fase de conclusão.
	Processo em fase de finalização.
	Processo conclusão.

Fonte: Aba avaliador (arquivo profissional da autora).

Para dar entrada no protocolo, a instituição protocola no e-MEC um pedido de avaliação conforme o ato autorizativo que para as IES são os de Credenciamento (autorização para o início de funcionamento da IES) e Recredenciamento (verificação do funcionamento regular nos prazos estabelecidos⁶⁴). Para os cursos de graduação os atos autorizativos são os atos de autorização (processo que autoriza o início das atividades), reconhecimento (ato que valida as atividades no prazo de um ano até a metade do prazo para sua conclusão, validando a emissão

⁶⁴ §4º do art.13 do Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006, “o primeiro credenciamento terá prazo máximo de três anos, para faculdades e centros universitários, e de cinco anos, para universidades.” (INEP, 2009, p. 180).

de diplomas), e renovação de reconhecimento de cursos (ato que renova as atividades do curso após o término da validade da Portaria de Reconhecimento).

Para que os processos tramitem, conforme o espelho do quadro acima, algumas fases são necessárias: Protocolo do pedido do ato autorizativo junto ao e-MEC, instruído com informações acerca do Plano de Desenvolvimento Institucional, no caso da Avaliação da Instituição, ou do Projeto Pedagógico do Curso, caso seja Avaliação de Curso de Graduação, além das documentações previstas na legislação. Realizado o fechamento do protocolo com a documentação, o sistema abre a fase de análise documental pela Secretaria competente. Após o resultado, o sistema de análise no e-MEC abre uma aba denominada despacho saneador, e, caso satisfatório, o processo segue para o Inep para designação da comissão de avaliação e agenda para a visita *in loco*. Em caso de não satisfatório, ainda há a possibilidade de ajuste através da abertura de diligência por parte da Secretaria competente, e resposta em tempo por parte da IES interessada.

Assim, após o resultado da análise por parte da Secretaria competente, a IES preencherá um formulário denominado “instrumento de avaliação” (Módulo IES ou Curso), contendo as dimensões referentes ao tipo de avaliação. Na avaliação institucional, o instrumento traz cinco eixos, e foi reformulado em 2014⁶⁵. Os anteriores continham dez dimensões, conforme o disposto na Lei. Na avaliação dos cursos de graduação, o instrumento de avaliação contém três dimensões⁶⁶ (1.Organização Didático-pedagógica; 2. Perfil Docente; e 3. Instalações físicas).

A fase seguinte diz respeito à avaliação *in loco*, onde a IES recebe a visita da Comissão de Avaliação designada pelo INEP. A comissão fará uma agenda de reuniões com entrevistas e visita às instalações da IES, e na oportunidade procederá ao preenchimento do instrumento de avaliação (Módulo avaliador), resultando na produção de um relatório eletrônico – Sistema e-MEC, com a atribuição de conceitos aos indicadores de qualidade e, assim, finaliza o processo de

⁶⁵ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2015/instrumento_institucional_072015.pdf Acesso em: ago. 2014. Em anexo para consulta.

⁶⁶ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao.pdf_publicacao_agosto_2015.pdf. Em anexo para consulta.

avaliação. Destaco que a metodologia para avaliação *in loco*, tanto é aplicada à visita externa na avaliação institucional quanto na avaliação dos cursos de graduação. Após a visita estipula-se um prazo, máximo de cinco dias, para que a IES acesse o relatório da visita de avaliação *in loco*.

Caso a IES não concorde com o relatório fruto da avaliação da Comissão poderá impugná-lo, tendo prazo para protocolar documento com as contrarrazões. Esse documento será analisado pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA)⁶⁷, que poderá aceitar ou não os argumentos da IES. Caso a CTAA aceite a impugnação, um novo processo de avaliação e comissão serão designados, caso contrário o processo segue para avaliação da DAES/INEP que encaminha o relatório para a análise da Secretaria competente, com o de acordo. A Secretaria competente também pode impugnar o relatório de avaliação, e havendo impugnação haverá abertura de um prazo para inserção de contrarrazões no Sistema e-MEC.

Superadas as fases de análise e recursos, o processo permanecerá na Secretaria competente para emissão de parecer técnico. O parecer deverá subsidiar a decisão do Secretário responsável pelo deferimento ou não do ato autorizativo. Processos de avaliação institucional seguem para o Conselho Nacional (art.18, §2º da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007), nos casos distintos segue para o gabinete do Ministro da Educação para publicação do ato autorizativo.

O SINAES, conforme já mencionado, propõe processos de avaliação para as IES, para os cursos e para os alunos. No que tange à **Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE)** destacar os artigos 23 e 24 da Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de Avaliação do SINAES (Lei nº 10.861, de 14/04/2004):

Art.23. A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o

⁶⁷ A Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA - foi instituída pelo Ministério da Educação e criada pela [Portaria MEC nº 1027](#), de 15 de maio de 2006, e atualmente regida pela Portaria Normativa nº 40/2007, com redação consolidada pelo DOU de 29/12/2010, com a finalidade de acompanhar os processos periódicos de avaliação institucional externa e dos cursos de graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Além de ser responsável por julgar os recursos interpostos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), a CTAA tem como função realizar a seleção final dos avaliadores do [BASis](#), o banco de avaliadores do Sinaes. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/ctaa>. Acesso em: 14 out. 2014.

processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. **Art.24.** A avaliação do Desempenho dos Estudantes será realizada pelo INEP, sob orientação da CONAES, mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE. (INEP, 2009, p. 155).

O ENADE determina os indicadores para o Conceito Preliminar de Curso (CPC), calculado no ano seguinte à aplicação do ENADE de cada área de conhecimento, e compõe o cálculo do desempenho dos alunos, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e outros insumos relacionados à qualidade do curso ofertado, conforme o disposto na Portaria Normativa nº23, de 20 de dezembro de 2016, que altera os dispositivos do art. 33-B e 34 da Portaria Normativa do MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que trata da composição do cálculo dos indicadores de qualidade aprovados pela CONAES.

Com a aplicação do ENADE aos alunos dos cursos de graduação, que estejam no último ano, em período de ciclo trienal, o SINAES fecha os ciclos de avaliação emitindo conceito IGC – Índice Geral dos Cursos de Graduação da IES que será calculado anualmente, considerando:

I – A média dos últimos CPC disponíveis dos cursos avaliados da Instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; II – a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação disponível, convertida para escala de equivalência e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; e III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. (BRASIL/MEC, 2016).

Os conceitos considerados satisfatórios concentram-se em <3. Assim, as IES que apresentarem conceitos insatisfatórios no ENADE, CPC e IGC receberão notificações de irregularidades, termos de saneamento de deficiências assinados com a SERES, medidas de saneamento de deficiências determinadas pelo MEC, e

terão a aplicação de medidas cautelares⁶⁸ de suspensão ou redução de novos ingressos, penalidades de desativação de curso ou descredenciamento de instituições, dentre outras providências tomadas pela SERES em decorrência de processos de supervisão.

As questões da regulação que se impõem ao longo do estudo provocaram a reflexão inicial relativa ao texto inicial do SINAES, o qual trata a avaliação em uma concepção emancipatória e, ao longo de sua implementação, o conjunto de normativas expõe uma concepção regulatória; cria um elo de subordinação do SINAES aos órgãos de controle de Estado; e impacta as diretrizes de funcionamento das IES. Veja-se o que pactua o Decreto nº 5.773/2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES no âmbito do Sistema Nacional de Educação Superior no Brasil, em destaque:

Art.1º - Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. § 1º A **regulação** será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais. § 2º A **supervisão** será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. § 3º A **avaliação** realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. (INEP, 2009, p. 173).

Nesse contexto, pode-se afirmar que o SINAES é um instrumento de controle por parte do Estado do Sistema Nacional de Educação Superior, tendo a avaliação como estratégia de inserção e acompanhamento das IES. A avaliação, como controle, busca a certificação de que o planejado está sendo realizado entre os perfis atingidos por ocasião dos processos de avaliação. Ou seja, os resultados da avaliação do SINAES e os padrões do mundo globalizado, exigências definidas em indicadores de avaliação, que pretendem gerar perfis de egressos visando ao mundo essencialmente do trabalho, são tanto implicadores, na visão da avaliação, quanto instrumentos de controle que comprometem o sentido da avaliação. Assim, a pressão das políticas governamentais passa a exercer “forte ingerência sobre a

⁶⁸ Ações que devem ser adotadas pela IES para sanar os pontos negativos elencados em relatórios ou resultados de avaliação insatisfatórios em conceitos, como CPC, IGC, ENADE, dentre outros. (Nota da autora).

educação e, então, a avaliação é chamada a comprovar os resultados das políticas oficiais no campo da educação [...]”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 57).

Na perspectiva do SINAES, a avaliação impõe-se como estratégia e instrumento de controle através dos processos de regulação descritos nas diretrizes e normativas do SINAES ao longo dos seus doze anos de existência (2004-2016). No que diz respeito à possibilidade de reversão da concepção real balizadora do SINAES, no campo da ciência, como já mencionei na introdução deste estudo, há um conjunto de estudos que servem de base para a revisão da literatura que vêm discutindo os princípios do SINAES no que diz respeito ao seu forte aspecto regulador. Dentre esses estudos, mesmo que de forma mais ampla acerca da temática da avaliação, insiro uma concepção que retoma o sentido dado à avaliação participativa, democrática e formativa, que tem como propósito a produção de melhorias. Isto para entender um pouco mais de uma proposta de Avaliação Participativa – AP (LEITE, 2005) que diverge em relação ao caráter regulatório real do SINAES, apesar de ser possível identificar, em seu texto originário, as categorias “[...] valores democráticos, respeito à diversidade, a busca pela autonomia e a afirmação da identidade. [...]”. (INEP, 2009, p. 87). Na perspectiva de uma Avaliação Participativa (AP), Leite (2005) apresenta um quadro que a autora denomina *Design* ou formatos de Avaliação Participativa:

Quadro 5 - *Design* ou Formato de Avaliação Participativa

ENFOQUE FILOSÓFICO	POLÍTICO	SOCIALISMO SEM FIM
		DEMOCRACIA PARTICIPATIVA
PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS OU GRUPOS DE REFERÊNCIA		Atores interessados Representantes eleitos Gestores Comunidade Universitária
OBJETIVOS OU ACORDOS		Avaliação institucional Negociação Transformação Transparência Legitimidade Decisão Coletiva
METODOLOGIA		Ativa Retórica-dialógica Cogestão Assembleia Pública
PRODUTO		Contrato Público Avaliação interna e externa Autonomia Aprendizagem política Conhecimento Social
QUESTÕES TÍPICAS		O que serve à comunidade? Como vamos agir? Como vamos “fiscalizar” a ação?
EPISTEMOLOGIA		SUBJETIVA: Aprendizagem de participação democrática e produção de conhecimento social
ÉTICA		OBJETIVA: Relações de escuta ao outro, interação política e produção de bem público.

Fonte: LEITE, 2005, p. 113, adaptação nossa.

A avaliação, na condição de medida ou julgamento de mérito, já não cabe aos anseios das sociedades que visam romper com conceitos predefinidos que tendem a contribuir para a formação humana individual e coletiva em correspondência com as relações de produção das sociedades capitalistas. As universidades, nos últimos anos, têm sofrido pressões para que, no curto prazo, apresentem respostas de impacto institucional no que diz respeito às atividades acadêmicas e a estabelecerem conexões finalísticas com a lógica empresarial. (SOUSA SANTOS, 2008). A ausência de titularidade do processo de avaliação institucional por parte da universidade vem perdendo espaço no campo da avaliação de sistemas e subsistemas, como no caso em tela do SINAES, pelo fato de a apresentação dos indicadores de avaliação do SINAES estabelecer correlação com a ligação de uma relação de produtividade quantitativa, caracterizando uma relação direta entre universidade-indústria. É preciso retomar a titularidade da avaliação através do controle na manufatura dos critérios e aspectos da avaliação, refletindo sobre a

seguinte pergunta: Quem disse que esse modelo é bom para nós? O que genuinamente estamos a avaliar? E o que é feito com os resultados na melhoria da qualidade do ensino superior?

Persistem algumas questões para refletir sobre o sentido político do SINAES, em seus diversos tipos de avaliação, desde a Avaliação Institucional (AI), passando pela Avaliação de Cursos de Graduação (ACG), e no fechamento de seu ciclo com a Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE); pensar a emancipação da educação superior, da universidade brasileira *para além do Capital* (MÉSZAROS, 2005). As IES, ao buscarem atender aos padrões de qualidade definidos pelos indicadores de avaliação do SINAES, não impõem posições de emancipação e/ou autonomia, tão presentes nas diretrizes dos documentos do SINAES (INEP, 2009). Na prática da avaliação, posições emancipatórias não entram na pauta das ações institucionais, ganhando prevalência o movimento performático estratégico para a obtenção de um resultado “positivo”, elegendo, portanto, o modelo regulatório como concepção de avaliação.

5 CENÁRIOS E PERFORMANCES MOBILIZADAS DURANTE A VISITA DOS AVALIADORES DO SINAES

Estruturei este capítulo em tópicos, em que são apresentados e analisados dados decorrentes das inserções etnográficas que realizei, envolvendo observação participante, entrevistas e realização de grupos focais. Neste capítulo procuro refletir sobre os caminhos que a pesquisa de campo foi trilhando ao longo dos anos de 2014 a 2016, o amadurecimento da proposta inicial, a necessidade de implementar outras técnicas de pesquisa que dessem conta das questões norteadoras e do objetivo da pesquisa. Seria exagero supor que os processos de avaliação sejam um dos acontecimentos mais marcantes dentre os que ocorrem nas instituições de ensino superior?

O processo de credenciamento de uma instituição de ensino superior, ou mesmo de autorização de um curso, é permeado de formalidades: protocolos, preenchimento de formulários, credenciamentos, visitas *in loco*, preenchimento de relatórios, diligências, etc.. Nesse sentido, pode-se dizer que a construção do espaço institucional, no contexto da educação superior, é feita de atividades e episódios que envolvem diversos palcos e atores, num circuito de relações que expressa o próprio fazer da instituição.

Observa-se como a elaboração da prática institucional é profundamente dramatizada: o período de pedido de autorização, o preenchimento dos protocolos, a tensão das avaliações, os prazos que devem ser cumpridos, o período que antecede a comissão avaliadora, a organização burocrática institucional e pedagógica. Durante o tempo em que técnicos e professores permanecem na IES, vivenciam esse espaço em ocasiões consideradas “dramáticas”, dramatizadas e intensificadas pelas expectativas de participação nas diversas fases das avaliações até a efetivação do reconhecimento dos diversos cursos que a compõem.

Para responder ao “desafio” avaliativo, a equipe responsável pela organização técnica/pedagógica da instituição aciona estratégias colaborativas, sincréticas entre seus colaboradores, como um “plano” de ação, na certeza de finalizar o certame com a autorização do curso ou credenciamento da instituição a

que pertencem. Passada essa etapa, e às vezes já iniciando outro processo avaliativo, aqueles que permanecem no exercício acadêmico vão ocupando outras posições, mobilizadas por determinados desempenhos considerados de grande valia para a Instituição. São atores figurados por “bons desempenhos”, convincentes, proativos de estratégias e componentes como o de se fazer notar, tornando o momento da avaliação oportuno para demonstrar suas “habilidades” e o quanto essa competência técnica contribuiu junto à comissão avaliadora do INEP/MEC.

A partir do narrado, constata-se que a academia é, dessa forma, um espaço profundamente teatralizado e performático, onde “fachadas” são acionadas por aqueles que avaliam e são avaliados. E os que permanecem, após o processo avaliativo, também tratam de produzir, no interior da equipe técnica, determinados desempenhos diante dos colegas de trabalho, visando manter ou elevar suas posições profissionais, que, de forma sutil ou não, estão a investir na progressão de suas carreiras, de “fazer seus nomes”. Os fatores: local de formação, tipo de produção científica que desenvolve, experiências de outras instituições e nível de especialização influenciam a “eleição dos mais competentes”. Assim, esses profissionais constroem imagens de si e do outro (AQUINO, 2009)⁶⁹.

Muitos interlocutores destacam a importância da experiência e habilidade da equipe responsável na hora de receber a comissão avaliadora. Os primeiros contatos, na maioria das vezes, atêm-se a conversas informais e descontraídas. A equipe precisa ser “astuciosa” nessa fase inicial para fazer-se acreditar junto aos avaliadores. Para tamanho desempenho precisam limitar falas, direcionar gestos e saber conter argumentos e questionamentos ocorridos no contexto interativo. É necessário fazer “manobras” à credibilidade da equipe, sem, no entanto comprometer a avaliação com determinados exageros ou gafes. As impressões de si, que buscam incutir em seus peritos, variam de acordo com os objetivos que pretendem atingir. Dependendo de como os avaliadores se posicionam ao apontarem as lacunas institucionais e do curso avaliado, procuram se apresentar como equipe coesa, que planeja, que avalia, dentre outros atributos passíveis de reorganizar as pendências apontadas. Assim, as atitudes e estratégias investidas

⁶⁹ Um estudo de uma etnografia da performance de um assalto contra instituição financeira. Tese de doutorado defendida por AQUINO, Jania Perla. Disponível em: www.usp.br/banco_de_teses.

para o êxito da avaliação, segundo suas falas, são vivenciadas como “performances”.

Os apontamentos sociológicos de Goffman (GASTALDO (org.), 2004) são pistas teóricas que sustentam a compreensão da dinâmica dos circuitos de avaliação, envolvendo o jogo de representações, no qual está inserida toda a comunidade acadêmica. Esses atores sociais compõem um cenário marcado por fortes relações de poder, conflitos e competitividade, objetivando a busca de um reconhecimento social pautado na qualidade do serviço, no caso, a educação superior. A questão que abordo neste estudo problematiza as representações que se consolidam nos circuitos da avaliação vividos na IES, com o objetivo de alcançar aceitações sociais – *Ranking*⁷⁰ da educação superior.

Goffman (2013), o *desbravador do cotidiano*, concebe a *Representação Social* como atividade desenvolvida por um indivíduo diante de um grupo de observadores, impondo-lhes alguma influência. As representações se configuram dentro de um conjunto de ideias, conhecimentos, crenças, valores e atitudes expressas pelos sujeitos quando interpretam a realidade na qual estão inseridos. São maneiras pelas quais, por meio das interações, o conhecimento é construído ou adaptado dentro de um processo que acaba por se refletir na prática. Nesse sentido, tem-se que a atividade representativa de sujeitos, os quais partilham uma mesma condição ou experiência social, proporciona-lhes uma experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais.

O estudo da dramatização do comportamento pareceu-me ser o caminho para compreender como se tecem as percepções do mundo social vivido pelos sujeitos, interpretando, assim, os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, com a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na moldagem de condutas e das práticas sociais, as performances constituem elementos essenciais para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

⁷⁰ É o processo de posicionamento de itens de estatísticas individuais, de grupos ou comerciais, na escala ordinal de números, em relação a outros... A palavra vem do inglês “rank”, verbo que significa “estar em posição alta, estar próximo ao chefe”. Disponível em: ruf.folha.uol.com.br
Acesso em: 13 out. 2016.

Em relação a *Representações*, Goffman (2013) destaca:

venho usando o termo “representação” para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. (GOFFMAN, 2013, p. 34).

A discussão de Goffman (2013), baseada em uma espécie de etnografia das performances acionadas pelos atores sociais na vida cotidiana, é uma importante chave analítica para se pensar sobre os circuitos de avaliação que se instalam na IES a partir do SINAES (2004). Considerando a continuidade dos circuitos de avaliação, os atores desenvolvem papéis que podem significar algo — o desempenho de papéis sociais dentro do cenário dos processos de avaliação da qualidade da educação superior. A posição que os atores assumem, principalmente diante da relação que mantêm com a IES, permite que os gestores lhes imponham solicitações de performances de papéis a serem assumidos nos circuitos de avaliação. Assim, é possível considerar que os atores assumem seus papéis dentro de uma realidade suposta ou idealizada, pois lhes é pedido “[...] para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de modo geral, as coisas são o que parecem ser”. (GOFFMAN, 2013, p. 29).

Alguns acontecimentos são recorrentes no período que antecede uma avaliação do SINAES. Dessa forma, trato neste capítulo de um processo avaliativo do curso de bacharelado em Enfermagem da Faculdade “Tucuju”, na localidade de “Estrelas”, arquipélago pertencente ao município de Macapá, no estado do Amapá. O processo avaliativo levou quatro dias, entre a chegada da comissão, o período da avaliação *in loco* que ocorre durante dois dias, e o retorno da comissão a seus domicílios. No entanto o que antecede o circuito, o recebimento da agenda, o planejamento e preparação para a visita, tomou um tempo preciso de trinta dias, apesar de que minha inserção no campo já precedia o processo de planejamento.

O planejamento envolveu docentes do curso de bacharelado em Enfermagem, auxiliares administrativos, professores e a direção da instituição avaliada. Busco apresentar, de maneira detalhada, as diferentes etapas que antecedem a articulação da avaliação, analisando os cenários e as performances

acionadas pelo corpo técnico e avaliadores, e também, pela mesma composição teórica, os esquemas que se estabelecem na relação de trabalho entre os próprios profissionais da Faculdade “Tucuju”.

Neste capítulo, descrevo o *lócus* empírico da pesquisa, uma instituição de ensino superior. Para descrever o percurso etnográfico da avaliação realizei a observação participativa, entrevistas, grupos focais e visitas exploratórias. Busco descrever o que de simbólico permeia as representações dos atores envolvidos nos processos de avaliação na Instituição. O que pretendo, aqui, é descrever um percurso etnográfico – com vias de estranhamentos e superações, mas uma etnografia baseada em “tentar ler, no sentido de construir uma leitura de”. (GEERTZ, 2014, p. 7).

5.1 Etnografia da *performance*: as primeiras observações do campo

Esta etnografia refere-se a uma instituição de ensino superior, com origens na educação básica, com mantenedores oriundos do estado do Amapá. Essa instituição adentrou na oferta da educação superior com investimentos próprios da mantenedora, ainda nos anos 2000, com poucas experiências em grandes complexos universitários, e que enxergava no SINAES grandes desafios para a manutenção de seu funcionamento, mas conseguiu superar suas fragilidades e passou a compor circuitos de avaliação com resultados ≥ 3 , ou seja, superou suas notas inferiores aos indicadores de qualidade satisfatórios <3 . Essa guinada, eu diria uma “volta de 360°”, se refletiu na visibilidade da qualidade da educação superior ofertada na cidade de Macapá.

O lugar escolhido como campo empírico, durante os anos de pesquisa de campo (2014 a 2016), teve remodelagens em sua estrutura. Quando cheguei para a pesquisa de campo, já havia feito algumas passagens por lá em anos anteriores (2010 a 2012). À época, eu era sempre convidada para falar em semanas de formação pedagógica sobre a temática da avaliação da qualidade da educação superior sob a ótica da regulação. Lembro-me como era a estrutura da instituição de ensino superior, e confesso que, ao entrar pela primeira vez, o tom cinza chamou minha atenção, parecia-me frio e opaco, não sentia vida nas paredes do lugar.

Na época das primeiras pegadas (2010 a 2012), nas primeiras conversas que mantive, nem passava pelo meu imaginário tornar aquele lugar meu campo empírico, em especial por entender que havia um distanciamento entre a área em que eu atuava e a área *expert* do lugar, áreas distintas das humanas. As primeiras conversas demonstraram que a gestão acadêmica (1º/2010) não tinha muita familiaridade com as questões pedagógicas. A estrutura física parecia ter sido criada para uma escola técnica, com grandes distanciamentos da academia. Confesso, sem muito constrangimento, que ainda via um distanciamento do que entendia ser uma Faculdade do lugar onde eu entrava pela primeira vez. As salas eram organizadas com bancadas, o que sem dúvida dificultava interações pedagógicas; não havia acessibilidade; o laboratório era pouco utilizado, e foi possível saber, ao ouvir relatos de uma servidora, o quanto a biblioteca não era utilizada.

O que mais me surpreendia, falando na condição de quem, à época, já acumulava experiências na avaliação, e isso, de certa forma, provocava certo estranhamento, era o quanto os profissionais desconheciam as políticas para a educação brasileira no Brasil, em especial o que se referia ao SINAES. E, falando sobre o corpo pedagógico e técnico, em grande proporção era formado por alunos de Pedagogia, ou seja, não havia uma condução pedagógica experiente na área da educação superior, ou, então, a atuação de um profissional com condições de gerenciar a equipe, a qual eu entendia ser de estagiários. Especialmente em relação aos docentes, em uma oportunidade em que fui convidada para ministrar curso de formação em avaliação da qualidade, consegui ver de perto o quanto os docentes eram inexperientes na área pedagógica.

O quadro que se configurava (1º/2010) não permitia entender o *lócus* como uma possibilidade de pesquisa, até porque naquele ano de 2010 eu recém havia retornado do mestrado em Educação. Com o passar do tempo, em especial no ano de 2013, com a entrada no Doutorado, comecei a pensar sobre a pesquisa de tese e suas possibilidades de campo de pesquisa. A princípio pensava na pesquisa internacional, na continuação do objeto da dissertação, em uma possibilidade de estágio sanduíche para trabalhar mais de perto as possíveis questões da tese de doutorado. Porém, com os estudos das disciplinas, e muito pelas inquietações dos professores do programa, passei a pensar sobre um estudo voltado para as terras amazônicas.

Minha pretensão sempre foi a de continuar na área da avaliação, campo possível de investigação na Sociologia. Nessa perspectiva, passei a criar aproximações com as instituições de educação superior na cidade de Macapá. Certo dia (em 2014) encontrei uma conhecida da área da educação, e na conversa ela falou-me sobre uma instituição que estava reinventando suas práticas para superar as exigências do MEC, e que aquela IES havia passado por muitas avaliações. Inicialmente, os resultados foram negativos, mas a partir de uma mudança na gestão da Faculdade aquela IES passou a obter resultados satisfatórios nas avaliações de curso. Confesso que essa notícia me instigou a perguntar qual era aquela instituição, pois era do meu interesse saber de experiências exitosas na avaliação. E surpreendi-me ao ouvir a identidade da instituição que aqui vou dar o nome fictício de Faculdade “Tucuju”.

Com a notícia de que a Faculdade “Tucuju” estava superando suas fragilidades com um projeto de gestão não tive dúvidas — queria investigá-la. A simbologia do lugar, para mim, expressava o que de mais genuíno tínhamos em educação. Estou na área da educação amapaense há vinte e cinco anos, e ao me formar mudei-me para a cidade de Macapá, já mencionado neste estudo. A educação superior no Amapá começou muito tardia, datando da década de 1990, mas somente nos anos 2000 houve empreendimentos na área privada. Dois mantenedores de instituições tradicionais na área da educação básica decidiram caminhar em direção à oferta da educação superior. O que me interessava era o estudo com o foco nos empreendedores amapaenses, com raízes na terra amazônica, porque eu queria saber o que o pessoal de cá pensava sobre as avaliações. Assim, considero que a simbologia da Faculdade “Tucuju” representa o lugar de onde quero falar.

A primeira reunião ocorreu em maio de 2014. Marquei encontro com a gestão da Faculdade, com o intuito de iniciar um processo de escuta. Ao chegar à Faculdade, logo na fachada do prédio percebi mudanças nas cores. Havia mais luz na sua fachada, o que considerei mais agradável. Sentei-me na frente da sala da direção, e ao olhar o entorno percebi que a mudança no cenário era visível, e outros profissionais estavam a compor a gestão acadêmica da Faculdade. Tudo me instigava muito: o que estava acontecendo? Quais eram os novos projetos para

aquela instituição? O que estava por trás de toda aquela mudança? Eram muitas inquietações, e passei a registrar minhas percepções sobre o lugar.

Ao entrar na sala da recepção da IES fui recebida por uma mulher que se apresentou como a pessoa que mediará minha inserção na IES, e disse chamar-se Elisabete. Disse-lhe que eu era Margareth, que já havia passado por lá em outros momentos, participando como palestrante em oficinas de formação de professores. Falei sobre minha intenção de entrevistá-los, pois estava cursando um doutorado em sociologia e trabalhava em estudos na área da avaliação, por isso gostaria de ouvi-los acerca do significado do SINAES para eles como profissionais da educação superior. Esse primeiro encontro teve um sentido muito simbólico. Foi meu primeiro contato com representante da gestão acadêmica e passamos a tarde conversando sobre a educação superior no país, as dificuldades para manter uma instituição de ensino privada na cidade de Macapá, e, em especial, destacou Elisabete, com as “exigências do MEC”. Falou-me de suas experiências na docência e na área de gestão de uma grande Faculdade no país.

Minha chegada na Faculdade deu-se no segundo semestre de 2010, fui convidada para uma entrevista, para atuar no setor da regulação. Na mesma semana que comecei a atuar, o professor em exercício foi desligado e o Professor geral convidou-me para assumir a Direção Acadêmica, considerou minha experiência como gestora em uma IES pertencente a um grande grupo nacional. Minha primeira ação foi fazer um levantamento de toda a estrutura da IES, que envolveu as dimensões avaliativas do INEP/MEC, na minha percepção fazer a gestão é fazer a regulação, pois quando seguimos os indicadores de qualidade obtemos o resultado que é a aprovação social. (Entrevista com Elisabete)

No transcorrer da entrevista com Elisabete fomos interrompidas diversas vezes. Observei que os servidores estavam muito empenhados em ouvir as orientações que ela passava, havia muito respeito e a crença revelada nas potencialidades de Elisabete. Confesso que minhas inquietações se estenderam para entender qual conhecimento possuía aquela mulher. Passei a demonstrar não me incomodar com as interferências, e a realizar uma observação detalhada dos gestos e olhadelas produzidos pelas pessoas. Elisabete já estava na Faculdade “Tucuju” desde o segundo semestre de 2010, ou seja, há três anos, a contar da data dessa entrevista. Perguntei-lhe como percebeu o lugar, ainda em sua chegada, e ela assim se expressou:

Olha! Sai de uma grande Faculdade, pertencente a um grande grupo no Brasil. Quando cheguei aqui, senti um clima muito familiar, um clima bom de conviver, porém sem muitas experiências na educação superior. Imagine, que nos primeiros dias, ainda havia o som de uma campainha a anunciar o término das aulas, dessas que usamos na escola básica. A percepção que eu tinha é de que estava em uma grande escola, minhas estratégias foram a da formação ao corpo técnico, docentes e alguns gestores de outras áreas. Na outra Faculdade tínhamos preparações com figuras de renome nacional, e até mesmo internacional, para entendermos a gestão universitária, tínhamos um preparo também empresarial para administrar as faculdades do grupo com a expert administrativa, tínhamos o objetivo de gerar lucro. Quando cheguei aqui, ainda em 2010, tínhamos 360 alunos, no mesmo semestre implantei um sistema de marketing para ressignificar a imagem da Faculdade junto à sociedade amapaense, pois apesar de estarmos na cidade de Estrela, recebemos alunos de todos os municípios do Estado. Assim, nossos números duplicaram no semestre seguinte. Porém, meu grande desafio era o e-MEC, melhorar a base de dados e, acima de tudo, melhorou os resultados das avaliações. As avaliações eram nosso maior desafio, pois estávamos em via de fechar portas no nosso credenciamento, o que significava fechar a instituição. (Fala de Elisabete)

Na fala de Elisabete transparece a preocupação com a temática da avaliação, tornando-a muito central ao longo do encontro desse dia de maio de 2014. Falou-me do movimento que havia produzido na Faculdade Tucuju para que os indicadores de qualidade do SINAES se tornassem as diretrizes para a gestão daquela Faculdade. Acrescentou, em sua fala, alguns desafios, e que os investimentos eram sua primeira preocupação. Segundo ela, o perfil da instituição de ensino superior pensado pelos indicadores de qualidade do INEP/MEC surgiu na contramão da realidade que pode receber investimentos, os quais ainda são inatingíveis junto aos bancos; havia muita inadimplência e o FIES não atingia a grande maioria dos candidatos que procuravam aquela Faculdade.

Quando me lembro das primeiras pegadas nessa Faculdade me vem à mente um cenário bem adverso ao que encontrei no momento dessa entrevista, ao constatar que no piso térreo havia laboratórios diversos dos cursos em funcionamento; e nos pisos superiores, as salas, com cadeiras universitárias e equipamentos multimídia vislumbravam outro cenário. Elisabete comentou que foram muitos investimentos direcionados à melhoria da prática pedagógica, melhoria que envolveu atingir o processo de ensino-aprendizagem, atingir padrões de qualidade de excelência, e ela disse: “mesmo aqui no extremo Norte, o MEC tem que saber que temos boa educação superior”. A frase fez-me recordar, infelizmente, o descaso com o extremo Norte, os estigmas criados em torno do povo nortista; são

tantas as falas sobre isso que seria possível elaborar outro estudo: o do imaginário acerca do nortista.

Dessa forma, constato que há muitas maneiras de idealizar e de conceituar as representações sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social. Nesse sentido, tem-se que a atividade representativa de sujeitos, os quais partilham uma mesma condição ou experiência social, lhes proporciona uma experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais.

Os estudos de Goffman (2013) sobre a dimensão performática em interações sociais pareceram-me ser o caminho para compreender como se tecem as percepções do mundo social vivido pelos sujeitos, interpretando, assim, os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, com a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na moldagem de condutas e das práticas sociais, a dimensão performática constitui-se em elemento essencial para a análise dos mecanismos que interferem no cotidiano das instituições envolvidas nos processos de avaliação do SINAES. Em relação à questão, Goffman (2013) destaca:

venho usando o termo ‘representação’ para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. (GOFFMAN, 2013, p. 34).

Os contornos constantes de remodelação do ambiente, impostos pela necessidade de uma “avaliação positiva” por parte das comissões de avaliadores do SINAES, no caso do objeto aqui definido — os circuitos de avaliação —, todos os envolvidos nesse processo passam a desempenhar o papel de fabricantes de impressões, sujeitos avaliadores e avaliados. Retomando o campo, da primeira reunião com Elisabete destaco que a preocupação dela se refletiu na minha observação sobre a mudança do perfil do servidor da instituição. Em certa ocasião, lembrei-me de quanto havia considerado inexperiente o grupo que havia me recepcionado no primeiro contato. Em contraposição, nessa ocasião encontrei pessoas mais experientes, e as que atuavam há mais tempo na instituição pareciam ter sido capacitadas. Outro ponto que foi possível observar nessa visita diz respeito à questão dos investimentos. Elisabete falara sobre a dificuldade de atender a

alguns quesitos indiscutíveis nos indicadores de qualidade que estavam definidos no imaginário das comissões de avaliação, pois os avaliadores vinham com a perspectiva de encontrar exatamente ou algo muito superior aos seus contextos, ou ao que imaginavam ser.

E a professora Elisabete falou acerca de suas experiências nos circuitos de avaliação (processos de avaliação *in loco*):

Ficamos sempre muito apreensivos com a chegada dos avaliadores, não porque tenhamos medo de algo, não, não! temos apreensão e do que imaginam ser o lugar. Estou na faculdade há três anos, já recebi avaliadores que exigem até impor suas vontades nas refeições, já passamos por cada situação. E a depender de suas concepções, se colocam com autoridade, ficamos muito submissos aos avaliadores, que determinam as regras do jogo. Nós, aqui, tentamos encaminhar como diretrizes, o que está definido nos indicadores ou instrumentos de avaliação, seguimos atender o que está descrito no manual. Que um exemplo, no atual Manual não nos impõe produção científica, porém alguns avaliadores chegam aqui colocando “banca” (rsrsrsrsrs), como falamos por aqui. Querem docentes produtores de grandes pesquisas, eu particularmente acho importante, porém temos dificuldades de articular. Sempre tínhamos dificuldade para atender a este quesito, para o segundo semestre de 2014, estou organizando um Núcleo de pesquisa, já tenho desde 2011 alguns doutores no corpo docente. (Fala de Elisabete)

Na oportunidade da pesquisa pedi autorização para circular pela instituição, e fui autorizada a passar o tempo que julgasse necessário, ganhei até um espaço na sala da professora Elisabete para usar o computador. Foi muito apropriado, pois as escutas começaram a fluir com mais naturalidade. Estabeleci uma agenda de visitas das 14h às 20h, diariamente, de segunda a sexta-feira, assim acompanharia a dinâmica e poderia escutar o maior número possível de entrevistados. Naquele dia saí do campo com a sensação de que tinha adentrado em um lugar rico em experiências, que acolheria bem minhas pretensões de estudo.

Ao entrar no campo acolhi as recomendações de Goffman (2013) ao observar o cotidiano e as interações sociais que se estabelecem no contexto do campo observado, estabelecendo relações de confiança com os diversos interlocutores:

[...] ao ser admitido num círculo social fechado, o observador participante tem oportunidade não apenas de mostrar um olhar de aceitação quando está ouvindo um informante, mas deve também ter o cuidado de mostrar o mesmo olhar quando observar o informante conversando com outros. (GOFFMAN, 2013, p. 20).

É importante frisar que, naquele período, eu não pretendia uma inserção etnográfica. Meu propósito se voltava a estabelecer conexões para entrevistas, considerando minha proposta metodológica de análise de narrativas, esta era a perspectiva inicial. Nos dias de visita que se seguiram centrei minhas observações no comportamento das pessoas, estabeleci conexões, e a hora do café era um ótimo momento para o diálogo descontraído, e eu ia pedindo autorização para as entrevistas. Quando tínhamos um tempo, eu e Elisabete continuávamos a entrevista, e tentávamos disciplinar a discussão, de modo que apresentei a ela um roteiro de entrevista (Apêndice I) que pretendia seguir.

Nossas conversas eram muito intensas, às vezes era difícil separar a pesquisadora da professora, da avaliadora, enfim, ainda tinha muito presente na cabeça o afastamento que tanto é pregado, em especial nas ciências sociais, para que o pesquisador mantenha objetividade. Na opinião de Gilberto Velho (2013), no texto que discute *observando o familiar*, lê-se: “[...] afirma-se ser preciso que o pesquisador veja com olhos *imparciais* a realidade, evitando *envolvimentos* que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões. [...]” (VELHO, 2013, p. 69).

Confesso que era difícil estar na IES, observar e não pensar no meu fazer enquanto docente do ensino superior ou até mesmo como avaliadora *ad hoc* do INEP. A imersão no campo empírico, com seus fetiches e estigmas, através da observação participante, envolve falar em percepções do pesquisador; o familiar nem sempre é o conhecido, nem tudo que parece pertencer ao nosso cotidiano faz parte de nossas experiências (DA MATTA, 1978). Estar em um cenário que nos lembre o nosso não quer dizer que o entendemos; entender o próprio fazer se estabelece como um desafio ao pesquisador. Portanto, apesar da familiaridade, a qual me impôs grandes desafios analíticos, não ousou dizer que compreendia o cotidiano daqueles atores, tampouco suas motivações.

Para a análise dos circuitos de avaliação, algumas categorias utilizadas por Goffman (2013) assumem valor analítico para se entender o contexto mais específico do circuito avaliativo: *Fachada pessoal e cenário*. Na perspectiva de Goffman (2013), essas categorias assim se definem:

[...] será conveniente denominar **fachada** a parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. **Fachada**, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação. [...] há o '**cenário**', compreende a mobília, a decoração, a disposição física e outros elementos do pano de fundo que vão constituir o cenário e os suportes de palco para o desenrolar da ação humana executada diante, dentro ou em cima dele. [...] Se tomarmos o termo '**cenário**' como referente às partes cênicas de equipamentos expressivos, podemos tomar o termo '**fachada pessoal**' como relativo aos outros itens de equipamento expressivo, aqueles que de modo mais íntimo identificamos como o próprio ator, e que naturalmente esperamos que sigam onde quer que vá. Entre as partes da fachada pessoal podemos incluir os distintivos da função ou da categoria, vestuário, sexo, idade e características raciais, altura e aparência; atitude, padrões de linguagem e expressões faciais, gestos corporais e coisas semelhantes [...]. (GOFFMAN, 2013, p. 36, grifo nosso).

Nessa perspectiva, passei a conviver com os atores e a observar seu cotidiano. Entre as idas e vindas era possível observar as rotinas da gestão, dos docentes, técnicos e alunos que compunham a comunidade universitária da IES. As tardes na IES eram destinadas à observação das reuniões com a Direção, e em todos os dias⁷¹ em que acompanhei a rotina dos atores ocorriam reuniões das 16h às 17h. A Faculdade "Tucuju" tinha seu funcionamento nos turnos vespertino e noturno, sendo que durante a tarde havia apenas quatro turmas, o que permitia a intensificação de reuniões. As entrevistas com a Elisabete transcorriam durante o período da tarde — não ocorriam todos os dias —, em momentos oportunos da agenda da gestora, que se posicionou com muita receptividade à pesquisa.

Durante os quatro meses em que mantive uma rotina diária na IES coletei percepções dos servidores de vários setores. Destaco que, em uma tarde, final do mês de julho, pus-me a observar o setor de atendimento acadêmico, no período, assim denominado por eles no calendário, de rematrícula. Naquela oportunidade, pude observar a tensão do corpo administrativo, ocasião em que entrevistei Leila, servidora financeira à época. Leila era uma moça bem jovem, mas me relatou que já estava na Faculdade há, aproximadamente, oito anos, e anteriormente era assessora do financeiro, "tocava tudo". Na atual gestão assumiu um cargo criado de gerência, sendo o braço direito da direção. Falou-me de sua experiência na IES e de suas percepções acerca da avaliação:

⁷¹ O período descrito neste relato se refere aos dias do mês de maio a agosto de 2014.

Estou aqui há muito tempo, conheço muito da Faculdade e de sua estrutura, minha entrada aqui ainda no tempo da escola, passei a ter a Faculdade como uma extensão da minha família. No ano de 2010, quando tivemos as mudanças, achei muito boa a nova concepção da gestão, a professora Elisabete mudou muita coisa, até então, eu nunca tinha vivenciado uma avaliação. Lembro de termos recebido muitas comissões, mas não participávamos, era somente os gestores, nunca sabíamos de nada. Logo, que mudou a gestão tivemos nossa primeira avaliação de curso com a nova gestão a frente. Lembro de que comentaram como seria difícil, pois havia um cadastro a ser preenchido, e que a antiga gestão o havia deixado com muitos problemas de dados. Tivemos uma reunião onde a professora Elisabete, a professora acadêmica e o professor Mateus, professor geral, anunciaram a chegada da avaliação do curso de Filosofia, nos falaram da importância do processo de avaliação do curso, nos foi também orientado como nos comportar na recepção, falaram de termos que confesso nunca havia ouvido falar. Assim, nossa primeira avaliação com a nova gestão foi um grande desafio. (Trecho da Entrevista de Leila, 01/06/2014, Setor Financeiro).

Leila, sempre muito apreensiva em sua fala, preocupava-se com minhas impressões, perguntava-me sempre se estava indo bem. Pude observar suas olhadelas para a porta, o que demonstrava a preocupação de que alguém fosse entrar. Nesse dia, a entrevista foi realizada na sala de atendimento da psicóloga, lugar mais reservado no espaço da Faculdade, e eu havia tomado o cuidado de trancar a porta para que ninguém entrasse. No entanto, Leila sempre se manteve muito preocupada com qualquer barulho externo. Constatei, portanto, que mesmo com a minha conquista do espaço para transitar, dos acolhimentos que foram sendo expressos, havia certo temor da entrevistada ao falar sobre a Faculdade, com certeza o temor natural de um servidor que depende de seu emprego lá, e não deseja, como disse Leila, “pisar na bola”. Perguntei o que poderia vir a ser *uma pisada na bola*? Com olhar desconfiado, Leila confessou-me sua preocupação em falar algo não apropriado para a IES, que pudesse ser descrito na minha pesquisa e viesse a comprometer seu emprego.

Entendi que era importante tranquilizar meus interlocutores de que sua identidade não seria revelada e nem o local da pesquisa. Assim, naquele dia tomei o cuidado de falar aos entrevistados que teria o cuidado de não revelar suas identidades e nem o local da entrevista. Leila ainda confessou-me que não tinha muita simpatia pelas avaliações, pois mudavam os rumos da Faculdade e a rotina dos servidores durante meses e semanas. Perguntei-lhe se, mesmo com todas as reuniões e conversas, ainda não conseguia perceber a avaliação dos cursos ou da IES como algo positivo? Disse-me que não, que era difícil, “*mudamos tudo do lugar,*

passamos a conviver com o planejamento para a avaliação, depois tem que retornar para nosso dia-a-dia". (Trechos da fala de Leila, dia 1º/6/2014).

O curso a ser avaliado era da área da saúde — curso de Enfermagem — e havia sido designada uma comissão e a agenda já estava marcada para os dias 10, 11, 12 e 13 de setembro de 2014. Leila expressava muito aborrecimento, e em um momento quando passou perto de minha mesa disse-me que não poderia mais dispor de tempo para nossas falas, pois havia sido designada para várias atividades. Foi nesse momento que tive a ideia de pedir autorização para vivenciar os momentos de avaliação.

5.2 A construção de cenários nos circuitos de avaliação

Diante da chegada do ofício de designação para o processo de reconhecimento do curso de Enfermagem recorri à Elisabete para que solicitasse, junto à gestão, autorização para que eu participasse de todos os momentos que antecederiam a chegada da comissão de avaliação, e aleguei a necessidade de vivenciar esses momentos para enriquecer a minha escrita. A primeira ação da direção era preparar um cronograma de ações a serem executadas por todos os setores da Faculdade, desde a direção aos setores de limpeza. E Elisabete mostrou-me o cronograma, e lá estavam as solicitações de atividades feitas pela Comissão, além de outras, as quais ela, em conformidade com a gestão, havia determinado como relevantes para serem apresentadas à Comissão.

Ao ler as tarefas observei algumas de caráter mais organizacional: a apresentação de laboratórios, aprovação de compra de novos equipamentos para diversos setores, elaboração ou atualização de documentos institucionais, cada setor, do administrativo ao pedagógico, trabalhava na atualização ou reformulação dos documentos, ou setores institucionais do curso em avaliação. O primeiro esforço estava na atualização do sistema e-MEC⁷², o qual abre um formulário eletrônico a ser preenchido pela IES e apresenta três dimensões a serem respondidas: Dimensão 1: organização didático-pedagógica (fontes de referência para o

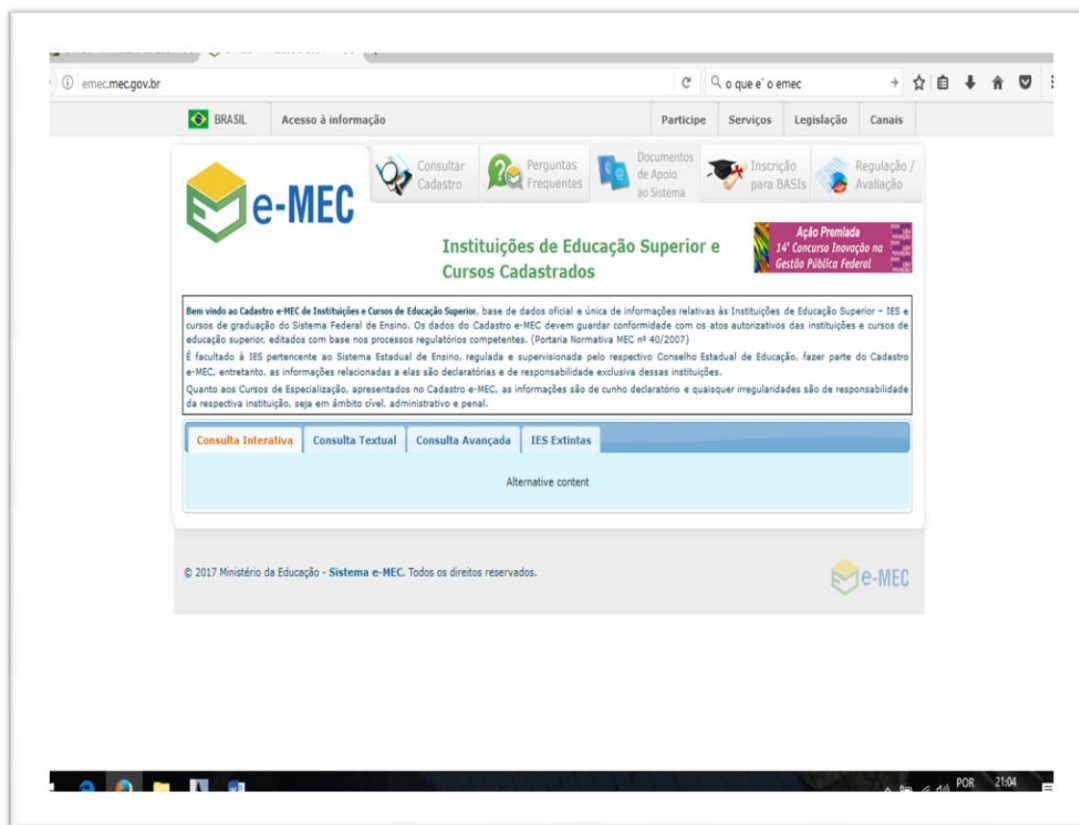
⁷² O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação pela internet. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada. Disponível em: www.emec.mec.gov.br Acesso em: 25 jul. 2017, às 21h11min.

preenchimento: Plano de desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico do Curso – PPC, Relatório de autoavaliação institucional, Políticas institucionais e outros julgados necessários); Dimensão 2; Corpo docente e tutorial; e Dimensão 3: Infraestrutura.

Esse formulário é de extrema relevância, pois, a partir das informações ali depositadas, a Comissão de Avaliação terá seus elementos preliminares para avaliação, acrescentando os documentos físicos solicitados em anexo à agenda de avaliação da comissão designada. Quando a IES recebe a notificação de que já há agenda determinada para a visita, significa que a fase de preenchimento do formulário foi vencida. Ou seja, no caso do circuito de avaliação do processo de Reconhecimento do curso de Enfermagem, tal procedimento já havia sido respondido.

Com as informações disponíveis no formulário eletrônico, a IES passava a trabalhar com a produção do que havia sido solicitado pela Comissão de Avaliação. Nesse caso, a composição da Comissão que cumpriria o circuito de avaliação de reconhecimento do curso de Enfermagem era de dois professores de instituições públicas de ensino superior, com formação em doutorado em Saúde, com experiência em processos de avaliação e na educação superior. O primeiro passo que observei na primeira reunião de planejamento para o recebimento da Comissão foi exatamente o currículo dos avaliadores que havia sido pesquisado. Considero que a chegada de uma comissão de avaliação ao *lócus* da avaliação sempre é um momento de expectativas, acrescida pelo fato de os pares da avaliação não se conhecerem, e é o que acontece quando da chegada à cidade-sede da IES avaliada. Assim, as experiências na avaliação vão além da relação com os atores da IES avaliada; as relações que precisam ser estabelecidas entre os membros da comissão provocam certa inquietação.

Quadro 6 - Espelho da web página do sistema e-MEC



Fonte: www.emec.gov.br

A primeira reunião era destinada à divulgação e discussão do cronograma de ações para a avaliação, *in loco*, do reconhecimento do curso. O curso de Enfermagem precisa de um reconhecimento aceitável dentro dos padrões de qualidade – era a fala desde o início da reunião. A reunião continuava com a exposição do cronograma de ações, que envolvia todos os segmentos da IES, e havia tarefas para todos os setores e atores da comunidade acadêmica da Faculdade “Tucuju”.

As experiências vivenciadas ao longo do percurso do campo de pesquisa, traduzidas para a análise dos circuitos de avaliação, demonstram que *fachadas*⁷³ são produzidas no momento da avaliação, visando a atender o padrão de avaliação, o que está prescrito nos indicadores de qualidade da educação superior. Portanto, atores assumem papéis de representação que impõem a construção de *fachadas*,

⁷³ Imagem do EU delineada em termos de atributos sociais aprovados.

comportamentos definidos pela aceitação social, pois “[...] quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo”. (GOFFMAN, 2013, p. 48).

Apresentadas as tarefas previstas no Cronograma de Ação, a professora Elisabete chamou um grupo de assessores para que providenciassem todo o material institucional para a visita: contratos de locação, certidões dos órgãos de regulação fiscal (INSS, Receita Federal, PIS, dentre outros). Os documentos dos mantenedores, pastas dos servidores, contratos e comprovantes de vínculo com a IES, notas fiscais de compra de livros e outros recursos para o curso. A peça central aqui era atender as solicitações da Comissão de Avaliadores, e o modo como ia funcionar tudo na IES nos próximos trinta dias era estabelecido pelo Cronograma de Ações, no qual constavam reuniões com docentes e discentes para tratar da visita.

Havia a preocupação em organizar o *cenário* (GOFFMAN, 2013) para o recebimento da Comissão, dos detalhes mais complexos aos mais elementares, por exemplo uma caixa de doces da terra para serem apreciados pelos Avaliadores. Cada grupo se preocupava com as tarefas inerentes ao seu setor, fossem elas administrativas ou pedagógicas, tudo deveria estar muito bem preparado para os dias da visita.

Esse cenário incluía as mobílias necessárias às representações que seriam produzidas, e isso era muito perceptível. Assim, adentrei em um *cenário* muito questionado durante a reunião — a sala dos professores. No dia seguinte da reunião, havia um grupo de operários a trabalhar na pintura dessa sala, na montagem de mesas individuais para o estudo dos docentes, a aquisição de uma nova central de ar, o aprimoramento do sinal da internet, até o carpete era novo. A princípio pensei que a avaliação era boa, maravilhosa, pois, de certa forma, impunha investimentos à Faculdade, tão necessários à melhoria da qualidade, considerando-se que um ambiente agradável faria com que eu também me sentisse melhor nele. Lembrei-me de nossas salas, pois até hoje na universidade em que atuo na condição de docente, não há salas individuais para os docentes, mesmo sendo todos com dedicação exclusiva, e pensei na precariedade com que fazemos nossas atividades. Por outro lado, passei a refletir sobre o fato de que todo aquele

investimento só fora autorizado pela mantenedora visando à avaliação. Não era realmente uma preocupação com a qualidade; as reformas estavam atreladas à necessidade de a instituição se manter no mercado, o que só aconteceria se fosse bem na avaliação.

Com o passar dos dias surgia um novo cenário na IES — uma reforma ou mudança de alguma coisa, e eu tinha a certeza de estar em um “canteiro de obras”. Naqueles dias, foi difícil conseguir alguma entrevista, todos estavam muito envolvidos com as ações do Cronograma definido pela gestão. Havia o grupo que, sob a coordenação do professor Shiro Suki, trabalhava na reformulação de melhorias do Projeto Pedagógico do Curso, que sei que tem papel fundamental na avaliação do curso, pois assume as diretrizes que guiaram as ações de todos os envolvidos nele. Havia um grupo designado para compor o Nucleo Docente Estruturante, também sob a coordenação do professor Shiro Suki. Esse grupo iria apresentar o Projeto Pedagógico do Curso para a Comissão de Avaliadores do INEP/MEC. Nessa reunião, a primeira coisa que observei foi o desempenho do papel de ator principal que estava conduzindo com liderança os trabalhos junto aos colegas de curso. Recordei-me de uma fala de Goffman que trata bem desse papel, ao dizer que, “independentemente do objetivo particular que o indivíduo tenha em mente e da razão desse objetivo, será de interesse dele regular a conduta dos outros, principalmente a maneira como o tratam”. (GOFFMAN, 2013, p. 15).

No contexto dos dias que se aproximavam da chegada da Comissão de Avaliação percebi todo o envolvimento dos grupos em torno das atividades. Uma semana antes da chegada dos avaliadores foi marcada uma reunião para a entrega dos trabalhos. Os atores iam descrevendo como procederam para chegar aos objetivos esperados, e após todas as apresentações foram marcadas as datas de novos encontros, desta vez para tratar com o corpo docente do curso e dos discentes. Um destaque final foram as perguntas insistentes dos docentes do curso, presentes na reunião, para saber quem eram os avaliadores, de onde vinham e se era possível perceber como se comportavam. Isso foi interessante, pois, como diz Goffman, “[...] a informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada”. (GOFFMAN, 2013, p. 12).

Muitos já haviam consultado o Lattes, Facebook e outras redes. Porém esperavam uma avaliação de quem consideravam mais experiente na área, no caso a professora Elisabete. Então, apesar das muitas informações, havia muito silêncio, atenção à escuta do que Elisabetealaria, e ela comentou que falara por e-mail com o professor da comissão, o qual fora simpático e muito solícito com as questões da IES. Ele havia declarado nunca ter vindo à região Norte, sequer imaginava como era a de “Estrela”. Havia falado sobre as dificuldades de acesso ao município – no caso, referiam-se às muitas horas de voo em razão da malha aérea e de a maioria dos voos saírem na madrugada e chegarem no fim da tarde na capital Macapá, ou seja, das horas de viagem que teriam que enfrentar. Porém o professor avaliador havia declarado a felicidade de estar chegando ao lugar, do entusiasmo em estar participando da avaliação.

Houve momentos de tensão quando, durante a reunião, foi identificado que determinados setores não haviam dado conta de suas tarefas. A expressão de cansaço dos membros da reunião era muito intensa, algumas falas de desânimo ecoavam na sala, provocando olhares curiosos ao autor da fala: *“Ando muito preocupado, tantos investimentos para ficarmos nas mãos de pessoas desconhecidas, até mesmo desconhecem nossa região, vêm de outras culturas, vivem outras estruturas universitárias, são culturas avançadas, somos pequenos aqui”*. (Trecho da fala de um professor de extensão). Para as pessoas presentes foi “um banho de água fria”, um sentimento de inferioridade muito carregado naquelas palavras, criando climas de tensão, discordâncias e preocupações veladas presentes nos olhares inquietos.

Durante o percurso dessa observação encontrei-me com Elisabete que desabafou:

Estou muito cansada, são dias intensos, não vou em casa, quase durmo aqui na Faculdade. Muitos colegas estão envolvidos no processo, mas acredite ainda tenho um grupo, muito ligado à antiga gestão, fazem de tudo para dar errado, minha sobrevivência profissional está no sucesso da avaliação, tenho empenhado todas as minhas forças no sucesso da avaliação. Carrego um grande peso, o de coordenar tudo, os mínimos detalhes, do trajeto do aeroporto até a chegada à Faculdade, das visitas às instalações ao almoço. É muita coisa, às vezes dá uma canseira, mas desistir jamais. Somos fortes, somos bons aqui do outro lado do rio. (Trecho da fala de Elisabete, em 06/08/2014).

Chegou a tão esperada semana de avaliação. Na segunda-feira, dia 08/09/2014, havia sido marcada uma reunião, às 18h, com todos os docentes do curso de Enfermagem. Cheguei mais cedo e pedi autorização para entrevistar os professores, quantos eu pudesse ouvir. A reunião atrasou trinta minutos para dar tempo à chegada do professor Mateus que se encontrava em uma reunião de mantenedores fora dali. Nesse dia, Elisabete falou-me sobre como eram difíceis as reuniões com os mantenedores:

A preocupação dos mantenedores é a de não perder o negócio, porém há muita pressão para diminuirmos os investimentos e aumentarmos a margem de lucro, isto é muito difícil. Trazer esta dinâmica para dentro da gestão na Faculdade, uma Faculdade em um local de gente simples, que deseja o ensino superior, mas não tem muitos investimentos para isso acontecer. Queria que o MEC tivesse esta sensibilidade para nós, instituições de ensino superior do Norte do país. (Fala de Elisabete).

Durante a reunião, Elisabete fez um discurso falando sobre a importância do papel de cada um no acolhimento, e que dependia de cada um o sucesso no processo de avaliação. E anunciou a agenda proposta pelos avaliadores.

Quadro 7 - Agenda proposta pela Comissão de Avaliação Curso de Enfermagem

Agenda do dia 10/09/2014	
Chegada dos avaliadores à cidade sede da IES	
Agenda do dia 11/09/2014 - Manhã	Agenda do dia 11/09/2014 -Tarde
8h às 9h – Reunião com a Direção da Faculdade 9h às 10h – Reunião com a CPA 10h às 11h – Reunião com a Coordenação do Curso 11h às 12h – Reunião com o NDE	14h às 16h – Visita às instalações do Curso; 16h às 17h – reunião com o corpo técnico da Faculdade; 17h às 18h – Reunião com os Docentes 18h às 19h – Reunião com os discentes
Agenda do dia 12/09/2014	
Atividades Internas da Comissão (preenchimento do Formulário de Avaliação)	
Agenda do dia 13/09/2014	
Retorno dos avaliadores a suas cidades de origem	

Fonte: Faculdade Tucujá (2014).

A agenda em tela foi explicada em detalhes, e o que possivelmente ocorreria na reunião de docentes, o que lhes seria solicitado, fez com que os docentes passassem a responder como se fosse o momento da visita. Havia movimentos de cabeça que aprovavam ou reprovavam a fala exposta, e eram emitidas opiniões de correção de falas que parecessem deslocadas. Recorro, aqui, às questões discutidas por Goffman (2013), a *fachada*, acrescida de um cenário teatral

performático. Dentro dos circuitos de avaliação, a *fachada* seria um “equipamento expressivo”, algo um tanto padronizado e intencional, manifestação que pode ser inconscientemente empregada pelo sujeito quando ele é chamado a fazer sua representação performática. Goffman (2013) assegura que cada sujeito age como ator, cada personagem desenvolve sua *fachada*. São fabricadas impressões pelos atores do processo social em suas representações, e essas impressões estão ligadas aos padrões esperados dos atores em cena nos circuitos de avaliação vividos pela IES. Desse ponto de vista, os sujeitos, na qualidade de personagens, representam a cena geral, produto dos acontecimentos locais; os sujeitos, como atores, desenvolvem a capacidade de aprender, especialmente quando treinados para desempenhar determinado papel.

Por ocasião da reunião, eu havia marcado algumas entrevistas. Meu segundo interlocutor no campo de pesquisa foi Tiago, um jovem professor do curso de Enfermagem, que permitiu a entrevista desde que não revelasse sua identidade, portanto, o nome Tiago é fictício. Afirmar que se tratava de uma pesquisa ética, de que nomes fictícios seriam criados para guardar a identidade das pessoas e da instituição. Passei, então, a ligar o gravador e a organizar um espaço no fundo da sala para iniciar a conversa. Comecei com o bloco 2 – A Dinâmica da Avaliação.

Eu: Professor, como surgiu a oportunidade de participar da Avaliação na IES?

Tiago: estou na Faculdade desde 2004, desde que formei e cheguei aqui na Amazônia. Sou das bandas de lá, de Minas Gerais. Não sei se sabes, mas fui o primeiro professor do curso, não tenho muita experiência com a avaliação, nunca me interessei muito. Quando cheguei aqui o curso já estava autorizado, não fizemos parte do grupo que autorizou o curso. Tive a oportunidade de participar agora como todos os docentes que compõe o curso, não é convite, é obrigação. Entendes? Né!

Eu: Como funciona o planejamento para as Avaliações? Atinge seus objetivos?

Tiago: Olha, antes não sei como era, pois, como te falei não participei da autorização. Mas tenho apreciado tudo, a gente é recrutado para trabalhar na avaliação do curso, revemos tudo, desde o projeto pedagógico do curso até os planos de disciplina, revisão bibliográfica e atualizamos nosso Lattes. A direção tem feito muitos investimentos na compra de equipamentos, reformas e construções de salas e laboratórios, o que acho muito importante, pois são nossas reivindicações sendo atendidas. Não era muito ligado neste SINAES, mas agora estou achando que ele vem para melhorar, pois veja, aumentaram minha carga horária, tenho agora carga horária disponível para estudar, planejar minhas aulas aqui na Faculdade e escrever textos para publicação. Neste semestre fui até apresentar um trabalho que estou fazendo com doenças na periferia provenientes das condições de saneamento em São Paulo, em um Congresso, tudo foi financiado pela Faculdade. Mudou muito a minha concepção da avaliação, em especial nas instituições privadas que passam a investi no corpo

docente do curso. Tem uma colega fazendo Mestrado financiado em parte pela Faculdade.

Eu: Então, as concepções da avaliação, no que tange à melhoria da qualidade, atingem seus objetivos?

Tiago: Penso que sim, mas tenho minhas críticas, veja só, o MEC/CAPES não tem aprovado curso de formação *stricto sensu* na região, por exemplo eu quero ir para o mestrado em saúde, mas não temos aqui na região, ou na capital, o que dificulta nossa vida. O MEC/CAPES não olham para isso, querem doutores e mestres, em percentual que as faculdades aqui não têm. Tenho colegas com doutorado em Minas Gerais, mas que não têm vontade de vim para uma cidade ribeirinha. Daí pergunto, o povo daqui não tem direito à educação superior, nós especialistas e mestres não damos conta do ensino. O MEC reprova as faculdades pela titulação e produção, penso no investimento que foi feito para trazer-aqui, aluguel de casa durante 12 meses e ajuda de custo. Putz! Fica muito caro para a Faculdade, por outro lado tem que ter um investimento para nos manter aqui.

A fala de Tiago impressiona pela alegação de não ter muito interesse na temática da avaliação. No entanto, em sua fala, a avaliação não estava dissociada do dia-a-dia de sua prática pedagógica, o que, até de forma inconsciente, sugeri que ele estava a entender o processo de melhoria que era produzido com os encaminhamentos do SINAES junto a IES. Suas críticas refletiam o olhar de quem fala do lado de cá, da região, e de suas peculiaridades.

Conversamos sobre outros pontos da entrevista, mas confesso que, no geral, o trecho acima contemplou muito de minhas indagações. Outro personagem do local, que muito aguçava minha curiosidade, era o único doutor do curso, um senhor de cabelos grisalhos, sempre muito simpático e sorridente. Estava no ambiente há horas, tomava um café com os colegas e distribuía experiências, contando casos de outras IES. Jorge é um homem experiente, aposentado de uma IES pública, veio a “Estrela” para trabalhar com pesquisas na fauna da floresta, e é Doutor. Seu currículo exhibe muitas publicações de pesquisa, possuía muitas experiências em docência no ensino superior, havia sido convidado para implantar um núcleo de pesquisa na Faculdade e tinha muitas horas destinadas à orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Jorge, meu entrevistado, demonstrava certa ansiedade. Passamos a conversar sobre o SINAES, seguimos o roteiro de entrevista, ele próprio havia solicitado que eu fizesse a entrevista seguindo o roteiro entregue. Não hesitei em atender ao pedido de meu interlocutor. Sua fala foi muito próxima à do outro

entrevistado, tomando mais destaque, considerando sua experiência, suas concepções do SINAES:

Eu: Quais foram suas primeiras concepções do SINAES? E o que mudou hoje?

Jorge: Querida, te digo com toda certeza, há dez anos, sinceramente eu nem sabia o que era SINAES. Lembro, dos colegas na Universidade falarem de visitas ao curso ou à instituição, mas sinceramente não me envolvia com a situação. Para nós nas públicas, pouco importava ir bem ou não na avaliação. Você acha mesmo que iriam fechar a instituição? Então, para mim não há primeira concepção do SINAES, mas hoje, aqui na Faculdade, a situação é diferente, acho que agora o SINAES está mais popularizado, divulgam mais, está na mídia. Vejo o SINAES como um processo bom para a qualidade da Educação Superior, falam muito em supervisionar a oferta do ensino superior, isso é bom! Muito Bom! Olhe, querida, aqui passamos nos últimos três meses a falar do SINAES, tudo girando em torno da visita da comissão. Uma preocupação intensa em aprovar o curso, em atingir o nível satisfatório de qualidade. Olhe, achei muito bom, nestes três meses tudo melhorou aqui, o laboratório de anatomia foi reformado, com novos recursos, o que sem dúvida melhora muito a qualidade do ensino. Mas ainda acho que não deveria ser em um período, mas em vários períodos, para manter a vigilância nos caras aqui (rsrsrsr).

Jorge continuou sua fala, abordando outras questões, porém o que destaco na sua fala é a afirmação da necessidade de “vigilância”, uma preocupação que parece estar diretamente ligada às ações da IES na pós-avaliação. Uma suposta indicação que, na fala do interlocutor, traz evidências de uma crença na inclusão da dinâmica da avaliação no cotidiano da IES. Esse fato vai ao encontro das observações de Goffman (2013), de que as pessoas criam interpretações de papéis nos quais julgam acreditar, estabelecem crenças de que, realmente, os circuitos de avaliação são momentos de reflexão acerca da gestão do ensino na IES.

Finalizada a reunião com os docentes, a direção reuniu os servidores que atuavam no administrativo - da limpeza à secretaria, todos estavam na sala — e o objetivo era falar sobre a visita, os comportamentos esperados, sobre o que poderiam ser questionados, e como deveriam se comportar nos próximos dias. Ao contrário da reunião dos docentes, os servidores estavam muito calados ou talvez o fossem, normalmente, não sei afirmar, mas ouviam tudo atentos, sem comentários ou perguntas. Assim, a reunião transcorreu de forma passiva por parte dos servidores. Ao final, a servidora Kátia solicitou que todos fossem à sala dela para receber novos uniformes, que deveriam ser usados nos dias da visita, a cada um seriam fornecidos dois pares de uniforme. Pelo fato de ainda não ter falado sobre

Kátia nesse meu percurso pelo campo de pesquisa, ressalto que ela era uma mulher muito reservada, pouco falava, e circulavam muitos comentários de que ela havia chegado junto com a nova gestão. Eu já havia tentado um contato para uma entrevista com Kátia, porém ela sempre mantinha distanciamento. Lembrei-me de Gilberto Velho (2013) que fala sobre o papel da mediação:

Os mediadores, estabelecendo comunicação entre grupos e categorias sociais distintos, são, muitas vezes, agentes de transformação, acentuando a importância de seu estudo. A sua atuação tem o potencial de alterar fronteiras, com seu ir e vir, transitando com informações e valores. (VELHO, 2013, p. 147).

Fui à sala de Kátia e perguntei-lhe qual sua opinião acerca da reunião. Ela olhou-me de modo intrigado, deu um sorriso e falou bem próximo ao meu ouvido: *“para mim tudo é um grande fingimento, não somos assim, não nos comportamos assim, nem nos tratam assim. É tudo pela sobrevivência de nossos empregos”*. Foi só o que me disse. Afastou-se e não mais me dirigiu a palavra. Apesar dos encorajamentos pelo processo de avaliação, que percebi na fala de interlocutores, entre os quais Jorge, também foi possível observar — e aqui enquadro a fala de Kátia — em momentos distintos, posições de distanciamento da crença, como um ritual de passagem que logo acabaria e assim a IES teria sua imagem “positiva” para a sociedade divulgada, em especial na mídia local, de modo a ser validada pelos resultados positivos da avaliação.

A imagem “positiva”, a necessidade de se impor o resultado na mídia local está relacionado à lógica mercadológica em que a gestão da educação superior passa a enfatizar modelos preocupados com resultados, servindo à concepção neoliberal de educação superior, de caráter econômico, a partir de modelos baseados na lógica do Capital – hegemonia dominante da legitimidade de uma “suposta qualidade”. Como já citado neste estudo, o SINAES impõe regras de controle de Estado — Estado Avaliador —, visando estabelecer a prestação de contas – *Accountability* — à sociedade, impondo um racionalismo que tende a privilegiar indicadores de caráter mercadológico.

Seguindo uma trilha analítica que pretende revelar o campo da *performance* (GOFFMAN, 2013), no percurso etnográfico que passo a descrever o conceito de *fachada* (GOFFMAN, 2013) torna-se importante para refletir sobre comportamentos

diante dos circuitos de avaliação. A avaliação é uma ação que envolve toda a comunidade acadêmica da IES, e ocorre em determinado tempo e espaço. As etapas que abrangem a avaliação contêm a análise de documentos produzidos pela IES, a estrutura da instituição e a composição dos atores envolvidos com a atividade da IES. Para cada item é destinada uma nota que reflete a similaridade com os padrões de qualidade pretendidos para a educação superior nacional (SINAES), o que, em grande medida, depende das *performances* assumidas pelos atores junto às comissões de avaliação designadas pelo INEP.

Faz-se importante, aqui, detalhar algumas percepções apreendidas no campo empírico. Ao longo dos dias que antecederam a avaliação, ao chegar à IES para mais uma jornada de observação e entrevistas, deparei-me com um caminhão estacionado na entrada principal. Eram tantos móveis! Fui informada pelo rapaz que trabalhava na manutenção que “estamos a trazer móveis para preparar as salas para a recepção do MEC, vamos trocar a mobília velha pela nova, em especial na sala onde ficarão os avaliadores”. Perguntei se ele sabia se aqueles móveis ficariam naquela unidade, mas ele olhou-me com um sorriso e disse: “*Não, estes aqui são somente para a avaliação, logo que terminar aqui eles retornam para a outra unidade, pois lá haverá avaliação também.*”

Logo, vieram-me à mente os estudos que estava a fazer acerca das *representações* (GOFFMAN, 2013). Ali havia uma forte cena sendo montada, onde cada um exerceria seu papel. Não obstante, os móveis seriam a mobília para caracterizar um cenário que fosse aceitável pelos avaliadores. Por um breve instante constatei que eu estava a adentrar de forma penetrante na realidade de meu campo de pesquisa, já não havia muitos disfarces, não havia distanciamento, havia interações. Na percepção de Bourdieu (2004),

[...] através dos indícios mais sutis e mais fugazes das interações sociais, ele capta a lógica *trabalho de representações*; quer dizer, o conjunto das estratégias através das quais os sujeitos sociais esforçam-se para construir sua *identidade*, moldar sua imagem social, em suma, *se produzir*: os sujeitos sociais são atores que se exibem e que, em um esforço mais ou menos constante de encenação, visam a se distinguir, a dar a ‘melhor impressão’, enfim a se mostrar e a se valorizar. (BOURDIEU, 2004, p. 12).

Ao entrar na instituição deparei-me com cartazes ilustrativos das mudanças alcançadas com a avaliação. Os cartazes mapeavam cada mudança realizada na

instituição a partir da opinião da comunidade universitária⁷⁴. Era uma forma de “dar a melhor impressão” acerca da gestão, no que diz respeito à escuta à comunidade universitária. Também havia mudanças na disposição de móveis em vários setores da instituição. Uma sala da gestão passou por mudanças, alterando o ambiente para atender a demanda da Comissão. Segundo o documento recebido via e-mail pela Faculdade “Tucuju”, a Comissão solicitava uma sala com duas mesas, dois computadores conectados à internet, impressora e todos os documentos deveriam estar ali dispostos para o manuseio dos avaliadores.

O ambiente estava organizado tal qual fora solicitado pela Comissão de Avaliação. Os servidores entravam e saíam da sala, traziam documentos entregavam para a Elisabete fazer a leitura, saíam para buscar outros ou levar os já apreciados pela professora para correção ou encadernação. Era perceptível o clima de ansiedade pela visita; todos estavam sincronizados para atender as demandas advindas dos avaliadores. Encontrei o professor Mateus. Ao cumprimentar-me falou sobre todos os esforços para dar conta da avaliação, da obtenção da nota, e que ele tinha muitas expectativas de uma nota satisfatória, e argumentou:

Precisamos de uma excelente nota, pois não sei se sabes a Faculdade em breve terá que dar resposta do Termo de Compromisso que assinou com o MEC. Tivemos problemas na avaliação institucional ocorrida em 2010, por conta da inexperiência da equipe tiramos nota 2, o que gerou a assinatura de um Termo de Compromisso. Olha, difícil, o Termo parecia que foi feito para uma Faculdade que, na verdade, não é esta aqui. Foi muito difícil! Alias, está sendo muito difícil, entregamos o relatório final e estamos aguardando resposta. Contratamos uma consultoria, uma muito boa, é referência na área da avaliação no Sul do Paraná. Um investimento muito alto, mas que entendo que valera a pena. (Fala do entrevistado Mateus)

Na ocasião, tive a oportunidade de conversar com o professor Mateus que me falou sobre a importância do aprendizado na área da avaliação, de como eram importantes as conversas com pessoas mais experientes na área, de estar na região amazônica, de não ser uma grande capital, de estar em uma cidade ribeirinha. Na percepção dele, isso distanciava a Faculdade da realidade do que ele denominava de *grandes centros universitários*. Ao final do dia, foi convocada uma grande reunião com professores, pessoal técnico e corpo docente do curso de Enfermagem. Reunidos em uma sala de aula, a direção tratou de falar sobre a segurança que

⁷⁴ Resultado da pesquisa feita no fim do ano de 2013 para o preenchimento do relatório de autoavaliação institucional (Comissão Própria de Avaliação – CPA, 2013).

sentia sobre o trabalho realizado nos últimos trinta dias, que tudo estava pronto para receber a Comissão e que confiava na capacidade dos profissionais que ali estavam. Foi feita a leitura de um *Check-list*, no qual iam pontuando todas as ações ou documentos solicitados e entregues, conforme o solicitado no anexo da agenda disponibilizada pelos avaliadores.

5.3 Performance presente nas visitas das Comissões de Avaliação

Ao chegar ao campo de pesquisa – Faculdade “Tucuju” — no dia em que iniciariam as atividades planejadas de avaliação, um grupo de servidores do setor de atendimento recepcionava a entrada do acesso principal do prédio da IES. Era uma forma de recepção aos avaliadores que logo chegariam. O servidor Antonio – um senhor muito distinto, sempre gentil — já havia ido buscá-los no Hotel. O ambiente destinado à Comissão de Avaliação era a sala utilizada pela Direção, e lá havia um frigobar com muitos produtos da região, incluindo o sorvete de açaí. Achei bem interessante as iguarias amazônicas dispostas para os avaliadores.

Nas mesas havia cestas de bombons de cupuaçu, fruta da região, dispostos em tigelas com as marcas da cultura marajoara. Na mesa que seria destinada à professora avaliadora membro da Comissão havia um buquê de rosas amarelas. Perguntei a Elisabete de quem se tratava, e ela falou-me com muita empolgação:

São professores muito simpáticos, ontem fui buscá-los no aeroporto. A professora é de São Paulo, doutora em Saúde e enfermeira de formação básica. É a primeira vez que ela vem à região Norte, disse-me da beleza da chegada à capital, da longa viagem de carro ao nosso município, com uma vegetação maravilhosa. O professor é carioca, vem da UFRJ, é doutor em Saúde Pública, também Enfermeiro de formação. O professor já conhecia o Norte, Manaus e Belém, tem muita familiaridade com a nossa cultura. Acho que vai ser tranquilo. (Fala da entrevistada Elisabete)

Com o clima de muita ansiedade, entrou na sala um servidor eufórico a gritar: “*professora, os avaliadores do MEC chegaram. É para trazê-los aqui?*” Afastei-me rapidamente, pois o clima era de muita ansiedade e, por que não dizer, de desespero. Naquele momento, as categorias da *performance* estavam muito presentes no ambiente estudado. Quando saí da sala os servidores estavam todos enfileirados na entrada da Faculdade à espera dos avaliadores. Alinhados com suas roupas padronizadas, encenavam o papel que lhes fora atribuído. Ao olhar para o

hall da entrada, avistei o professor Mateus a cumprimentar duas pessoas — avaliadores —, que logo identifiquei como sendo os membros da Comissão de Avaliadores do INEP. Uma das pessoas era um senhora, de ar muito agradável, que distribuía sorrisos a todos que a cumprimentavam, e era muito visível o olhar que ela lançava aos detalhes do *hall* da entrada da Faculdade, a cada intervalo entre as apresentações, que não passavam de milésimos de segundo. O senhor tinha um olhar mais compenetrado nos gestos, ficou afastado do grupo, como se estivesse a analisar a distância o contexto. Era muito clara sua preocupação em captar os gestos e atitudes de cada ator naquele cenário.

Logo eles passaram à sala de reuniões da direção da Faculdade. Em seguida, entraram o professor Mateus, a professora Elisabete, o professor Shiro Suki e a servidora Kátia. Naquele espaço, segundo relatos da professora Elisabete, iria acontecer a apresentação dos slides institucionais, a apresentação de cada profissional da gestão, e a coordenação do curso faria as apresentações do Curso. Logo em seguida entrou o grupo de servidores que compunha a CPA – Comissão Própria de Avaliação, a qual tinha o papel de elaborar, anualmente, um relatório denominado “Relatório de Autoavaliação Institucional”. Esse relatório era enviado ao MEC através do sistema e-MEC, após a coleta de dados junto à comunidade universitária que era composta pela representação de Docentes, Discentes, Técnico-administrativo e Sociedade Civil. A Coleta de dados consistia em uma pesquisa junto à comunidade por categoria — Docente, Discente e servidores Técnico-administrativos. Eram feitas perguntas sobre a dimensão pedagógica que envolvia o projeto pedagógico e o currículo; perguntas sobre o desempenho docente e a satisfação com os serviços oferecidos pela Faculdade e sua estrutura física.

A CPA tem papel fundamental no processo de avaliação, pois se pressupõe que façam parte dela servidores que não exerçam cargos de confiança e que possam manter certa neutralidade. Logo, chamou-me a atenção a entrada de Leila (servidora que coordena a área) como representante técnica, pois ela exercia um cargo de confiança junto à gestão. Outro que chamou minha atenção foi o senhor José (servente), pois ele representava o corpo discente. Ora, fique a indagar-me sobre o que de neutro havia na posição de um servidor de uma instituição, considerando-se que sua sobrevivência financeira estava atrelada ao cargo que exercia. No imaginário de quem também atua na avaliação fiquei a pensar em

quanto poderiam ser manipulados os resultados. Fiquei muito intrigada em entrevistar a CPA, a qual tinha que estar na minha agenda de pesquisa naquele campo.

Os membros da CPA permaneceram na sala de reuniões por volta de 45 minutos. Logo em seguida o professor do curso de bacharelado em Enfermagem entrou na sala de reuniões dos avaliadores, mas logo voltou dizendo que havia sido dispensado por já ter participado pela manhã, e também por terem alegado que ele estaria com eles durante a manhã toda. Também informou que o NDA tinha sido dispensado para estar na reunião dos docentes. A comissão ficou trancada na sala de reuniões, enquanto a CPA também havia se trancado em outra sala. Observei que logo a Elisabete foi à sala de reuniões da CPA, depois entrou o professor Mateus, e, em seguida, o professor Shiro Suki. Momento de tensão. Havia certo clima entre os servidores que ficaram na antessala que dava acesso à sala dos avaliadores.

Por volta das 11h30min saíram todos da sala em que a CPA havia se trancado com a Direção. As saídas das pessoas foram discretas e muito rápidas. Naquele momento tive certeza: acontecera algo na entrevista com a CPA. Logo a Elisabete veio me cumprimentar, sorrindo, e convidou-me para ir ao almoço com os avaliadores. Fiquei surpresa pelo convite, e imediatamente aceitei. Considerei o almoço o momento de descontração para uma observação detalhada de comportamentos. Imediatamente, às 12h, os professores foram até a sala de reuniões dos avaliadores, convidando-os para o almoço. Confesso que fiquei um pouco constrangida de ir ao almoço, porém, ao anunciar minha presença aos avaliadores, os mesmos foram muito simpáticos à minha companhia.

Ao chegar a um restaurante, muito tradicional da cidade, os avaliadores dirigiram-se a mim para indagar o que eu estava estudando. Falei-lhes de minha formação como professora da educação superior e que estava fazendo o doutoramento em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, e no momento estava realizando a pesquisa de campo. Ficaram muito curiosos pela pesquisa, perguntaram se faria pesquisa com eles, mas, se fosse o caso, não poderiam, pois havia muito sigilo na avaliação. Tranquilei-os que não, meu propósito era partir da visão da comunidade acadêmica e das observações do cotidiano de um circuito de

avaliação. O almoço transcorreu com muita tranquilidade, porém observei que o comportamento de distanciamento assumido pelo professor que exercia o papel de Professor da Comissão era visível em relação aos professores. Ele, sempre distante, não puxava muito assunto, e quando os professores lhe dirigiam a palavra ele sempre era muito seco e objetivo. Nunca avançava para além do que ele considerava ser suficiente em sua fala. A professora era mais simpática e deixava o clima mais cordial entre eles, em especial com o colega que ela também não conhecia, pois destacou que o havia conhecido no café da manhã no hotel. Fiquei a observar climas de tensão em muitos momentos da conversa entre os avaliadores, ele sempre enfatizava ter mais experiência do que ela, ou ter viajado mais, ter melhores pesquisa. Ali estava estabelecida uma relação de disputa.

Quando retornamos à Faculdade, logo após o almoço, os avaliadores pediram um tempo para se organizarem para a visita da tarde, permanecendo por algum tempo na sala de reuniões – sala reservada aos avaliadores. Aproveitei o momento e pedi à Elisabete para acompanhar os avaliadores nas visitas às instalações, o que me foi autorizado. A visita começou pelo último andar. Fomos aos laboratórios que estavam sob a responsabilidade de alguns docentes do curso, que se fizeram presentes na visita, explicavam as dinâmicas de funcionamento e os objetivos dos laboratórios. O Professor da Comissão de Avaliação ficava atento, e fazia várias anotações em um caderno ao adentrar nos espaços e ao ouvir as explicações dos responsáveis pelos laboratórios. A professora avaliadora fazia muitas perguntas, algumas eu percebia que o professor responsável pelo laboratório tinha dificuldade de responder, dizendo “não entendi sua pergunta”. Era muito tenso quando isso acontecia, e então havia a intervenção por parte da professora Elisabete, a qual parecia saber muito das funções dos laboratórios.

No segundo andar, percorreram as salas de aula e laboratórios de informática, o Professor membro da Comissão entrava nas salas, contava cadeiras, manuseava os equipamentos de informática, pedindo senha para acessá-los. Destaco algumas percepções ao longo da visita: o Professor fazia caras e bocas a ponto de passar a mão e tirar o pó da tela de um computador. Parecia haver certo estranhamento no comportamento do Professor, às vezes com certo olhar de superioridade, e ele sempre fazia comentários positivos de sua instituição de origem. Na postura da professora avaliadora havia tensão, certa preocupação em minimizar

os efeitos dos comentários do Professor membro da Comissão. Retomando as questões que embasam a análise do campo empírico, posso supor também, que sim, eles estavam a *performar*, demonstrando, em alguns momentos da avaliação, atitudes de certa distância, fechando as possibilidades de qualquer comportamento de proximidade em relação aos outros. O professor avaliador parecia assumir, em cena, a *performance* de um avaliador que não se envolve com os atores da comunidade acadêmica, que assume o papel de julgador, com receio de que as aproximações interfiram no seu julgamento. Já, a outra avaliadora era mais amável, acessível, como se quisesse amenizar o comportamento distante do colega.

Diante dos cenários que se configuravam nos circuitos da avaliação, parecia-me que os avaliadores iam, aos poucos, assumindo posturas ligadas a figuras performáticas que refletiam uma concepção de avaliação ligada ao julgamento que, em relação à proposta do SINAES, muito se distanciava das concepções descritas nas diretrizes do documento base do SINAES. Ora, aqueles avaliadores, para estarem naquela posição, com certeza haviam passado por capacitações com especialistas na área do SINAES, o que, em tese, deveria ser uma preparação para que eles, em campo, replicassem as concepções do SINAES. Porém era visível a *performance*, mas uma *performance* direcionada a uma *fachada* criada para revelar a posição de uma avaliação julgadora de valores.

Era, sim, necessário tomar com mais densidade a percepção dos valores da avaliação contidos ali, também na *performance* daqueles avaliadores. Após as visitas às instalações começaram as reuniões com o corpo técnico, docentes e discentes. A movimentação era muito grande nos corredores da Faculdade. Havia também muita ansiedade estampada na face da equipe gestora. A cada saída da sala após as reuniões era visível a chamada de algumas pessoas para uma sala no final do corredor, visando estabelecer conversas para saber como fora a reunião. Ao fim da noite, pois apesar de ter uma agenda estabelecendo um teto para as reuniões às 19h, a visita terminou às 21h.

No dia seguinte, ao adentrar no espaço da IES, fui ao encontro do grupo gestor que estava na antessala de reuniões, lugar onde os avaliadores estariam trabalhando logo que chegassem ao prédio. Estavam todos comentando as reuniões, aparentavam muita ansiedade, pois, segundo a CPA, a Comissão de

Avaliação havia sido muito dura com eles, deixando transparecer a percepção de que a CPA era muito insegura em matéria de avaliação. Tinham sido indagados também acerca da sua proximidade com a gestão, ou seja, o fato de os membros da CPA assumirem cargos de confiança não havia sido uma posição aceitável aos olhos da Comissão de Avaliadores.

A professora Elisabete havia comentado sua preocupação com a falta de habilidade de alguns docentes, que deixaram transparecer que não atuavam diretamente no curso, por desconhecerem o PPC. Ela justificou que contratara alguns docentes do curso com titulação para dinamizar a pesquisa através dos TCC, o que era importante para o crescimento do curso. Porém afirmou que esses docentes, pelo pouco tempo de casa, não tinham muita familiaridade com o PPC. Eles haviam sido cadastrados no e-MEC em disciplina da matriz curricular, pois era necessário vinculá-los ao Projeto, mas a atuação deles era no TCC, mas não podia declarar isso aos avaliadores.

Elisabete fez referência a uma possível postura de mau humor do Professor membro da Comissão, e de como ele era desrespeitoso ao desconfiar e tratar os docentes nas reuniões como se fosse uma investigação, criando, assim, um clima muito desfavorável ao processo de avaliação. E Elisabete completou dizendo: *“coloque aí no seu relatório professora, que o INEP deve melhorar em suas capacitações com os avaliadores, as relações interpessoais destes com a comunidade universitária avaliada.”*

Ao chegarem à IES, os avaliadores entraram na sala de reunião. A professora Elisabete informou a todos que naquele dia não haveria reuniões, pois a Comissão destinaria seu tempo ao preenchimento do Formulário de Avaliação. Observei que na Faculdade estavam os servidores da limpeza, do atendimento e a equipe de gestão. No turno da manhã não havia turmas funcionando, nenhum professor circulava pelo local, igual ao dia anterior. A professora Elisabete parecia muito tensa, estava com os olhos voltados ao telefone, que logo tocou, eram os avaliadores chamando-a. Ela entrou na sala e logo saiu muito apressada. Ao retornar, ela comentou que alguém se esquecera de colocar os contratos dos professores nas pastas, e fazia parte das demandas da Comissão de Avaliação a leitura de todos os contratos e cópias das carteiras de trabalho.

A professora Elisabete retornou à mesa e ali passou a manhã a esperar alguma demanda dos avaliadores. Próximo ao meio-dia, a avaliadora abriu a porta e se dirigiu à Elisabete anunciando que permaneceriam trabalhando no horário do almoço, e se havia a possibilidade de um lanche. Logo, a Elisabete acionou alguém pelo telefone e solicitou que fosse providenciar um lanche para os avaliadores. Ela olhou-me e disse que ficaria por ali, não sairia para almoçar e se eu quisesse ficar seria muito bem-vinda. Os servidores não foram liberados e foi oferecido um lanche a todos que permaneceram em suas salas, a postos para qualquer demanda. Durante o lanche o clima também foi tenso, as pessoas pouco conversaram; muitos se entreolhavam, pareciam querer dizer algo, porém as palavras limitavam-se a sinais visuais.

Os professores Elisabete e Mateus ficaram sentados a uma mesa separada dos outros servidores. Pareciam muito ansiosos, lançavam muitos olhares para a porta — penso que à espera de algum chamado da Comissão de Avaliação. O intervalo para o lanche foi muito breve. Um servidor entrou e anunciou que os avaliadores já haviam lanchado e informavam que continuariam com os trabalhos. Tendo experiência na área, logo presumi que estavam a conferir documentos e a preencher o formulário, pois o INEP sempre orienta a sair do *lôcus* da avaliação com todos os itens preenchidos, conferindo documentos e anotações. A avaliação é muito intensa, pois, ao chegarem, os avaliadores logo têm muitos contatos com a comunidade universitária e fazem muitas observações, o que presume muitas anotações a fazer. O dia seguinte é outra fase, a de processar as informações e lançá-las no formulário, com as devidas checagens, o que requer muita atenção. Voltei para a sala para continuar meu registro de informações. Em seguida, a avaliadora saiu, cumprimentou-me e disse: *“Você está aí há muito tempo, tempo suficiente para entender nosso papel aqui. Estou muito cansada, são horas de viagem, muita tensão. Mas entendo como positivas as experiências que levo. Estou feliz de estar aqui”*. Fiquei surpresa com o breve relato, parecia que ela também queria dar um depoimento. Estranhei, porém aproveitei cada palavra dela que saiu naturalmente.

Continuei sentada a tarde toda. Ao final do dia, exatamente às 18h30min, os avaliadores saíram e pediram que Elisabete chamasse quem ela julgasse necessário para participar do encerramento. Logo, os professores Mateus e

Elisabete, as professoras Leila (área do Financeiro) e Kátia (área do administrativo), entraram na sala de reuniões. Após uma hora e trinta minutos saíram todos da sala. A avaliadora veio em minha direção e falou: *“desejo sucesso em sua pesquisa, que logo possamos ter mais uma produção na área, em especial aqui na Amazônia”*. Deu-me um forte abraço e retirou-se. O Professor da Comissão apenas acenou de longe e foi embora. Fiquei sabendo que dispensaram o jantar com os professores da Faculdade, e que pediram para ficar no hotel e jantar por lá.

Foi perceptível o descontentamento dos professores com a recusa do jantar. Continuei por ali e passei a observar o comportamento de cada ator. Havia nitidamente um alívio no olhar de cada um, apesar de ainda haver certa tensão, pois a professora Elisabete falou-me em tom muito decepcionante: *“estou muito preocupada, acho que não gostaram de nós, insisti para tomarmos uma cerveja, queria levá-los a um restaurante com um saboroso peixe na grelha, mas (um grande suspiro) acho que não agradamos. Difícil!”*.

Ao chegar à Faculdade, no dia seguinte, deparei-me com o mesmo caminhão de mudança, agora a fazer o caminho inverso: retirava os móveis dos cenários montados para receberem a Comissão. Quando entrei na estrutura física da instituição observei que a sala de professores não dispunha mais do mobiliário que a havia tornado tão agradável nos últimos dias. Fui falar com Elisabete que, mesmo sem eu tocar no assunto, pois nem poderia, foi logo justificando a posição da mantenedora: *“Vivemos momentos difíceis, não há como investir aqui na Unidade agora, nossos contratos FIES estão baixos, precisamos elevar os números e assim poderemos investir na estrutura física e mobiliária”*.

Ao caminhar pela Faculdade era possível observar o desmonte do cenário. Havia muita pressa para terminar a atividade, segundo o moço que carregava os móveis para o caminhão, pois havia uma comissão chegando à outra unidade que seria avaliada. Durante os cinco dias que sucederam o término da avaliação centrei-me nas observações, pois eram dias difíceis para conseguir entrevistas. Todos os comentários eram direcionados a expectativas em torno do resultado da avaliação, ninguém estava mais com disposição para falar sobre avaliação, havia muitas desculpas, por exemplo, *“meus trabalhos estão muito atrasados, tenho que retornar à rotina”*. Dias após, recebi a notícia por e-mail da professora Elisabete, de que a

Comissão lhes havia atribuído nota 3 (qualidade satisfatória, conforme os indicadores dos instrumentos de avaliação).

6 "FACHADAS" ASSUMIDAS POR DENTRO DOS MUROS DA INSTITUIÇÃO EM PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO

Para além das visitas *in loco* das Comissões de Avaliação, outros cenários se constituem ao longo dos processos de avaliação do SINAES, dentre esses os circuitos das avaliações internas – Autoavaliação Institucional —, que precedem aquelas visitas, representando um primeiro cenário a ser construído e tendo papel relevante na apresentação do diagnóstico da IES às comissões de avaliadores. O Diagnóstico da IES, é componente do processo de Avaliação Institucional denominado autoavaliação da IES, tendo um papel importante de indicador para os trabalhos das comissões de avaliação, sejam elas de avaliação institucional ou de curso de graduação, os relatórios fruto do processo de autoavaliação servem como diretrizes dos diagnósticos prévios das instituições de ensino e de seus cursos.

Essa é outra inserção no campo da avaliação, privilegiando a preparação do projeto de autoavaliação, a aplicação dos questionários avaliativos e a organização dos relatórios de avaliação a serem postados no Sistema e-MEC. Os resultados constantes no relatório de autoavaliação institucional subsidiam as primeiras impressões da Comissão de Avaliadores, mas não trato aqui do relatório, mas das percepções através das narrativas e *fachadas* construídas ao longo das atividades da Comissão Própria de Avaliação (CPA), incluindo suas experiências nas avaliações *in loco*. Constam nas orientações, nos ofícios de designação, orientações aos avaliadores para garantir a escuta aos membros da Comissão Própria de Avaliação:

Como atividade inicial da visita, a comissão deverá reunir-se com os dirigentes da IES para ratificar ou retificar o plano de visita enviado pelo Professor da Comissão à IES e estabelecer o roteiro definitivo dos procedimentos avaliativos. A agenda de trabalho da comissão inclui, ainda, verificação das instalações físicas, laboratórios e reuniões com dirigentes, docentes, discentes, membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE)⁷⁵.

⁷⁵ Trecho do ofício de designação para avaliação de curso nº 107080. Fonte: arquivo particular da autora.

Retomando o campo, debrucei-me a pensar sobre formas de inserção, e considerando o valor das experiências vividas no ano de 2014, a retomada deveria proporcionar novas pegadas ao campo, com estratégias que vislumbraassem novas perspectivas para entendê-lo. Ao retomar as questões elencadas por Goffman (2013), na perspectiva da teoria das *performances* assumidas em contextos sociais para os circuitos de avaliação da IES, considero a categoria *fachada* uma importante chave de análise para entender como são produzidos os cenários da avaliação, visando a atender o padrão de avaliação do SINAES. Considero, pois, que atores assumem papéis de representação que impõem a construção de *fachadas*⁷⁶.

A Comissão Própria de Avaliação da Faculdade “Tucuju” era composta por representações diversas da comunidade acadêmica da IES, atendendo ao disposto nas diretrizes legais da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – a Lei do SINAES. Sua composição traz a figura do representante docente, discente, técnico-administrativo e da sociedade (comunidade externa). O papel da CPA é de coordenar com imparcialidade as ações de preparação do processo de autoavaliação, elaboração dos instrumentos para aplicação da pesquisa e elaboração do texto do documento intitulado “Relatório de autoavaliação da IES”⁷⁷.

Na fase descrita neste capítulo, o campo de atuação da CPA, o qual pude vivenciar através das observações participantes e do grupo focal, foi a finalização da elaboração do texto do “Relatório de Avaliação da IES” elaborado pela CPA, e a postagem do documento no sistema e-MEC. A CPA da Faculdade “Tucuju” é constituída pelo professor Jorge Lemos, que atualmente exerce o papel de professor da CPA, pelo professor José Cambraia (representante do corpo docente), pela administradora Isabela Beltrão (representante do corpo administrativo e técnico),

⁷⁶ “[...] quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo.” (GOFFMAN, 2013, p. 48).

⁷⁷ Documento de sugestão de roteiro (anexo): O presente documento foi elaborado pelo INEP e aprovado pela CONAES, na reunião do dia 17 de setembro de 2005, em vista das inúmeras solicitações feitas por CPAs, e contém um roteiro com os elementos mínimos a serem incluídos nos relatórios de autoavaliação, conforme orientações do Roteiro de Autoavaliação Institucional e das Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior. Sendo uma sugestão de roteiro, sua finalidade é de apoio ao trabalho das CPAs, preservando a liberdade das mesmas de utilizarem outros modelos ou formas de apresentação que sejam mais abrangentes e compatíveis com suas identidades e estratégia de trabalho. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sug_relatorio.pdf Acesso em: 12 jan. 2016.

pelo acadêmico do curso de administração Emanuel Lima (representante do corpo docente) e pela senhora Coralina Bezerra (representante da sociedade).

Os representantes da CPA têm suas inserções nessa Comissão de forma muito diversificada: alguns foram eleitos no conjunto de pares para representá-los, e outros tiveram sua participação definida pelo convite feito pela gestão da IES. No primeiro contato com os membros verifiquei a forma de inserção e a formação de cada membro na CPA. No caso do Prof. Dr. Jorge Lemos, seu vínculo com a instituição é o de docente do curso de Enfermagem, e ele descreve sua chegada à CPA: *“em 2015 com a necessidade de recomposição da CPA fui convidado pela Direção para coordenar as atividades da Comissão”*.

Como representante do corpo docente, o professor José Cambraia, especialista em Saúde Pública, docente do curso de Enfermagem, e sua chegada à CPA foi definida por um processo de escolha direta entre os docentes de todos os cursos da Faculdade “Tucuju”. Ele descreve o processo: *“foi feita uma eleição para representação docente por dentro dos cursos, logo cada curso apresentou um representante para saber quem iria nos representar na composição da CPA. Tirei a sorte grande (rsrsr). Mas estou satisfeito”*. No caso da representação estudantil, seguindo a dinâmica docente, foi realizado um processo de escolha direta entre a categoria, e para ocupar a posição foi escolhido o acadêmico Emanuel Lima, do curso de Administração: *“Foi feita uma eleição entre os alunos para representá-los, fui eleito entre a categoria. Também participei, a convite da Faculdade, de uma formação com consultores mineiros, foi muito bom, nos ensinaram até como nos comportar na avaliação”*.

A categoria técnico-administrativa é representada pela administradora Isabela Beltrão, servidora da coordenação administrativa que informou: *“fui convidada pela Direção Geral, confesso estar muito satisfeita com a atividade, pois tive a oportunidade de entender e estudar a avaliação da educação superior”*. Em relação à representação da comunidade, a dona Coralina Bezerra está à frente da representação. É uma professora aposentada do município de “Estrelas”, é representante de uma associação cultural que tem como objetivo socializar a cultura

local do Marabaixo⁷⁸. A seguir, trecho da apresentação feita pela própria dona Coralina, por ocasião da visita à Faculdade:

Não fui eleita, fui escolhida, pois vivo na Faculdade, quero sempre saber de tudo, preocupo-me com meu neto. A professora me convidou, meu neto é bolsista PROUNI, fico muito orgulhosa de estar aqui. Confesso que pouco ajudo nas atividades, mas estou sempre presente, pode vê as frequências das reuniões. Fiz também o curso a convite da Professora. (Fala da entrevistada Coralina)

Um detalhe interessante: quando dona Coralina fala que fez um curso, refere-se a um curso de capacitação para o SINAES, realizado por uma consultoria que não foi possível saber o nome, porém sua origem é de Belo Horizonte - MG. Todos os membros da Comissão Própria de Avaliação foram capacitados pela consultoria, comentaram sobre a importância da capacitação pelos conhecimentos que passaram a adquirir, mas em especial pelas dicas para receber a Comissão de Avaliação do INEP.

A coordenação da CPA, como já mencionado, era exercida pelo Prof. Dr. Jorge Lemos, ao qual agradei a disponibilidade do grupo para as interlocuções. Expliquei que meu propósito era entender o papel da CPA em relação ao processo de autoavaliação e sua interlocução com as visitas *in loco*. A CPA estava a vivenciar o processo de elaboração do relatório de autoavaliação, e finalizava as ações que concretizariam o relatório e sua postagem no sistema e-MEC. Todos os membros da CPA estavam presentes na reunião de discussão para a elaboração do relatório, convidados pelo professor Jorge. É importante destacar que eu não havia combinado com eles ainda a entrevista, foi um acaso, pois eu transitava na Faculdade para saber deles, onde encontrá-los, considerando que a CPA não tinha horário fixo para suas atividades ou mesmo uma sala destinada para tal. O oportuno encontro provocou minha inserção, e aproveitei para falar de minha pesquisa que estava sendo realizada na Faculdade “Tucuju” e seus desdobramentos, das entrevistas realizadas com atores que atuavam em diversas áreas da Faculdade, e

⁷⁸ “O Marabaixo é uma manifestação folclórica afro-amapaense, que consiste em homenagear o Divino Espírito Santo e a Santíssima Trindade em duas partes: a sagrada (missas, novenas, ladainhas) e a profana (dança do Marabaixo, bailes). Essas homenagens ocorrem durante o ciclo do Marabaixo, que começa sempre na Páscoa e termina no Domingo do Senhor (primeiro domingo [...]).” Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/2016/01/08/conheca-o-que-e-o-marabaixo/> Acesso em: 08 jan. 2016.

da necessidade de ouvir os membros da CPA, considerando a relevância do trabalho que a Comissão realiza visando à avaliação do SINAES.

6.1 “Aquecimentos” das atividades da CPA para as avaliações *in loco*

O que denomino “*aquecimentos*” refere-se à fase de preparação do processo de autoavaliação, organização para aplicação da pesquisa e elaboração do “relatório de autoavaliação” visando à postagem (envio) pelo sistema e-MEC e apresentação à comissão de avaliação *in loco*⁷⁹. Para o espaço de trabalho da CPA, a Direção da Faculdade havia disponibilizado a sala de professores, um ambiente renovado após as últimas avaliações.

As *fachadas* (GOFFMAM, 2013) são constituídas também pela mobília que dá forma ao cenário. Nessa perspectiva, os dirigentes da Faculdade “Tucuju” tomaram providências para manter uma infraestrutura dentro dos parâmetros dos indicadores de qualidade. Vejamos o que diz o indicador 3 – Infraestrutura, item 3.3 Sala de Professores, do formulário de avaliação para o avaliador *in loco*⁸⁰:

[...] Quanto à sala de professores implantada para os docentes do curso é **excelente**, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.[...] (INEP, 2015, p. 29).

O ambiente com novos móveis, mesas para estudo individualizado, com divisórias para manter certa privacidade; uma TV de LED onde passava um filme (com Sky); armários individuais com os nomes dos docentes; internet wi-fi; uma mesa de reuniões com dez lugares e um projetor fixado logo acima da mesa, estava localizado em uma sala com vista para o rio Amazonas (foto da capa do texto). Podia-se observar a preocupação da gestão para criar um ambiente que se encaixasse dentro dos indicadores de avaliação do SINAES, o que é importante para o desenvolvimento do trabalho dos docentes, considerando que na Faculdade “Tucuju” não havia gabinetes de trabalho individual para docentes. Como a coordenação era exercida pelo Prof. Dr. Jorge Lemos, havia certa espera, por parte

⁷⁹ Fui informada que estavam se organizando para receber a Comissão de Avaliação de credenciamento institucional, não havia data marcada, mas sabiam que seria no ano de 2016.

⁸⁰ Disponível em: www.e-MEC.gov.br/avaliador Acesso em: 16 dez. 2016.

dos membros da CPA, pelo comando da Coordenação, assemelhando-se à postura de atores em interpretação e que aguardam os comandos de seu professor. O cenário da sala dos professores fez-me lembrar da fala de Silva (2014), que, à época, foi muito emblemática e que me fez recordá-la naquele momento, pois completava a análise do ambiente projetado pelos dirigentes e sua CPA:

A vida social é um jogo de interpretações que são moldadas pelos seus interlocutores, é experiência e improviso. A todo o momento estamos interpretando algum papel social e é através dessas diferentes interpretações de nós mesmos, que descobrimos quem somos. Essas diferentes identificações são partes do conflito social e são inclusos aos processos dramáticos e metadramáticos, por suas características tanto ritualísticas quanto performáticas, que assim como um jogo, tem suas bases nas fachadas representadas e as regras sociais convencionadas, mesmo que de forma inconsciente, a troca de mascaras é feita e ritualizada várias vezes num dia e estes sujeitos pós-modernos se colocam a interpretar personagens variados nos diferentes âmbitos sociais e relações sociais, de acordo com as suas necessidades. (SILVA, 2014, p. 3).

Foi então iniciada uma conversa com os membros da CPA, quando o professor Jorge Lemos explicou:

Colegas, essa é Margareth Guerra. Colega nossa aqui da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Ela esteve aqui em 2014, na época eu era apenas docente do curso de Enfermagem. Tive a oportunidade de participar de uma entrevista sobre a avaliação, pois naquela época estávamos vivendo a visita da comissão de avaliação do curso de Enfermagem. Fui informado pela Direção, que foi autorizada uma nova visita a nossa Faculdade, e que de forma especial a professora Margareth Guerra irá nos entrevistar em grupo. Darei a palavra a ela. (Fala do entrevistado Jorge)

Era perceptível a liderança exercida pelo professor Jorge no grupo. O papel repassado a ele pela IES tinha influência na liderança, sim, porém algo a mais na sua representação influenciava os outros membros que o seguiam com aceites representados por movimentos com a cabeça, aceitação de palavras de correção, olhadelas em sua direção para possíveis respostas. Esse foi o contexto que pude perceber naquele momento. Goffman (2013) destaca que as ações de determinados indivíduos no campo da representação influenciam as ações de outros no campo da *performance*.

O grupo da CPA é marcado pela diversidade de formações e culturas, e encontros foram acontecendo dentro da agenda de finalização do relatório de autoavaliação. Não foi permitido fazer imagens ou gravações. Alertei sobre a

necessidade de, no mínimo, gravar áudio, pois ficaria difícil depois transcrever as falas com segurança se não fossem gravadas. Os membros da CPA, aos poucos, foram sendo convencidos dessa importância. O trabalho com o grupo foi definido por um roteiro de entrevistas, utilizando a técnica do grupo focal. O roteiro continha um conjunto de questões norteadoras com o título geral “SINAES E CPA”, não haveria questões fechadas, mas um roteiro bem simples para deixar os interlocutores à vontade para falarem sobre a temática de forma livre, porém o propósito era circundar a vivência na CPA e relacioná-la ao SINAES.

A sistemática de aplicação da pesquisa para a autoavaliação institucional, segundo relato dos entrevistados, ocorre através da aplicação de instrumento de coleta de dados, com a comunidade acadêmica dividida em três fases: 1ª fase - A construção dos instrumentos e da metodologia, sendo socializado com a comunidade para a escuta de sugestões, seguida de ações de mobilização com encontros com representantes de turmas, visitas a salas de aula, seminários, exposição de cartazes, distribuição de informativos, organização da página da campanha de autoavaliação do ano em curso; 2ª fase - A coleta de dados: nessa fase, os alunos, docentes e pessoal técnico-administrativo respondem ao questionário de autoavaliação institucional disponibilizado eletronicamente (Foi comprado um programa que organiza, aplica questionários e tabula resultados), o qual contém questões relativas à infraestrutura, organização didático-pedagógica, perfil docente, coordenações de curso, atendimento e gestão. Na 3ª fase cabe à CPA a elaboração do relatório parcial da autoavaliação, socialização com os envolvidos no processo dos resultados. Após aprovação por parte dos envolvidos, a CPA dedica-se à revisão e à formatação da versão final que deve ser enviada ao MEC através da postagem no sistema e-MEC.

Segundo o professor da CPA, o projeto de autoavaliação é ajustado a cada ano de sua aplicação, mas tem como marco conceitual as diretrizes da “avaliação participativa”. Na fala do professor, *“a CPA alinha as concepções, privilegiando a discussão entre seus membros que atendem a representação de todos os envolvidos no processo de autoavaliação”* (prof. Jorge, professor da CPA). Diante da afirmação, lancei meu primeiro tema para a discussão do grupo focal ali, no caso, os membros da CPA reunidos: *Experiências na avaliação do SINAES na IES sob a ótica da CPA*, Questão-chave 1: *Qual o papel da CPA na avaliação do SINAES?*

O professor Jorge Lemos relatou sua percepção sobre o papel da CPA nas avaliações do SINAES/MEC:

A Comissão tem papel importante na condução de todo processo de autoavaliação institucional. É a CPA que irá aplicar a pesquisa com a comunidade acadêmica, tabular os dados e apresentar na forma de relatório para o MEC e para a comunidade acadêmica. É a CPA também é responsável em apresentar para a Gestão e mantenedora os resultados, gerando devolutiva para os participantes da pesquisa. Isso só foi possível graças ao SINAES, antes não tínhamos esta tarefa dentro da IES. Tenho muito de experiência e só depois do SINAES foi possível termos este elemento importante de planejamento. A Autoavaliação dá suporte para um bom trabalho de gestão, tenho elevado meus níveis de entendimento acerca do SINAES sob a ótica da CPA (rsrsr), sinto-me mais preparado para exercer minhas atividades conhecendo os anseios da comunidade acadêmica.

Há o reconhecimento da coordenação da CPA acerca do fazer da Comissão em relação à autoavaliação institucional, processo de avaliação que faz parte da Avaliação Institucional (AI) e sua repercussão nos processos de gestão universitária. A compreensão de fazer parte de um grande projeto que implica a sobrevivência da IES é bem acentuada na fala dos representantes dos docentes e dos discentes:

A CPA é responsável por conduzir a tarefa da autoavaliação a partir das dimensões do SINAES. Acho que um dos melhores papéis é o que o Jorge destaca – a devolutiva para a comunidade acadêmica. Acho, sinceramente, o momento mais importante quando sabemos da avaliação e seus resultados, a partir daí temos elementos de sobra para o planejamento do curso e da IES. (Prof. José, CPA)

Como já falaram, a CPA é extremamente importante para a comunidade acadêmica, falo não só como representante discente na CPA, mas como aluno da instituição. A melhor coisa trazida pelo SINAES foi a oportunidade de sermos ouvidos. Antes, a gestão era muito distante, falo porque já fiz outro curso, este é minha segunda graduação. Hoje, os alunos podem participar de uma importante comissão como esta, que trabalha para levantar as fragilidades da IES e levar aos mantenedores. Já tivemos muitas melhoras na estrutura da IES a partir da CPA. (Emanuel, CPA)

Trata-se de uma Comissão heterogênea, com alguns atores experientes e outros ainda começando a carreira acadêmica. No conjunto das falas dos membros da CPA observo que há consenso em relação ao papel relevante que a CPA exerce, e mesmo aqueles com pouca experiência apoiavam-se nas palavras do professor Jorge Lemos, e ressaltavam tal relevância. Havia conhecimento técnico relativo acerca do papel da Comissão, os representantes docente, discente e coordenação da CPA tinham uma visão mais geral do processo de avaliação atribuído à CPA, com observações possíveis da vivência do processo de autoavaliação. Já, a

representante da comunidade expressava pouca afinidade com a temática, com uma participação muito simbólica reforçada pelo papel que exercia na comunidade local. Na posição de mulher muito experiente, professora fundadora da primeira escola da localidade de “Estrelas”, parecia ter muita representatividade com a comunidade local, era assim que o professor Jorge referia-se a dona Coralina como *“uma pessoa ilustre na comunidade local, lutadora da educação, que sempre reivindicou acesso à educação superior para os jovens da comunidade”*. E acrescentou: dona Coralina já havia participado da CPA, em 2010, quando o filho mais velho estudava na Faculdade “Tucuju”. O professor Jorge fez uma observação logo no final da fala acerca de dona Coralina: *“sua participação nas visitas das Comissões de Avaliação era sempre bem-vista pelos avaliadores.”* E dona Coralina traduz sua opinião acerca do papel da CPA:

Olhe! eu não tenho experiência na universidade, nem nunca cursei uma, tenho só magistério, às vezes me pergunto o que estou fazendo aqui. Porém o trabalho que fazemos aqui é muito importante, eu venho mais para as reuniões de conversa, escuto os choros e lamentações que estão escritos nos formulários de avaliação. Mas vejo como os colegas têm a preocupação de organizar tudo e levar ao conhecimento da gestão e do MEC. Acho muito importante, mas ainda estou estudando o SINAES. Sei que a CPA faz parte do SINAES. Vejo como muito positiva a iniciativa de criar a CPA e termos assentos nela. (Coralina, CPA)

Goffman (2013, p. 39) traz uma discussão acerca das “representações coletivas”, das convergências e pactos estabelecidos pelo grupo, de representações: “[...] todos os indivíduos situados num dado grupo têm permissão para, ou são obrigados a, manter a mesma fachada social em certas situações”. Sob a liderança da coordenação da CPA, os membros estabeleciam mais ou menos o sentido de suas respostas, no caso as convergências estavam centradas nas falas prioritárias da coordenação.

Outra questão posta para a entrevista com a CPA dizia respeito a Que mediações eram realizadas entre os relatórios da CPA e os Relatórios de Avaliação do INEP? As mediações dentro dos processos de avaliação dizem respeito a que ações são desenvolvidas para gerar uma relação entre os relatórios e a gestão, ou para dar conta de exigências do MEC ou da própria comunidade acadêmica através dos indicativos no relatório. Para o professor da CPA, professor Jorge,

o que entendemos por mediações são atos para intervir em algo, para tratar da questão. Nós, da CPA, temos tratado dos resultados da avaliação dos avaliadores do INEP como pontos importantes, fazem parte dos nossos relatórios como pontos de análise. Não nos mantemos distantes do SINAES, como já falei uma coisa tem a ver com a outra. Esta CPA tem compromisso de excelência, preocupamo-nos com a Qualidade. Fazemos reuniões com as categorias para ouvir as necessidades, participamos das reuniões com os avaliadores e escutamos suas considerações também. Temos o cuidado de ler o relatório final da avaliação de curso. (Fala de Jorge, CPA)

Para o professor José,

como diz Jorge, somos ligados na avaliação, participamos de todo o processo, sabemos o quanto é importante, das avaliações dependem nossa sobrevivência. No ano passado fizemos um Seminário de avaliação junto com a capacitação. Tivemos um momento de exposição dos relatórios, em que itens apontados pela comunidade acadêmica já melhoraram, este é o papel da CPA – avaliar também. Essa pergunta que você nos faz, toda a comissão, desde que entrei na CPA, também faz. (Fala de José, CPA)

Nas vivências de Emanuel,

nós, aqui na CPA, lemos todos os relatórios e comparamos com os nossos aqui. Temos uma reunião com a Gestão para apresentar nosso relatório de autoavaliação e nos colocamos a disposição para a comunidade acadêmica, ficamos acompanhando as reuniões de conselho onde os mantenedores apresentam o planejamento para a execução, em especial das necessidades apresentadas pela comunidade acadêmica e nos relatórios dos avaliadores. (Fala de Emanuel Lima, CPA)

A entrevistada Isabela percebe que,

como disse o professor José, estamos sempre em acordo com o SINAES. Lá no administrativo aprendemos também nosso papel na avaliação do SINAES. Estudamos os relatórios e destacamos o que foi negativo e o que foi positivo, passamos então a também perguntas para a comunidade acadêmica que nos responde também seu ponto de vista. (Fala de Isabela, CPA)

Percebo conhecimento da relevância do SINAES para a manutenção e a sobrevivência da IES, considerado indicador de excelência na qualidade por um dos atores. Outro ponto de destaque foi que, nessa fase, não havia estranhamentos com o SINAES, tampouco críticas. Por outro lado, também era nítida a sintonia do grupo com a “representação coletiva”, todos seguiam a mesma linha de apresentação, indicada por olhares e gestos de aprovação e conciliação. Havia, mesmo que não ensaiada, uma representação performática de aceitação do SINAES por parte dos membros da CPA. O clima era muito silencioso, de atenção e olhares implícitos de certa cumplicidade do grupo, tornando o Grupo Focal uma apresentação para o

outro, com uma necessidade de aceitação e confiança na verdade do discurso do grupo CPA.

O papel da CPA vai além da preparação e entrega do “Relatório de autoavaliação institucional”, que é um instrumento de diagnóstico e apresentação da IES aos avaliadores. Nas visitas *in loco* das Comissões de Avaliadores é marcada a presença da CPA na recepção dos avaliadores, ou seja, configuram nas agendas preliminares de encontro com as Comissões de Avaliação. Sem dúvida, entender como a CPA se prepara, mas acima de tudo, como exerce papéis frente às visitas das comissões era meu objetivo no campo, na fase que venho descrevendo. Assim, continuei as entrevistas, lançando mão agora da questão-chave 3, com a seguinte indagação: *Qual o papel da CPA nos circuitos de avaliação?*

Jorge entrevistou perguntando *se eram os procedimentos adotados pela CPA ao longo da preparação para a reunião com os avaliadores?* Expliquei que ali era um bom exemplo de papel exercido pela CPA, dentre outros que eles julgassem ser considerados. Jorge tomou a palavra e passou a explicar para o grupo o que seria a possível resposta. *“Pessoal, quando a direção nos chama para estarmos com a comissão de avaliação, sei que alguns não experimentaram este momento, mas sabem dos trabalhos que são solicitados.”* Logo, todos acenaram com a cabeça fazendo gestos de entendimento do que se tratava. O professor Jorge tomou a palavra:

Quando estamos a receber uma Comissão, somos informados pela gestão. Passamos então, a organizar toda papelada da IES, atas de reunião, instrumentos de pesquisa, relatórios e a preparar nossa apresentação na reunião. Nosso papel é extremamente importante, pois veja, somos os primeiros a falar com a comissão depois dos gestores, apresentamos o perfil da IES, as concepções de avaliação, o que melhora após a aplicação dos instrumentos e entrega do relatório à gestão, estas são perguntas que são feitas a nós pelas Comissões de avaliação do MEC. Ou seja, temos um papel de espelho, mostrar toda a bagagem na área da avaliação da Faculdade. A Comissão olha por nós o perfil da avaliação na Faculdade, entendi isso nos últimos anos. (Fala de Jorge, CPA)

E o professor José completou:

Concordo com Jorge, somos importantes, pois se nosso desempenho for bom, logo a comissão de avaliação flui animada e um clima de satisfação se instala. Do contrário, podemos destruir todo um trabalho articulado para o desempenho da Faculdade. Creio que a avaliação fica 50% na cota do desempenho da CPA. Nosso papel é decisivo no curso da avaliação do SINAES. (Fala de José, CPA)

Sem deixar José concluir, Isabela argumentou:

É verdade, tudo muito articulado. A CPA é muito importante para o desempenho da Faculdade. Estava recordando de como fomos elogiados pelo relatório de autoavaliação apresentado a Comissão de avaliação que veio para o Recredenciamento. Nossa! Todo mundo ficou muito nervoso, era muito importante para a sobrevivência da facu. Agora já sabemos como temos que nos comportar, o professor Jorge tem nos ensinado muito. (Fala de Isabela, CPA).

A rodada de conversa girou entre os três membros: Jorge, José e Isabela que tinham experiências para relatar. Apesar de Emanuel e Coralina entenderem o papel da CPA, eles não tinham participado dos circuitos de avaliação, no caso a experiência do recredenciamento institucional (2015). Fiquei muito interessada na experiência, e resolvi solicitar que falassem um pouco mais sobre a experiência no recredenciamento institucional. Daí, o professor José tomou a palavra e se expressou, estabelecendo a possibilidade de um diálogo:

José: Foi uma experiência diferente, ficamos bem nervosos, pois ficamos sabendo uma semana antes da visita, foi a primeira vez que o esquema furou, a Direção nos esqueceu, tomou todas as providências, nos deixou de lado, mas não nos intimidamos, logo que fomos informados tomamos a frente, reunimos o grupo e tomamos as providências necessárias.

Eu: o que significa “providências necessárias”?

José: organização para atender a visita, organizar as atas e distribuí-las para as assinaturas dos membros, organizar os relatórios das avaliações, providenciar os banner feitos e não feitos pela CPA, tudo o que nos é cobrado pela Comissão de avaliação para termos uma excelente nota. Afinal, é a nossa sobrevivência. Na ocasião foi muito tenso, estávamos passando pelo desligamento de muitos docentes com título, tivemos que segurá-los até a saída da Comissão, muitos não queriam estavam preocupados com a posse na Federal. O recredenciamento foi um processo mais longo, incluindo aí nossa reunião, parecia reunião de pegadinha, os avaliadores não eram tão acolhedores, vinham parecendo caçadores e nós éramos as caças (rsrsrs). Querem pegar qualquer erro, as falas sempre de desprezo pela nossa região ou pela Faculdade. Falavam do norte como se fossemos coitadinhos. Foi tensa como já falamos, muito medo de sermos reprovados, mas enfim deu tudo certo.

Com a fala de José a questão das representações performáticas vem muito clara na exemplificação do membro da CPA; não era algo rotineiro, havia situações narradas que estavam sendo preparadas para a avaliação. Fiz uma intervenção, perguntando ao grupo:

Eu: Em relação às providências que são tomadas, tais como assinatura de ata ou outra coisa, fazem parte da rotina da CPA em que medida?

José: Faz parte sempre da rotina, o que ocorre é que em algumas vezes, eu e Jorge, como somos mais experientes nos reunimos para decidir ou adiantar alguma questão. Logo em seguida participamos para os outros membros que precisavam então referendar nossa decisão. Estamos sempre preocupados com a avaliação (refere-se a Jorge e a ele) sabemos da importância de apresentar um bom visual para os avaliadores. (Fala de José, CPA).

A afirmação “*bom visual*” clarificou mais a percepção: a CPA busca estratégias de representações performáticas e que ensaiava o papel de cada um para as apresentações nos circuitos de avaliação. Goffman (2013) destaca que os atores, ao representarem, tendem a incorporar e exemplificar os valores que são oficialmente reconhecidos pela plateia. Na cena narrada por José era nítida a preocupação com planejamento de ações que atendessem aos anseios da Comissão de Avaliação, o que, ao final, resultaria em uma nota de aceitação ou não. Cada vez mais a tese de uma dinâmica artificial característica do tempo da avaliação elucidava-se nas falas dos atores. Assim, retomo questões abordadas logo na apresentação desta Tese e que têm características fundantes na análise do objeto nas análises de Goffman (2013) que destaca a dramatização do comportamento e a dimensão teatral das interações sociais na vida cotidiana.

Em seu estudo, Goffman (2013) cita alguns componentes performáticos do comportamento dos indivíduos dedicados a produzir satisfatórias “apresentações de si” ante outras pessoas com quem interagem - “plateias”. No caso do objeto de estudo da pesquisa em tela, “plateia” são as Comissões de Avaliação *in loco*, e, em outros casos de avaliação institucional, outros personagens inseridos em cenários como “plateia”, entre os quais a própria comunidade acadêmica, por ocasião das coletas de dados ou dos seminários de mobilização e socialização.

Para completar a posição da CPA em relação ao seu papel nos circuitos de avaliação, o Professor da CPA, professor Jorge Lemos desabafou:

Olha pessoal, é importante responder a todas as questões, é o nosso trabalho da CPA. Concordo que vamos misturando as respostas, às vezes já até falamos lá na frente, porém nossa experiência é rica, temos muito a falar. Assim, eu vou dar meu depoimento. As experiências das avaliações, ou como você chama aí de circuitos da avaliação, são importantes para o amadurecimento da CPA. Quando saímos de uma experiência de avaliação, saímos mais experientes, trocamos e recebemos novas informações, é sempre muito salutar. Veja, ao final comparamos também nosso trabalho, sempre muito afinado com os mantenedores. Aprendemos também com os relatórios, sugestões, observações que não estão só nos relatórios, mas

também no momento da entrevista, da reunião com os avaliadores. Absorvemos o que há de melhor na avaliação, as sugestões e indicações, já tivemos oportunidades ricas em experiências trocadas com os avaliadores. Na nossa gestão alinhamos o modelo do relatório da CPA ao modelo do INEP, falamos por indicador. A antiga CPA não fazia assim, fomos muito elogiados pela Comissão de credenciamento em 2015. (Fala de Jorge, CPA).

O processo de Recredenciamento a que se referem os membros da CPA teve seu fechamento, em 2015, com a visita da comissão de avaliação, de Protocolo de Compromisso (setembro de 2015). O processo de Recredenciamento via Protocolo de Compromisso foi resultado da nota obtida na última visita da comissão de avaliação para Recredenciamento institucional ocorrida em maio de 2009. Por ocasião dessa visita, a Faculdade “Tucuju” teve nota final 2, o que representa qualidade abaixo do desejado, ou seja, para admitir qualidade a nota deve ser igual ou superior a 3.

Em consequência do resultado negativo da avaliação, em 2009, foi instaurada uma diligência por parte da SERES/MEC, ainda no ano de 2009, e não tendo respondido satisfatoriamente à diligência, a Faculdade “Tucuju” assinou o Termo de Compromisso com a SERES/MEC, e recorreu durante o ano de 2010. O processo aberto perdurou todo o ano de 2011 e 2012, até seu fechamento. Com a efetivação do Protocolo de Compromisso no ano de 2013, a Faculdade “Tucuju” teve suspensão parcial de entrada de novos alunos, como forma de garantir que novos alunos não fossem penalizados pela falta de atendimento às diretrizes do SINAES. O protocolo de compromisso compreendeu as seguintes fases: o encaminhamento de proposta, por parte da IES à SERES/MEC, de um plano de ações e estratégias de saneamento das fragilidades apontadas no termo que levaram a Faculdade à avaliação negativa diante dos indicadores do SINAES, e, após a aprovação, por parte da SERES/MEC, do plano de saneamento elaborado pela Faculdade “Tucuju” foi celebrado o Protocolo de Compromisso.

Durante o período de cumprimento do Protocolo de Compromisso, coube à Faculdade “Tucuju” enviar relatórios parciais de acompanhamento, elaborados pela Comissão de Avaliação do Protocolo de Compromisso à SERES/MEC, como forma de relatar se as medidas tomadas estariam tendo efeito, ou que mudanças seriam necessárias, ou já executadas, para o cumprimento do referido termo. Ao indicativo

por parte da Faculdade “Tucuju” de cumprimento das ações e objetivos expressos no Termo de Compromisso, uma nova Comissão de Avaliação foi designada e enviada para avaliação do protocolo de compromisso *in loco*.

A Comissão de Avaliação do Protocolo de Compromisso havia realizado a avaliação em setembro de 2015, tendo a Faculdade “Tucuju” obtido nota de qualidade no SINAES. A partir desse esclarecimento, passei a entender o porquê da expressão “[...] o *recredenciamento* foi um processo mais longo [...]” na fala do professor José. A atuação na CPA foi constante nos trabalhos, seja dos membros da atual composição, ou de outras já desmembradas pela gestão. As experiências vivenciadas nos “circuitos” de avaliação aqui descritas pelos interlocutores dizem respeito às experiências em diversos momentos; não houve foco em um tipo ou outro.

Em termos gerais, os interlocutores membros da CPA resumiam a importância do SINAES, considerando o local de onde falam, nas seguintes zonas de convergência e divergência expressas nas falas dos atores membros da CPA. Na fala da Coordenação da CPA:

Sem dúvida o SINAES mudou o cenário da educação superior brasileira, digo com toda a afirmação. Olhe, temos hoje uma comissão que faz um trabalho fantástico, fico lembrado meus tempos na Universidade, não havia escuta a ninguém, hoje tempos um forte instrumento de reivindicação. Aparece no relatório, passa a ser meta de planejamento o atendimento às necessidades apontadas pela comunidade acadêmica. Mas, queria fazer uma consideração, acho que o MEC utiliza muito mal o instrumento, pois veja não há retorno no sentido de melhorias para a educação, vejo somente cobrança. E fato que, depois do SINAES as instituições privadas foram cobradas de muita coisa que precisavam ter. Veja eu, sou Doutor no norte do país, quem que vim para cá, poucos, muito de meus colegas estão no eixo Rio-São Paulo. Porém, eu estou feliz, ganho bem para estar aqui, viver no meio da floresta, com rios maravilhosos e fazendo o que eu gosto. Mas, podia ser melhor, o SINAES poderia valorizar mais a autoavaliação, ao invés de punir as IES pelas baixas notas do Enade. A avaliação deveria ser mais positiva neste sentido. Olha, vou ser muito sincero com você, ficamos arrumando as coisas para receber comissão, investindo no que o MEC acha que é qualidade, quando na verdade deveríamos ter um conceito nosso de qualidade e investir no que a comunidade acadêmica julga importante, falo assim, pois já até falei para os mantenedores. Sabe fica um jogo eu finjo e o MEC acredita. (rsrsrsr) Exponho aqui um pouco de minhas frustrações com o Sistema SINAES. (Fala do Coordenador da CPA)

Na convergência de ideias, a fala de José:

E como diz FULANO, é um sistema muito bom, nos induz a certa farsa, provocadas pela alta exigência dos indicadores do SINAES e pela necessidade de sobrevivência. Já chegamos a ficar organizando ambiente,

só porque vimos fotos no Face do avaliador do gabinete que ele usa na instituição onde trabalha. Eu, no ano passado, queria ter dito que perdemos professores para o concurso da Federal, mas tivemos que ficar fazendo de conta que os colegas ainda estavam por aqui, alguns até vieram às reuniões, outros fizeram e-mails alegando doenças. Seria bem melhor termos falado a verdade, porém o sistema exige também farsa com diz Jorge. Há farsa daqui, também há farsa de lá, avaliadores que fingem gostar de vir na nossa reunião, mas fazem caras e bocas quando estão circulando pela instituição ou pela cidade. E frustrante, será que alguém avalia o SINAES? Ainda temos que ficar escondendo tudo, inclusive no momento de uma pesquisa de tal relevância como esta que estamos participando. E o que penso, também me junto a Jorge na frustração do SINAES, em parte.

Acompanhando o ritmo das falas, Isabela relata:

Para mim é muito bom o SINAES, vejo positivamente, pois contribui para o planejamento da Faculdade, melhora da qualidade. Acho que se tem indicador, é porque são importantes para manter a qualidade. E claro que entendo um pouco da frustração dos professores, mas saibam que já melhorou muito a faculdade com o SINAES. Meu irmão estudou aqui logo no começo da Faculdade, era muito ruim a estrutura, os professores eram todos especialistas, tinha até só graduado, depois que surgiram as avaliações a Faculdade teve que assinar muitos termos de compromisso com o MEC, responder diligências. Vejo que a composição da CPA na linha do SINAES foi um grande ganho para todos nós. Hoje quando meu irmão vem me buscar, ele às vezes entra na Faculdade, fica sempre falando o quanto melhorou, a equipe docente mais preparada. Ele reclama que quando saiu daqui era muito fraco na área, tinha muita insegurança. Vejo o depoimento dele como importante para entender a Faculdade hoje. Sem dúvida, os SINAES melhorou muito a educação aqui em “Estrelas”.

Emanuel desabafa:

Concordo com Isabela, entendo as frustrações e acho que elas já servem de dados para pensar o SINAES. Antes eu não entendia muito do SINAES, mas hoje fico maravilhado de poder operar mudanças na faculdade para melhor, talvez eu não utilize muito das mudanças, mas ficará para os que virão. O município é muito pobre, é uma bênção termos uma Faculdade aqui para que os filhos de pescadores, os filhos dos filhos da cidade possam ter oportunidade de estudar. Veja como é tão boa a avaliação, pois hoje temos financiamento, cada vez mais alunos têm acesso ao financiamento de seu estudo, sabem por quê? Respondo por conta das notas da avaliação, pois quanto melhor a nota, maior o número de alunos que podem acessar o FIES. Isso sim é muito bom para nós do lado de cá do rio. Sabemos hoje que temos uma Faculdade com nota de qualidade, ou seja, com estrutura, posposta acadêmica e corpo docente de qualidade. Agradeço muito estar tendo a oportunidade de estudar aqui, nunca pensei ter o nível superior um dia.

E com a responsabilidade de quem vê a comunidade, Coralina argumenta:

Olha a coisa esquentou, mas vou dizer uma frase “é Pai d’égua” como a gente diz por aqui esse tal de SINAES. Pois, realmente é verdade, precisamos de educação superior por aqui, eu mesma só fiz o ginásio,

frequentei o magistério lá na capital Macapá. Era sacrifício todo dia, estudar e logo que formei vim para a rede do município, tive a oportunidade de organizar. Hoje vejo meu neto estudando, vai formar e ficar trabalhando aqui em “Estrelas”, pois sabem era outro problema, o pessoal que conseguia estudar em Macapá ou até mesmo em Belém não voltava para o município. Com a educação superior aqui, a garotada fica por aqui e faz crescer nosso município. Eu até me emociono quando vejo a preocupação com a qualidade, concordo com tudo que foi dito aqui.

Pode-se observar que as opiniões acerca do SINAES convergem para o reconhecimento de que o Sistema representa avanços em relação às políticas direcionadas à educação superior, mais em especial na gestão das instituições de ensino superior. Com os indicadores de qualidade, as IES foram sendo conduzidas a um modelo de gestão baseado nos indicadores de qualidade do SINAES, o que, na fala nos atores, representou significativo avanço em prol de uma qualidade, talvez uma qualidade que não esteja em consonância com as reais necessidades dos povos da floresta, mas que representa, sim, melhorias.

Na fala dos atores foi possível resgatar algumas trajetórias do antes SINAES e do depois, o que traz exemplos de melhorias, as quais irão impactar o desenvolvimento social da comunidade onde está localizada a IES. Mas penso que as falas que demonstram certa frustração também são importantes, pois revelam a necessidade de se estar atento ao que pensam os atores das IES, ou seja, como estão percebendo o Sistema lá na ponta, nas IES, seja pelo olhar dos gestores, seja pelo olhar da comunidade acadêmica e sociedade civil.

O SINAES, desde sua implantação em 2004, passou por diversos ajustes metodológicos que têm impactado sua aplicação. Talvez as IES, no início, não tenham percebido o papel que o SINAES passava a assumir no campo da regulação da qualidade da educação superior por parte do Estado. Porém, ao longo dos anos, o SINAES vem assumindo papel de protagonista na regulação da oferta da educação superior no Brasil; assumindo papel decisivo na permanência ou não das IES. É importante destacar que uma Secretaria surgiu na estrutura do MEC, para gestar os processos de regulação e cumprimento da legislação educacional: a Secretaria de Supervisão e Regulação da Educação Superior (SERES), criada, em 17/04/2011, pelo Decreto nº 7.480/2011.

Com a criação da SERES, a regulação, através da aplicação dos processos de avaliação, foi tomando posição de controle, passando a ser encaminhada de forma técnica, em que os indicadores resumiriam o perfil da qualidade da educação superior no Brasil. Um conjunto de normativas foram sendo expedidas pela SERES, resultando em decretos ministeriais que determinavam o funcionamento e como o seria, sem se importar com a discussão com a sociedade ou mesmo com os especialistas. A SERES assumiu uma relevância regulatória no cotidiano das IES privadas ou públicas, de efetivo controle do funcionamento do sistema de ensino superior brasileiro.

É fato que, mesmo com a clareza do papel exercido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, muitas questões ainda surgem, pois as ponderações encontradas nas falas dos atores remetem a repensar sobre as finalidades do SINAES, sobre seu modelo projetado que, em alguma medida, no caso bem apontado pelos atores — sua devolutiva para as IES — traz imposições de fora para dentro, o que, de certa forma, implica intervenção velada do aparelho estatal no modelo da educação superior. Percebo que o que mais se revela ao escutar as falas refere-se à identidade do SINAES, não sendo reconhecido como algo próprio, mas como um modelo agregado à política de gestão das IES para atender ao perfil definido socialmente. Também não representa o social da comunidade onde a IES está localizada, o que, para alguns atores, impõe certa *farsa* ao receberem os avaliadores do INEP/MEC, como destaca Jorge: *“há farsa daqui, também há farsa de lá, avaliadores que fingem gostar de vir na nossa reunião, mas fazem caras e bocas quando estão circulando pela instituição ou pela cidade. É frustrante, será que alguém avalia o SINAES?”*

A questão posta pelo interlocutor Jorge nos remete a questões apontadas no início da discussão, que valerá a pena retomar — o reconhecimento social e, para tanto, a criação de cenários que atendem a perspectivas de um perfil de educação superior hegemônico e que vem de fora para dentro. Ou seja, do perfil nacional para a implementação no local, na região, no Amapá e em “Estrelas”. O SINAES impõe às IES indicadores que estão previstos nos instrumentos de avaliação da qualidade; por outro lado, as IES têm como necessária sobrevivência atender aos indicadores previstos nos SINAES, como forma de atender ao perfil aceitável de IES, aceitável socialmente.

A aceitabilidade é condição para a manutenção da oferta da educação superior por parte das IES. Essa não é uma questão emblemática, pois há necessidade de as IES privadas manterem suas estruturas e seus mantenedores, porém o que se coloca como questão central é a oferta de uma educação superior de qualidade, com resultados favoráveis ao crescimento social. Assim, ao encerrar as discussões com o Grupo Focal, concluo que os atores têm certeza de que há uma grande *encenação* ou *fabricação de atos*, porém eles a entendem como um fator necessário, vital para a continuação dos serviços ofertados pela IES.

A necessidade de aceitação, de conforto e de dever cumprido era muito clara nas falas e gestos que criavam o clima pós-reunião do Grupo Focal. Era como se as lentes de uma câmera estivessem sendo desligadas, as luzes do palco apagadas, e assim os atores poderiam agir com normalidade. A experiência do Grupo Focal proporcionou um momento ímpar, em que foi possível observar as estratégias para representação articuladas em grupo, ou seja, o que Goffman (2013) fala sobre *representação coletiva*. Isto é, como o grupo se articula, através de gestos de confirmação, aceitação ou não por parte dos membros, o que também envolve as olhadelas. A presença de lideranças performáticas que envolvem o grupo produzem cumplicidades veladas em gestos de admiração.

O papel da CPA na produção de cenários aceitáveis nos circuitos de avaliação foi percebido tão relevante quanto o dos outros grupos da comunidade acadêmica da IES. A percepção que a CPA produz do SINAES é tão superficial quanto sua crença no sistema. São produzidos cenários que, ao terminar o espetáculo – Visitas das Comissões — são imediatamente descartados, voltando-se à produção de novos. Os atores que compõem a CPA apresentam clara submissão aos apelos da gestão mantenedora, que pode significar a necessária sobrevivência profissional no quadro da IES. Nessa perspectiva, o sentido da CPA, na qualidade de comissão autônoma e independente, para apresentar um trabalho de autoavaliação institucional o mais próximo possível da realidade, fica comprometido.

E importante frisar que os membros a CPA têm plena consciência da importância da incorporação de indicadores de avaliação na gestão educacional da IES. Foi possível constatar, em diversos momentos, na fala dos entrevistados, que não há dúvidas sobre isso, e também que entendem a importância das devolutivas

das avaliações à gestão, além do papel dos relatórios no direcionamento do planejamento institucional administrativo e acadêmico-pedagógico.

A aceitação é a meta que se estabelece nas gestões das IES, seja na fala dos servidores ou dos gestores, uma intensa preocupação com a aceitação institucional – permanecer no conjunto das IES que pertencem ao Sistema Nacional de Educação Superior, validado pelo INEP/SINAES, pela SERES/MEC e de reconhecimento social. Porém é importante ressaltar que essa questão está diretamente ligada à tendência produtivista, característica do cenário neoliberal das políticas voltadas para o asseguramento da qualidade da oferta da educação superior, em que a prestação de contas – *Accountability* — representa a aceitação social, mas também a de investidores, em que a avaliação é a chancela da qualidade financiável da educação superior – metáforas economicistas.

7 O QUE “GAPUIA” NESSE RIO

As estratégias de atuação *performáticas* captadas durante a pesquisa *in loco* não representam falseamentos, mas expressões de um contexto mais amplo, como uma ocasião extracotidiana, mobilizada pela visita das Comissões de Avaliação do INEP. Nela, uma série de comportamentos *performáticos* (GOFFMAN, 2013) são expressos com o objetivo de causar boa impressão às Comissões de Avaliação, implicando a possibilidade de avaliações “positivas” na aplicação dos indicadores de qualidade presentes nos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Tenho a crença de que as construções de inserções etnográficas no campo contribuirão para o amadurecimento de um olhar acerca da implantação de um Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior, sob a lupa dos atores da região. Isso traz novas configurações para os estudos na área da avaliação, pois, na fase da revisão da literatura não encontrei estudos voltados para o olhar dos atores das IES, em especial em lócus de instituições que atendem as populações ribeirinhas. Em relação a esse dado percebo que estabelecer conexões e diálogos entre o SINAES e a realidade local ainda é um desafio, pois ainda sobressaem dinâmicas artificiais em tempos de avaliação.

As avaliações do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior tornaram-se um processo social, uma ação que envolveu a sociedade que anseia por informações acerca da qualidade das IES. As avaliações da qualidade do ensino oferecido nas IES tornaram-se aliadas das propostas de reestruturação de políticas de incentivo e regulação da educação superior, por assumirem, em suas finalidades, o propósito de compreender o funcionamento das instituições universitárias, suas potencialidades e fragilidades. Enquadro nesse contexto a posição da Educação Superior e as políticas para avaliação da qualidade, inseridas em momentos de muita instabilidade, considerando a data de 02/12/2015 — a aprovação do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff — um clima de total instabilidade, o que afetou, de forma direta, as políticas em todas as áreas. No caso da educação houve um período intenso de instabilidade, com mudanças no Ministério da Educação, saindo Renato Janine (1º/10/2015) e retornando Aloizio Mercadante, que implantou

novos programas e sistemas de avaliação, e impôs reformulações a outros, considerando-se que as reformas do novo ministro atingiram também os programas de financiamento do Governo Federal, entre os quais o FIES e o PROUNI.

Em relação ao contexto econômico e político, e seus consequentes impactos na vida da instituição para a avaliação, considera-se o cenário que se configurava com o processo de *impeachment* que estávamos a viver. A IES pesquisada apontava, nos relatos dos gestores, o caminho inverso à crise em razão do resultado positivo da avaliação institucional – do Recredenciamento da Instituição. Segundo a fala de Elisabete,

o ano de 2015 foi muito positivo, tivemos o recredenciamento que foi positivo com nota 3, índice satisfatório de qualidade. Tivemos também, o aumento no número de matrículas resultante dos resultados positivos com a avaliação. Os mantenedores já entenderam a necessidade de investir em indicadores de avaliação, de fazer gestão em consonância com os indicadores de qualidade do SINAES. Estamos passando uma fase boa de investimentos na estrutura física, estamos com doze novos doutores na área da saúde. O FIES estava sendo muito positivo, pois aumentamos os números de beneficiados conforme o índice de avaliação dos cursos, temos cursos hoje com nota quatro, o que significa 40% de vagas no FIES, o que garante receita. Os mantenedores têm tido agora uma preocupação maior em investir na avaliação, afinal o resultado é o indicador de financiamento a receber. Não precisamos dar desconto, o governo paga a mensalidade cheia. Bons momentos por aqui (Fala da Elisabete em 15/02/2016).

A fala de Elisabete impôs reflexões de via dupla acerca do mesmo tema – Avaliação e financiamento da educação superior —, pois a Faculdade “Tucuju” representava a garantia de oferta de vagas para aqueles que não as conseguiam nas públicas, em especial para as pessoas mais carentes que teriam acesso ao ensino superior através do FIES⁸¹. Porém o que representava o índice de avaliação e o financiamento? E, então, em pesquisa sobre a temática do FIES, foi possível tomar conhecimento de que a emissão da Portaria Normativa nº 13, de 11/12/2015⁸², tratava do tema da relação dos resultados da avaliação e seus impactos no financiamento da educação superior através do FIES, na seguinte propositura:

⁸¹ FIES – Fundo de financiamento Estudantil foi criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, é o programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

⁸² Disponível em: www.fiesseleção.mec.gov.br/legislação Acesso em: 15 fev. 2016.

§3º A proposta do número de vagas a serem ofertadas, nas turmas do inciso III, deverá considerar o número de vagas autorizadas conforme distribuição por curso e turno no cadastro e-MEC, respeitando os seguintes percentuais, de acordo com o conceito do curso obtido no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, observando o disposto no §3º do artigo 4º desta Portaria e no art.1º da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010:

- I- Até 50 % (cinquenta por cento) do número de vagas para cursos com conceito 5 (cinco);
- II- Até 40% (quarenta por cento) do número de vagas para cursos com conceito 4 (Quatro);
- III- Até 30% (trinta por cento) do número de vagas com conceito 3 (três); e
- IV- Até 25% (vinte e cinco por cento) do número de vagas para cursos cujos atos regulatórios mais recentes sejam 'autorização'.

O dado que a Portaria Normativa nº 13, de 11/12/2015, traz, definindo a relação de subordinação que passa a configurar entre os resultados dos processos de avaliação do SINAES e o financiamento da educação superior por parte do governo, impõe percepções por parte dos interlocutores aos processos de avaliação, definindo o SINAES como importante elemento no contexto de “sobrevivência” da IES. E, agora, não só como normativa legal para que componha o Sistema Nacional da Educação Superior, mas, em tempos de crise, como elemento que compõe de forma complementar, senão até de forma mais relevante, o orçamento financeiro que garante a permanência no mercado da educação superior.

A questão de o financiamento da educação superior estar subordinada aos resultados positivos da avaliação do SINAES é uma consideração resultante da pesquisa aqui realizada, que vai ao encontro da primeira questão norteadora apresentada, logo no início da pesquisa. A relevante influência dos resultados positivos do SINAES para o acesso aos programas de financiamento da educação superior reflete um modo de incorporação à gestão acadêmica da IES ao modo operante do SINAES. Isto posto, é visível, na pesquisa *in loco*, a preocupação em adaptar a dinâmica acadêmica aos indicadores de qualidade constantes nos instrumentos de avaliação do SINAES.

A gestão acadêmica e administrativa da Faculdade “Tucuju” destaca a necessidade de investimentos significativos, pois independente de sua localização geográfica, que dificulta o acesso físico aos grandes centros de qualificação docente, seja pela formação em nível de pós-graduação, ou pelo acesso a eventos científicos em que circulem discussões pertinentes à atualização de temáticas

referentes à educação superior, dentre outras possibilidades. O cenário regional, na realidade, não conta para a avaliação, e mesmo que o SINAES traga a questão como importante, observa-se uma homogeneização do perfil da IES no SINAES.

É importante destacar, ainda, outro dado relevante na análise do contexto regional que implica mais investimentos. A região de localização da Faculdade “Tucuju” ainda carece de muitos investimentos para o acesso à internet de boa velocidade, sendo considerada a mais lenta do país. Porém ainda há elementos de hábitos culturais, influenciados pela ausência de reivindicações pontuais por parte da população para a melhoria do serviço, pois, segundo a “Pesquisa Brasileira de Mídia”, o estado do Amapá é o penúltimo em média de horas conectado à internet, sendo a TV o meio de comunicação preferido por 83% da população amapaense. Considero esse dado significativo, na reflexão que faço acerca da necessidade de investimento de capital por parte das IES para a capacitação da comunidade acadêmica, pois o acesso a *webconferências* é comprometido pelo frágil acesso e velocidade da Internet.

Esse dado é relevante na análise conjuntural da gestão da IES, pois o investimento em consultorias técnicas, palestrantes e assessorias especializadas são significativos nos relatos dos gestores da Faculdade “Tucuju”. Outro dado importante é o acesso à bibliografia especializada que, em sua grande maioria, só é possível através das livrarias virtuais, pois a capital Macapá só conta hoje com três livrarias de médio porte. Assim, os fatores tempo e custo de frete implicam valores para aquisição de bibliografias. Contudo constatei que é empregado um conjunto de estratégias por parte da gestão para suprir as dificuldades de acesso próprias do lugar, um elemento de despesa nos investimentos, aprovado pelo conselho superior da Faculdade, para dar conta dos custos, o que representa, em números orçamentários, um elevado investimento financeiro projetado para alcançar os parâmetros do perfil da educação superior traçado nos indicadores do SINAES.

Diante do observado é possível concluir, no que diz respeito à questão norteadora: a) ***Como o SINAES, uma política nacional de avaliação da qualidade da oferta da educação superior, vai se incorporando à gestão acadêmica no âmbito local das IES amazônicas, em especial, no caso do arquipélago de “Estrelas” na cidade de Macapá?***

Na verdade, não é o SINAES que se incorpora, são as IES que incorporam o SINAES, como uma diretriz de gestão acadêmica necessária para a permanência da IES no Sistema Nacional de Educação Superior através de estratégias performáticas. É, sem dúvida, consenso entre os entrevistados, mesmo que não de forma explícita, mas em um consenso velado, que há esforço para produzir desempenho de um cenário aceitável de avaliação, visando a atingir indicadores de qualidade estabelecidos no SINAES. Segundo Ball (2010), há uma *performatividade* na produção da gestão da educação e da sociedade.

Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento [...]. (BALL, 2010, p. 38).

A performatividade, à qual Ball (2010) se refere, está relacionada aos modelos de regulação e de organização do poder que se estabelecem dentro de espaços definidos. No caso em tela, a performatividade se impõe para alcançar níveis de satisfação diante dos indicadores do SINAES pelas IES. O fluxo das avaliações tem articulado com precisão “jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade” (BALL, 2010, p. 39). De fato, a fabricação de cenários é entendida como algo favorável para o alcance de notas satisfatórias, e é unânime entre os entrevistados, mesmo que, em alguns casos, em pequenas proporções. Talvez haja muita insegurança, pois, ao se lançar um olhar para cada detalhe capilar até o de maior visibilidade, percebe-se que há um contexto de fragilidades que permeia a gestão das IES. Em grande medida tem-se, sob o olhar da gestão, o foco na produção de resultados financeiros favoráveis.

É possível, diante do contexto expresso, afirmar que há todo um empenho, mobilização, intenções na construção de uma “dinâmica artificial”, característica do tempo da avaliação, envolvendo vários atores da comunidade acadêmica, alguns dos quais tiveram suas representações na pesquisa por meio da interlocução nas entrevistas. Na percepção das *performances*, os interlocutores revelam assumir e interpretar múltiplos papéis necessários à constituição de interações com os avaliadores ou para atender indicadores do SINAES.

Goffman (2013, p. 28) trata das múltiplas representações do ator para o mesmo fim: “[...] um papel social envolverá um ou mais movimentos, e que cada um destes pode ser representado pelo ator numa série de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas”. Nas entrevistas com os interlocutores, nas caminhadas pela instituição e nas conversas informais com diversos segmentos da comunidade acadêmica, constatei que docentes assumem funções múltiplas, seja na rotina do trabalho acadêmico na instituição, ou por ocasião das visitas das Comissões de Avaliação.

Na minha percepção, uma espécie de ficção dramatúrgica, que teria seu início ainda no planejamento das ações para a recepção dos avaliadores, era orquestrada por toda a comunidade acadêmica, tendo como diretrizes os indicadores do SINAES. As reuniões mais pareciam ensaios, montagens de falas e de atos para os *cenários*, adaptados ou construídos por ocasião da visita das Comissões de Avaliação. Ainda havia a montagem dos cenários para a recepção, e durante o período de recepção dos avaliadores do INEP era muito interessante a postura dos atores, a fala interessada na avaliação e nas questões da qualidade do ensino, suas preocupações. Acredito que, diante dos cenários que se instalam com os circuitos de avaliação, os atores passam a assumir intensa compenetração de seu papel nos circuitos de avaliação do SINAES. Acredito que, muitas vezes, ou em alguns casos, havia até certa sinceridade, mas logo após o término da avaliação o cenário era recolhido, alguns atores dispensados. Isso mesmo! Alguns atores faziam parte apenas dos circuitos da avaliação. Nos trinta dias que antecederam os circuitos, eles eram chamados a atuar na qualidade de docentes dos cursos avaliados, trazendo em seus currículos toda a bagagem necessária ao triunfo das avaliações da IES. Assim, é possível destacar que “[...] há um ponto de vista popular de que o indivíduo faz sua representação e dá seu espetáculo ‘para o benefício de outros’”. (GOFFMAN, 2013, p. 29).

A *encenação* ou *fabricação de atos* (GOFFMAN, 2013) é uma questão emblemática, pois há necessidade de as IES privadas manterem suas estruturas dentro das normativas regulamentares. O SINAES não se abre para observações de natureza subjetiva por parte dos avaliadores; os indicadores são estabelecidos com base em padrão de qualidade, nesse caso, Mainardes (2006) destaca que as políticas nacionais podem receber influências de duas maneiras: na primeira, a

discussão acerca da temática de circulação internacional de ideias “empréstimo de políticas”; na segunda, a imposição de “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (OCDE, *Word Bank*, FMI, dentre outros). Tais influências sobre o processo de criação de políticas nacionais revelariam quem está no “controle” das políticas públicas.

A revelação em destaque é um elemento importante para uma análise da política do SINAES. Porém não me propus a analisar a política, mas a elucidar toda a construção de um *cenário performático* constituído de *fachadas* com fins a uma avaliação positiva junto ao SINAES. Questão essa pretendida pelos seus mantenedores, porém o que se coloca como questão central é a oferta de uma educação superior de qualidade, com resultados favoráveis ao crescimento social. Os interlocutores da pesquisa, ao longo das entrevistas, expressam a certeza de que há uma grande *encenação* ou *fabricação de atos*, porém eles a entendem como um fator necessário, vital para a continuação dos serviços ofertados pela IES.

Diante dessa percepção, da clareza da *encenação* ou *fabricação de atos*, nas falas dos interlocutores surgiram relatos que vão ao encontro da possibilidade de resposta às questões norteadoras: **b) *Que percepções, mediações e estratégias os atores da Faculdade do arquipélago de “Estrelas”, citam para a inserção nos modelos de educação superior de qualidade?*** **c) *Quais representações performáticas são captadas ou surgem ao longo dos circuitos de avaliação dos SINAES na IES? E como estas representações performáticas influenciam indicadores de qualidade no SINAES?***

Durante a pesquisa *in loco*, constatei que não há diferenças se as performances produzidas pelos atores como mediações para suas inserções no SINAES visam a atender a visita das comissões ou modelos de educação. É possível destacar um conjunto de atos que pretende influenciar positivamente os resultados da avaliação dos SINAES, com o nítido objetivo da manutenção da instituição no sistema nacional de instituições de ensino superior, como revela a fala de um interlocutor “[...] a direção tem feito muitos investimentos na compra de equipamentos , reformas e construções de salas e laboratórios , o que acho muito importante, pois são nossas reivindicações sendo atendidas [...].” (Trecho da entrevista, p. 135).

O conjunto de produção de *cenários* e *fachadas* — “equipamentos expressivos” — produzido pelos atores diretamente envolvidos nos circuitos de avaliação, seja nas visitas das comissões ou durante a autoavaliação institucional, no caso dos membros da CPA é um fato essa produção de dimensões performáticas (GOFFMAN, 2013) de *cenários* e *fachadas* em consonância com os indicadores de avaliação presentes nos instrumentos do SINAES. Acrescentaria ainda a sutileza da produção de atos com o fim exclusivo de inclusão nos ideais profissionais ou pessoais dos membros das avaliações. Com isso, quero dizer que a escolha deliberada do restaurante e dos alimentos dispostos na sala dos avaliadores, no convite para determinados atores comporem a equipe de recepção para tratar de assuntos de interesse, e a consulta da produção bibliográfica de membros da comissão, são estratégias sutis, mas deliberadas para criar supostos climas favoráveis à avaliação.

É importante destacar a crença, por parte dos interlocutores, no sentido positivo da *encenação* ou *fabricação de atos*. Para eles, as adaptações de *cenários*, com investimentos em novos equipamentos, recursos didáticos, bibliografia, formação de docentes, contratação de outros docentes com doutorado ou mestrado, na consultoria externa, na implementação de planos de carreira docente, são, dentre outros, investimentos que consistem em um conjunto de ações desenvolvidas exclusivamente pela gestão das instituições visando a alcançar notas satisfatórias ao final dos circuitos de avaliação do SINAES. Porém não para por aí. Cabe a eles, interlocutores da pesquisa e atores da comunidade acadêmica, a interpretação de papéis que deverão, em maior medida, serem encenados nos momentos de visita das comissões ou por ocasião da própria autoavaliação institucional.

Uma das falas dos interlocutores chama a atenção para a justificativa da *encenação* ou *fabricação de atos*: “[...] trazer esta dinâmica para dentro da gestão da Faculdade, uma Faculdade em um local de gente simples, que deseja o ensino superior, mas não tem muitos investimentos para isso acontecer. Queria que o MEC tivesse esta sensibilidade para nós, instituições de ensino superior no Norte do país.” (Trecho da entrevista, p.133).

O depoimento foi colhido no final do ano de 2014, quando foi relatada uma baixa nos investimentos do FIES. Segundo dados do INEP⁸³, novas matrículas na educação superior, entre 2013 e 2014, registraram um aumento de 733 mil novas matrículas; no mesmo período de apuração, entre 2014 e 2015, os números foram reduzidos para 243 mil, uma queda significativa que, segundo especialistas (SILVA *et al.* 2015), teve relação com a restrição à concessão do FIES, gerando uma incerteza de acesso por parte dos ingressantes. Nesse aspecto, as IES sofreram comprometimento de receitas, pressionando a capitalização de recursos próprios para a manutenção de suas instituições. Por ocasião dessa baixa, caracterizada principalmente pelo início da instabilidade política que o Governo Federal, na administração da presidente Dilma Rousseff, estava a vivenciar, houve a queda em investimentos para programas considerados “vitrines” do Governo Federal ao longo dos anos, e, dentre esses programas, o FIES foi o de maior destaque.

O quadro que se desenhou na Faculdade pesquisada, na virada do ano de 2014 a 2015, sofreu também reflexos das políticas do FIES e seu contingenciamento. Segundo interlocutores ligados à gestão da Faculdade, somente a partir do segundo semestre de 2015 começou a apresentar sinais de recuperação. Os contratos do FIES voltaram a ser liberados, em decorrência dos resultados “positivos” das avaliações do SINAES na Faculdade, em especial entre cursos com nota 4 e 5. Isso gerou impactos positivos nos números na virada de 2015 para 2016, como revelam os dados coletados junto à secretaria acadêmica da Faculdade, os quais indicam um aumento de 39,95% no número de novos ingressantes com FIES.

O “retrato” do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que é possível desenhar a partir das interlocuções desta pesquisa, considerando todas as variáveis elencadas durante a análise dos dados e exposição, já comentada em uma citação de Goffman (2013), e, aqui, entendida como uma consideração relevante diz: os interlocutores da pesquisa, servidores da Faculdade “Tucuju”, validam suas representações *performáticas* por ocasião dos circuitos de avaliação do SINAES, com a crença de que, ao incorporar valores da avaliação, repassados através de indicadores constantes nos instrumentos de avaliação do SINAES, terão o

⁸³ Disponível em: www.inpe.gov.br/censo-da-educacao-superior Acesso em: 12 maio, 2016.

reconhecimento da *plateia* — nesse ato, as comissões, por ocasião das visitas *in loco*, da qualidade oficialmente reconhecida.

Os atores atuam em diversos *cenários*, de acordo com o circuito da avaliação que a instituição está vivenciando, seja na condição de docente ou de membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA), fachadas vão sendo produzidas para atender aos indicadores de qualidade da educação superior presentes nos instrumentos de avaliação do SINAES. O SINAES é incorporado à gestão acadêmica como uma política de gestão da IES, tendo como base os processos de regulação em primeira categoria de importância. É muito forte o trecho da fala de uma das interlocutoras: “[...] *na minha percepção fazer a gestão é fazer a regulação, pois quando seguimos os indicadores de qualidade obtemos os resultados que é a aprovação social.*” (Trecho da fala de Elisabete, p.119).

Contudo, falas de “amargura” em relação ao SINAES foram apreendidas ao longo da pesquisa, dentre as quais destaco um trecho para ilustrar: “*Para mim tudo é um grande fingimento, não somos assim, não nos comportamos assim, nem nos tratam assim. É tudo pela sobrevivência de nossos empregos*” (interlocutor tratado no anonimato). Percebe-se que prevalece a ideia do SINAES tratado no interior da instituição como algo necessário, pelo caráter regulatório que impõe a permanência da instituição no Sistema Nacional de Instituições de Ensino Superior, apesar de fazer constar nos documentos oficiais a seguinte afirmação:

[...] a CEA tratou de buscar a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos. (INEP, 2009, p. 87).

A perspectiva regulatória prevalece mesmo nas falas de quem apresenta evidências da importância da avaliação para o diagnóstico e planejamento institucional. Nessa perspectiva, o resultado é a elaboração de um cotidiano acadêmico idealizado com *cenários* sutis e *fachadas* performáticas de construção de imagens sociais à lógica dos indicadores de qualidade do SINAES. Já, os resultados das avaliações, seja nos relatórios da visita *in loco* ou nos resultados da autoavaliação institucional, perdem o sentido diagnóstico ou estratégico no planejamento que visava aos compromissos educativos, quando se percebe que o planejamento institucional gira em torno dos indicadores. Ou seja, as necessidades

que porventura surjam, e que talvez não estejam nos descritores dos indicadores dos instrumentos dos SINAES, pelo que se compreendeu aqui, não serão priorizadas.

Os interlocutores, em suas arqueologias, trazem a crença de que a produção de *fachadas* aceitáveis é necessária à produção de impressões positivas, decorrente de uma dinâmica artificial que caracteriza o “tempo da avaliação” na instituição, refletindo outra questão resultante da pesquisa: o quanto a avaliação pode ser usada na disputa interna de poder, considerando o quanto o ator domina a temática e compreende a dinâmica dos processos de avaliação. O domínio dos processos de avaliação, no contexto de disputas internas na IES, torna-se instrumento de empoderamento junto aos mantenedores e gestores, considerando o fato de as políticas de avaliação da qualidade da educação superior definirem a sobrevivência das IES, em especial as privadas, tomadas por uma onda de mercantilização da educação superior. Uma arena de disputa de poder, estabelecida entre os atores em busca de melhores resultados, pode ser percebida, de forma mascarada e sutil, nos circuitos de avaliação e em espaços do campo empírico da pesquisa.

Ao concluir, encaminho, de forma geral, minhas percepções, com base nos dados coletados, como já mencionei, na crença de que: mesmo do outro lado, mesmo com todos os apontamentos levantados pelos interlocutores, no sentido de construir uma justificativa para a performatividade dos circuitos de avaliação, é preciso ter como meta desmistificar a avaliação com viés regulatório; é preciso ter como meta revelar a avaliação e o seu caráter formativo e democrático, no intuito de construir instituições de ensino superior comprometidas para além dos riscos do papel assumido, com o desenvolvimento social baseado na avaliação diagnóstica. Que os processos de avaliação do SINAES efetivamente funcionem como indicadores de qualidade para as IES, que devem levar em conta, acima de tudo, a sua inserção regional e seus contributos sociais tão necessários para o desenvolvimento da região.

É preciso, sim, repensar o SINAES, em especial na ausência de retorno por parte do INEP das avaliações dos relatórios de avaliação institucional. É preciso contar com o apoio dos especialistas, dos pesquisadores e outros profissionais especializados na área para as devolutivas de relatórios qualitativos, em que a

preocupação com notas inexistia, e que tão somente a avaliação voltada para a melhora da inserção social da IES na região onde está inserida tenha maior valor, contribuindo, assim, para uma educação superior com valor social. Como contribuição desta tese, cito alguns pontos para reflexão. Considerando os princípios do SINAES, dentre os quais destaco: responsabilidade social; reconhecimento da diversidade e respeito à missão e à história das instituições, caberia, então, uma avaliação que se voltasse para a valorização desses princípios como uma máxima, em uma perspectiva de avaliação democrática e formativa, sendo as IES acompanhadas por comissões de avaliadores ou por agências regionais ou locais, a exemplo dos Conselhos de Educação dos estados e/ou municípios que já trazem experiências de processos de avaliação destinados às instituições de ensino superiores estaduais ou municipais.

A avaliação, na perspectiva democrática, com caráter diagnóstico e formativo, sendo compartilhada entre as IES locais e agências regionais ou locais, teria maior possibilidade de alcançar o real sentido da avaliação, seu *feedback*, visando ao melhoramento da oferta com qualidade. Atualmente, um dos entraves ao *feedback* dos processos de avaliação executados pelo INEP/SERES/MEC em relação às IES, ocorre pela distância geográfica, número de instituições e reduzido número de avaliadores qualificados e pertencentes ao Banco de Avaliadores do SINAES. O que se pretende, portanto, é um processo de cooperação com as agências locais, no caso os conselhos estaduais de educação, para que a avaliação possa ser executada e acompanhada de perto por pares avaliadores que entendam o local, estejam na regional e assumam compromissos éticos com a sociedade local.

A questão posta vem em resposta às performatividades encontradas no campo empírico, que hoje somente são possíveis em razão do caráter esporádico e distante dos ciclos de avaliação dos SINAES. A cooperação e a integração entre os órgãos de avaliação nacionais e as agências regionais ou locais, em razão da proximidade, inserção regional e cultural do conjunto de especialistas que seriam capacitados para assumir papéis de avaliadores, interferiria na montagem de cenários específicos para os ciclos de avaliação, provocando uma mudança na cultura da performatividade das avaliações por parte das IES locais.

As visitas periódicas às IES regionais ou locais impulsionaria uma cultura avaliativa dentro das gestões acadêmicas das IES, proporcionando cenários mais reais dentro das IES em relação ao cumprimento de indicadores de qualidade presentes nos SINAES. Na perspectiva proposta não se configura a eliminação dos órgãos nacionais, mas, sim, um processo de integração e cooperação em matéria de educação superior, muito comum nos países latino-americanos. Essa é minha contribuição para refletir sobre uma proposta que efetive uma cultura de avaliação como elemento de melhoria da oferta da educação superior na região da Amazônia amapaense e do território nacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação - para uma Sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era globalizada. Londrina/PR: Práxis, 1999.

AMARAL, N.C. **Financiamento da educação superior**: estado x mercado. Piracicaba/SP: UNIMEP, 2003.

AQUINO, J.P.D. de. **Príncipes e castelos de areia**: performance e liminaridade no universo dos grandes roubos. 2009. Tese de Doutorado. (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2009.

BALL, S.J. Performatividades e fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista Educação e Realidade**, São Paulo, v. 2, n. 35, 2010.

BOSCHETTI, V.R. Plano Atcon e comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 27, p. 221-229, set. 2007.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno. In: GASTALDO, É. **Erving Goffman**: desbravador do cotidiano. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

_____. 2013. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand, 2013.

_____. 2011. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

BRASIL. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/SESU**. Brasília: SESU, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 23** - altera os dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 40. Brasília, DF: s.n., 20 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação/CNRES. **Uma nova política para educação superior**. Brasília-DF: MEC, 1986.

_____. Ministério da Educação. **Comissão Especial de Avaliação (CEA)**. Instituída pela Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003, e a de nº 19, de 27 de maio de 2003, MEC/SESU. SINAES: bases para uma proposta. Brasília: INEP, 2003.

_____. **Lei do SINAES nº 10.861**. Brasília, DF, 14 de abril de 2004.

BROOKE, N. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.

BROVETTO, J. A educação na América Latina: Balanço e perspectivas. *In*: TRINDADE, H.; BLANQUER, J-M. **Os desafios da educação superior na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTERA, C. Modelos de Avaliação da Qualidade da Educação Superior. **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter "Anthropological Blues". *In*: NUNES, E.O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso, e método de pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GASTALDO, E. **Erving Goffman**: desbravador do cotidiano. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GOFFMAN, E. **A Representação do EU na vida cotidiana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 83-93, 1983.

GUADILLA, C.G. Educación Superior en América Latina: uma perspectiva comparada de la década de los noventa. *In*: TRINDADE, H.; BLANQUER, J-M. (Orgs). **Os desafios da educação na América Latina**. Petropolis: Vozes, 2002.

GUIMARAES, M. N. N. **Contribuições de uma política pública de avaliação institucional para a Universidade Federal do Amapá**. 2012. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. 2014. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo-SP: Loyola, 2014.

IANNI, O. **A sociologia e o mundo moderno**. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Evolução do ensino superior 1980-1998**. Brasília-DF: INEP, 1999.

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação** - Presencial e a distância. Brasília: MEC/INEP, ago. 2015.

_____. **Relatório da evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília-DF: INEP, 1999.

_____. **Resumo técnico**: censo da educação superior 2003. Brasília-DF: INEP, 2003.

_____. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília/DF: INEP/MEC, 2009.

_____. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES**. BRASILIA, DF: s.n., 09 out. 2014.

ITURRA, R. Trabalho de Campo e observação participante em Antropologia. *In*: SILVA, A.S.; PINTO, J.M. (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto-Portugal: Edições Afrontamento, 2007.

JANELA, A. A.. **Avaliação educacional**: regulamentação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

KUSCHNIR, K. **Antropologia política**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2007.

LAMARRA, N.F.; MORA, J-G. (Coords.). **Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa**: procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Caseros-AR: Universidade Nacional de Tres de Febrero, 2005.

LANGDON, E.J. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: a contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. **Revista Antropologia em Primeira Mão**, UFSC, p. 26, 2007.

LEACH, E. **Sistemas políticos da Alta Birmânia**: um estudo da estrutura social. São Paulo: Edusp, 2013.

LEITE, D. Avaliação da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/RIES, 2006. V. 2.

_____. Avaliação Institucional: reformas e redesenho capitalista das universidades. *In*: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. **Avaliação e Compromisso Público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Quo Vadis? Avaliação e internacionalização da Educação Superior. *In*: LEITE, D. *et al.*. **Políticas de evaluación universitária en América Latina**: perspectivas críticas. Argentina: CLACSO, 2012.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. São Paulo: Vozes, 2005.

PAULINO, A.G.L. Lugar e Poder simbólico em Riacho Doce. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, UFC, v. 42, n.1, p. 110-128, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MENEZES, E. **A ideia da universidade**: rumos e desafios. Brasília-DF: Liber, 2006.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEIRO, M. A. A ICOMI no Amapá: meio século de exploração mineral. **Novos cadernos do NAEA da UFPA**, Pará, v. 2, n. 6, 2003.

MORAIS, P.D.; ROSÁRIO, I. S. **AMAPÁ**: de Capitania a Território. Macapá: JM, 1999.

NUNES, B. F. A interface entre o urbano e o rural na Amazônia brasileira: notas para reflexão. **Revista Cidades na Floresta**, São Paulo: Annablume, 2009.

OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Orgs). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Braziliense, 2000.

PEREIRA, R. S. **Trajetória da avaliação da educação superior no Brasil de 1980-2008**. Fala no simpósio da ANPAE, 2009. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio.

POLIDORI, M. M.; ARAUJO, C.M.M. Democratização e Expansão da Educação Superior no Brasil. In: _____. **Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal**: o que apontam as políticas educacionais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

RAMA, C. **La tercera reforma de la educación superior en América Latina**. Buenos Aires-AR: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

ROSAS, P. **Para compreender a educação superior brasileira**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2014.

ROTHEN, J.C.; BARREYRO, G.B. (Orgs.). **Avaliação da educação superior**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

ROTHEN, J. C. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: Análise dos documentos de implantação do SINAES. In: SILVA JR. ; OLIVEIRA, J.F.;

MANCEBO, D. (Orgs.). **Reformas universitárias: dimensões e perspectivas**. Campinas-SP: Alínea, 2006.

SANTOS, M.G. dos. **As redes de agências de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina**: RANA e RIACES. 2010. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único a uma consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, C.D.L.da. **Papéis sociais e fachadas, compreendendo a vida social contemporânea sob a perspectiva da antropologia da performance**. Londrina: UEL, 2014.

SILVA, F.J.M.; PISCOPO, M.R.; SERRA, F.A.R. **Anais...** São Paulo, 2016. IV Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade Disponível em: [www.singep.org.br/anais do IV SINGEP](http://www.singep.org.br/anais-do-iv-singep). Acesso em: 12 maio 2016.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação da educação superior**. São Paulo: Vozes, 2000.

SOBRINHO, J. D. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G.B. (Orgs.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Coimbra-PT: Almedina, 2008.

SOUSA SANTOS, B. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008c.

UNESCO. **Informe mundial: hacia las sociedades del conocimiento**. Paris: Ediciones UNESCO, 2005.

VELHO, G. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES E DOCENTES

Assunto: SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

Nome:

Área de formação (graduação, pós-graduação):

Cargo/ Função:

Local:

Data:

Esta pesquisa faz parte da tese de doutorado da Prof^a. Margareth Guerra dos Santos pela Universidade Federal do Ceará-UFC, orientada pelo Prof. Dr. Antonio George Lopes Paulino⁸⁴. Esta tese pretende estudar o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior –SINAES sob o olhar dos atores das IES da Amazônia amapaense. É muito importante a sua participação. Seus dados pessoais não serão revelados, mantendo a confidencialidade das informações registradas. Você pode solicitar informações sobre esta pesquisa a qualquer momento. Contactar pesquisador: margarethguerra@hotmail.com ; margareth.guerra@unifap.br

QUESTÕES

BLOCO 1 - DADOS GERAIS

- 1.1 Qual o nome da IES na qual exerce/exerceu suas atividades?
- 1.2 Há quanto tempo exerce atividades nessa IES?
- 1.3 Que funções desempenhou ou desempenha na IES?
- 1.4 De quantas avaliações você já participou?

BLOCO 2 – A DINÂMICA DA AVALIAÇÃO

- 2.1 Como surgiu a oportunidade de participar da Avaliação na IES?
- 2.2 Como funciona o planejamento para as Avaliações? Atinge seus objetivos?

⁸⁴ Orientador a época da pesquisa de campo.

2.3 Como se faz a mediação entre os critérios dos indicadores dos instrumentos de avaliação de instituições ou cursos do Sistema Nacional de Avaliação - SINAES?

2.4 Como a IES organiza a recepção dos avaliadores? Que ações antecedem a visita e o pós-visita das Comissões?

2.5 Que intervenções o Regulatório tem realizado após as avaliações?

BLOCO 3 – CONCEPÇÕES DO SINAES

3.1 Quais foram suas primeiras concepções do SINAES? E o que mudou hoje?

3.2 Quais suas impressões acerca da dinâmica dos processos de avaliação do SINAES?

3.3 Quais os pontos positivos que você apontaria na dinâmica dos processos de Avaliação do SINAES? E quais os negativos?

3.4 Qual seria a justificativa para a necessidade da organização de processos de Avaliação do SINAES?

**ANEXO I – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep
Diretoria de Avaliação da Educação Superior - Daes

**Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação -
presencial e a distância**

Brasília, agosto de 2015.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Este Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Os avaliadores deverão considerar as orientações a seguir:

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões.
2. Considerar os critérios de análise dos respectivos indicadores da dimensão. A atribuição dos conceitos deve ser feita da seguinte forma:

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE .
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE .
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE .
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM .
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE .

3. Atribuir os conceitos a cada um dos indicadores. Os conceitos deverão ser justificados, com argumentação qualitativa e contextualizados, com base nos indicadores.
4. Assegurar a coerência dos conceitos atribuídos aos indicadores com as suas respectivas justificativas (análise quantitativa e análise qualitativa).
5. Consultar o glossário sempre que necessário.
6. A contextualização da IES e do curso e a síntese preliminar devem conter, obrigatoriamente, os dados abaixo:

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES

- a) nome da mantenedora;
- b) base legal da mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais);
- c) nome da IES;
- d) base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no DOU);
- e) perfil e missão da IES;
- f) dados socioeconômicos e socioambientais da região;
- g) breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação – bacharelado, licenciatura e CST – e da pós-graduação – *stricto sensu* e *lato sensu* –, modalidades dos cursos, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).

6.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

- a) nome do curso;
- b) nome da mantida;
- c) endereço de funcionamento do curso;
- d) justificativa para a criação/existência do curso, com dados socioeconômicos e socioambientais da região;
- e) atos legais do curso (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem) e data da publicação no D.O.U./D.O.E.;
- f) número de vagas pretendidas ou autorizadas;
- g) conceito Preliminar de Curso – CPC – e Conceito de Curso – CC – resultante da avaliação *in loco*, quando houver;
- h) resultado do ENADE no último triênio, se houver;
- i) protocolos de Compromisso, Termos de Saneamento de Deficiência, Medidas Cautelares e Termo de Supervisão, quando houver;
- j) turnos de funcionamento do curso (matutino, vespertino, noturno e integral);
- k) carga horária total do curso (em horas e em hora/aula);
- l) tempo mínimo e máximo para integralização;
- m) identificação do (a) coordenador (a) do curso;

- n) perfil do (a) coordenador (a) do curso (formação acadêmica, titulação, regime de trabalho, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso, atuação profissional na área). No caso da modalidade a distância, descrever o tempo de experiência do (a) coordenador (a) em cursos EAD. No caso de cursos CST, considerar e descrever o tempo de experiência do (a) coordenador (a) na educação básica, se houver;
- o) composição, titulação, regime de trabalho e permanência sem interrupção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante – NDE;
- p) tempo médio de permanência do corpo docente no curso (exceto para autorização). Somar o tempo de exercício no curso de todos os docentes e dividir pelo número total de docentes no curso, incluindo o tempo do (a) coordenador (a) do curso;
- q) disciplinas ofertadas no curso em língua estrangeira, quando houver;
- r) informações relacionadas ao quantitativo anual do corpo discente desde o último ato autorizativo anterior à avaliação *in loco*: discentes ingressantes; discentes matriculados; discentes concluintes; discentes estrangeiros; discentes matriculados em estágio supervisionado; discentes matriculados em trabalho de conclusão; discentes participantes de projetos de pesquisa (por ano); discentes participantes de projetos de extensão (por ano); discentes participantes de Programas Internos e/ou Externos de Financiamento (por ano) (Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA), Ciências sem Fronteiras, Programa de Educação Tutorial (PET), Pró-Saúde, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBIT), Bolsas Setoriais, PIBIC Ações Afirmativas, Bolsa de Iniciação Científica (IC), Bolsas de Balcão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Programa de Extensão Universitária (ProExt), Bolsas de Monitoria, etc);
- s) relação de convênios vigentes do curso com outras instituições;
- t) para os cursos da área da saúde, relacionar se há compartilhamento da rede do Sistema Único de Saúde (SUS) com diferentes cursos e diferentes instituições.

6.3 SÍNTESE PRELIMINAR

- a) breve histórico do curso (criação, modalidades de oferta; áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso);
- b) realçar se há divergência no endereço de visita com o endereço do ofício de designação;
- c) explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação (PDI, PPC, relatórios de autoavaliação e demais relatórios da IES), e se estão dentro do prazo de validade;
- d) observar as diligências e seu cumprimento;
- e) em caso de CPC insatisfatório, para o Ato de Renovação de Reconhecimento de Curso, verificar o proposto no Termo de Saneamento estabelecido com a Secretaria de Supervisão e Regulação da Educação Superior (SERES);
- f) verificar as especificidades do despacho saneador e o cumprimento das recomendações, em caso de despacho saneador parcialmente satisfatório.

INFORMAÇÕES

1. O Conceito do Curso (CC) é calculado, pelo sistema e-MEC, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.
2. Este instrumento possui indicadores com recurso de NSA, ou seja, "Não Se Aplica". Quando o indicador não se aplicar à avaliação, a comissão deverá optar por NSA. Assim, este indicador não será considerado no cálculo da dimensão.
3. O termo Não Se Aplica – NSA, constante nos indicadores específicos, deverá ser justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
4. Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise.
5. Para os indicadores que contemplam o termo "Análise Sistêmica e Global", a comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

6. As ações decorrentes dos processos de avaliação, no âmbito do curso, deverão considerar o relatório de autoavaliação institucional elaborado pela CPA, além dos documentos supramencionados. É recomendável que a avaliação interna promovida pela CPA tenha integração com os cursos de graduação, no intuito de promover o aperfeiçoamento acadêmico.

ANEXO II – NOTA TÉCNICA INEP/DAES/CONAES Nº 065 (ROTEIRO PARA RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP
COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONAES
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – DAES**

NOTA TÉCNICA INEP/DAES/CONAES Nº065

Assunto: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional

1. Objetivos

Constituem-se objetivos desta Nota Técnica:

- 1.1. Destacar a relevância da autoavaliação das IES para a educação superior;
- 1.2. Apresentar sugestão de roteiro para a elaboração dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES);
- 1.3. Definir as especificidades da versão parcial e da versão integral do relatório de autoavaliação;
- 1.4. Estabelecer prazos para a postagem do relatório no sistema e-MEC;
- 1.5. Estabelecer critérios para o período de transição.

2. Introdução

A avaliação institucional interna (autoavaliação) está inserida no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, tem entre suas finalidades a melhoria da qualidade da educação superior e a expansão da sua oferta.

De acordo com o disposto no inciso VIII do Art. 3º, da Lei do Sinaes, o “planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional” devem ser considerados nas ações de avaliação e de desenvolvimento institucional. Ainda no Art. 3º, § 2º, define-se que “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco”.

A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), mas que envolve todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos. Afinal, as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento.

O processo de autoavaliação da IES deverá ser consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem por finalidades fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa.

Para colaborar com as IES nesse processo, a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES)¹, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², autarquia do Ministério da Educação (MEC), com a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) sugere, a seguir, o roteiro para a elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional.

Tal proposta baseia-se no Instrumento de Avaliação Institucional Externa (Publicado no DOU em 4 de fevereiro de 2014, Portaria Nº 92, de 31 de janeiro de 2014), nos estudos dos relatórios de autoavaliação postados no Sistema e-MEC (2011 a 2013) e nos Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) – 2013.

3. Roteiro para elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional

O relatório de autoavaliação institucional, elaborado pela CPA, deverá conter cinco partes: introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 40 de 12 de dezembro de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Seção II, Art. 13-A, parágrafo único.

² BRASIL. Lei Nº 10.861 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Art. 8º. Publicada no D.O.U de 15 de abril de 2004.

informações e ações previstas com base nessa análise. Segue detalhamento do que poderá ser abordado em cada uma das partes.

3.1. Introdução

Os dados da instituição, a composição da CPA e o planejamento estratégico de autoavaliação deverão ser informados neste campo, bem como o ano a que se refere, relatando se o relatório é parcial ou integral, conforme esta nota técnica.

3.2. Metodologia

Na metodologia deverão ser descritos os instrumentos utilizados para coletar os dados, os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil consultados e as técnicas utilizadas para análise dos dados.

3.3. Desenvolvimento

Nesse campo devem ser apresentados os dados e as informações pertinentes a cada eixo/dimensão, de acordo com o PDI e a identidade das instituições.

A seção do relatório destinada ao desenvolvimento deverá ser organizada em cinco tópicos, correspondentes aos cinco eixos que contemplam as dez dimensões dispostas no art. 3º da Lei Nº 10.861, que institui o Sinaes.

- Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional

Dimensão 8: Planejamento e Avaliação

- Eixo 2: Desenvolvimento Institucional

Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional

Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição

- Eixo 3: Políticas Acadêmicas

Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão

Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade

Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes

- Eixo 4: Políticas de Gestão

Dimensão 5: Políticas de Pessoal

Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição

Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira

- Eixo 5: Infraestrutura Física

Dimensão 7: Infraestrutura Física

Deste modo, será possível estabelecer coerência e continuidade entre os dados apresentados, facilitando o desenvolvimento do relatório de autoavaliação, bem como o processo avaliativo em sua integralidade.

3.4. Análise dos dados e das informações

Os dados e as informações apresentadas no desenvolvimento deverão ser analisados e apropriados pelos atores da instituição, culminando no planejamento e na execução das ações.

Nesta seção deverá ser realizado um diagnóstico a respeito da IES, ressaltando os avanços e os desafios a serem enfrentados. Também deverá ser evidenciado no relatório o quanto foi alcançado em relação ao que foi estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), considerando o perfil e a identidade da IES.

3.5. Ações com base na análise

As ações deverão ser previstas a partir da análise dos dados e das informações, visando à melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da instituição.

4. Versões do Relatório

4.1. Versão Parcial: O relatório parcial deverá contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência (anterior), explicitando os eixos trabalhados.

4.2. Versão Integral: O relatório integral deverá contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência (anterior), bem como discutir o conteúdo relativo aos dois relatórios parciais anteriores, explicitando uma análise global em relação ao PDI e a todos os eixos do instrumento, de acordo com as atividades acadêmicas e de gestão. Deverá, ainda, apresentar um plano de ações de melhoria à IES.

5. Periodicidade

A partir do ano de referência de 2015 o Relatório de Autoavaliação será submetido anualmente, por meio do Sistema e-MEC, ao longo de um período de três anos. Nos 2 primeiros anos, o relatório deverá ser inserido em sua versão parcial. No terceiro ano, será inserido em sua versão integral, conforme segue:

- até 31 de março de 2016 – 1º relatório parcial
- até 31 de março de 2017 – 2º relatório parcial
- até 31 de março de 2018 – relatório integral

6. Do Período de Transição

O relatório de autoavaliação referente ao ano de 2014, validado pela CPA, deverá ser apresentado até 31 de março de 2015.

Brasília, 09 de outubro de 2014.

CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI

Diretora de Avaliação da Educação Superior
DAES/INEP

JOÃO CARLOS PEREIRA DA SILVA

Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONAES