



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



VALTER GOMES CAMPOS

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
REPERCUSSÕES NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UniEVANGÉLICA**

Goiânia - GO
2009

VALTER GOMES CAMPOS

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
REPERCUSSÕES NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UniEVANGÉLICA**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski.

Goiânia - GO
2009

C198a

Campos, Valter Gomes.

Avaliação da educação superior: repercussões no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia da UniEVANGÉLICA / Valter Gomes Campos. – 2009. 176 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009.

“Orientação: Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski”.

1. Pedagogia – curso – projeto político-pedagógico – UniEVANGÉLICA – Goiânia (GO). 2. Ensino superior – políticas educacionais. 3. Gestão educacional. 4. Avaliação institucional. I. Título.

CDU: 378.014(817.3)(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski
Presidente

Prof.^a Dr.^a Antonia Ferreira Nonato
UCG

Prof.^a Dr.^a Mirza Seabra Toschi
UEG

Data: 25/3/2009

Os projetos educativos, sempre que apostados na realização das utopias e na transformação do real, vão dialetizar as aspirações do desejável e as fronteiras do possível, num jogo em que, aquelas, procuram explorar e, se necessário, destruir estas, que, por seu turno, colocam entraves e obrigam à reelaboração das primeiras.

Carvalho

Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memoriam*), grande incentivador e à minha mãe, por me ensinar as primeiras letras, por seu amor, orações e estímulo.

Aos meus irmãos, cunhado e sobrinhos, pelo amor, carinho e incentivo constante para prosseguir em meus estudos e em minha carreira.

Aos meus filhos, razão maior de minha vida, luta e esforço, pelo amor, compreensão e apoio para o alcance de meus objetivos.

Ao Matheus, expressão do renovar das forças que a vida propicia.

Vocês são muito especiais!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua infinita graça e bondade que me tem sustentado. Sem o seu amor e cuidado eu nada poderia fazer.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski, que com a competência e o rigor científico que lhe são peculiares, mas também com humanidade, compreensão e respeito, conseguiu dar o tom e o ritmo que precisávamos para enfrentar os desafios desse trabalho. Obrigado pelo aprendizado, pela paciência e pelas tantas horas e madrugadas despendidas para que chegássemos a esta conquista.

À Prof.^a Dr.^a Antonia Nonata pela dedicação durante o tempo que me orientou, pelo carinho e força para que eu permanecesse no curso e pela pronta disposição em participar das bancas examinadoras de qualificação e defesa desta dissertação. Sua vida dedicada à educação merece nosso reconhecimento e respeito.

À Prof.^a Dr.^a Mirza Toschi, que disponibilizou momentos do seu precioso tempo para conversar sobre aspectos importantes deste trabalho e, também participar das bancas examinadoras de qualificação e de defesa. Sua dedicação à educação, sabedoria, humanidade e amizade são preciosas e inspiradoras.

À Luciana, pelas preciosas contribuições para o texto, mas, acima de tudo, pela presença, carinho e amor que me deram forças para continuar a lutar e me fizeram voltar a enxergar a vida com poesia.

Ao meu filho André, pela dedicação de tanto tempo para me ajudar com as correções de textos, comparações e formatação das matrizes curriculares.

À minha filha Mayra, pelas madrugadas dedicadas à finalização deste trabalho.

À Prof.^a Lacy por participar com sua competência e carinho no processo de revisão desta dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UCG pelo profissionalismo e pela contribuição à minha formação, especialmente, ao Prof. Dr. José Maria, que além do grande trabalho como mestre deu-me o incentivo e a amizade indispensáveis para que eu chegasse até aqui.

Aos meus colegas de curso pela convivência e troca de experiências proporcionadas.

Aos companheiros do grupo de pesquisa interinstitucional sobre a Avaliação da Educação Superior Brasileira, pela amizade e pelo grande aprendizado, tanto nas profícuas discussões teóricas, como na operacionalização da pesquisa. Os resultados do nosso trabalho foram muito importantes para essa dissertação.

À Prof.^a Mestre e querida amiga Jorleide e aos orientandos de PBIC, Marcos, Adriana, Cynthia e Sheila, pela oportunidade de crescer com a orientação para a iniciação científica, pelo companheirismo e pela grande ajuda na coleta de dados para esta pesquisa.

Ao curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA. À diretora, Prof.^a Libna Lemos, pela amizade e pela disposição em ceder os documentos do curso e abrir os espaços para este trabalho, além de sempre estar pronta para contribuir com os esclarecimentos necessários à pesquisa. Aos professores e alunos participantes da pesquisa, sem quem esta dissertação seria impossível.

À equipe do UniATENDER (Núcleo de Apoio ao Discente da UniEVANGÉLICA), pela amizade e companheirismo que nos alimentaram de forças para superar as dificuldades. Obrigado Eliane e Juliana pelos préstimos em alguns momentos de muita atividade.

Aos parentes que me incentivaram, aos amigos, especialmente da UniEVANGÉLICA, que me apoiaram, aos queridos David e Cilene pelo estímulo, carinho e “abrigo” para que eu pudesse me refugiar e escrever e aos pastores Carlos Eduardo e Eldir (MEAN) pelo companheirismo e preciosa contribuição nas impressões em momentos “improváveis”.

Enfim, a todos quantos de alguma forma participaram desta conquista, os meus sinceros agradecimentos.

Lista de Siglas

ACE – Avaliação das Condições de Ensino
ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
AEE – Associação Educativa Evangélica
ANDES – Associação Nacional de Docentes, atualmente Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AVALIES – Avaliação das Instituições de Ensino Superior
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Comissão Especial de Avaliação
CEDES – Centro de Estudo de Educação e Sociedade
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES/CNE – Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CMB – Condição Muito Boa / Conceito Muito Bom
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP/CNE – Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Curso
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação de Educação superior
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FFBS – Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão

FMI – Fundo Monetário Internacional
ForGRAD – Fórum de Pró-reitores de Graduação
FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das
Universidades Públicas
GERES – Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE – Instituto Superior de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
NUPES/USP – Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de
São Paulo
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PACE – Programa de Acompanhamento de Concluintes e Egressos da Proacad
PAIUB – Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileira
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PE – Plano de Ensino
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROACAD/UniEVANGÉLICA – Pró-reitoria Acadêmica da UniEVANGÉLICA
PROUNI – Programa Universidade para Todos (Governo Federal)
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA/UniEVANGÉLICA – Sub-comissão de Especialistas em Avaliação da CPA da
UniEVANGÉLICA.
SEDIAE – Secretaria de Desenvolvimento, Informação e Avaliação Educacional

SESu/MEC – Secretaria de Ensino Superior do MEC

SIA/UniEVANGÉLICA – Sub-comissão Interna de Avaliação da CPA da
UniEVANGÉLICA.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UCG – Universidade Católica de Goiás

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UniEVANGÉLICA – Centro Universitário de Anápolis

USP – Universidade de São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

Lista de Quadros

Quadro 1 – Equivalência das teorias de Habermas (1997), Giroux (1986) e De Blasi (2003)	97
Quadro 2 – Carga horária das atividades de pesquisa e prática pedagógica em cada disciplina no PPP 2007	139
Quadro 3 – Atividades e duração da carga horária conforme Resolução CNE/CES n. 3, de 2/07/2007	142
Quadro 4 – Mudanças da matriz curricular (2000-2008)	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS E ALTERNATIVAS	23
1. A ação do Estado capitalista: novos papéis ou novas roupagens?	28
2. O neoliberalismo, o quase mercado e as políticas educacionais	32
3. O neoliberalismo e as políticas educacionais no contexto brasileiro: o embate entre o mundo vivido e o mundo do sistema e o domínio do neoliberalismo.....	36
4. O neoliberalismo hegemônico: alternativas e resistência	42
4.1 Emancipação, autonomia e participação: em busca de um novo Paradigma	44
4.2 Autonomia e regulação: incompatibilidade ou equilíbrio construído?	59
CAPÍTULO 2 GESTÃO EDUCACIONAL, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEITOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES	63
1. Projeto Político-Pedagógico: instrumento estratégico de gestão.....	68
2. Avaliação Institucional: mecanismo de planejamento e desenvolvimento	74
3. Avaliação Institucional e Projeto Político-Pedagógico: regulação e emancipação para a educação de qualidade	89
CAPÍTULO 3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: INFLUÊNCIAS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIEVANGÉLICA	100
1. Influências do mercado	104
2. Influências das diretrizes curriculares nacionais	118
3. Influências da avaliação institucional/Enade	128
4. Análise comparativa das versões do PPP e das matrizes curriculares	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	164

RESUMO

Muitos estudiosos têm destacado a relevância do projeto político-pedagógico e da avaliação institucional para a gestão educacional, visando à qualidade da educação superior. Vários estudos realizados mostram, também, que as políticas educacionais neoliberais tem utilizado esses instrumentos como mecanismos estratégicos de controle. Diante disso faz-se necessário identificar como e em que medida as políticas avaliativas governamentais têm modificado os projetos político-pedagógicos dos cursos superiores. Essas questões orientaram o desenvolvimento da presente investigação com a finalidade de analisar se as normas e os mecanismos avaliativos implantados pelas políticas educacionais brasileiras provocaram alterações no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA. Desta forma, essa pesquisa, de caráter qualitativo, com base no método dialético, objetiva identificar, discutir e analisar a relação entre a avaliação da Educação Superior e o projeto político-pedagógico de curso e contribuir com a discussão sobre a autonomia das Instituições de Ensino Superior e a qualidade dos cursos superiores. Constatou-se, pela pesquisa, que a avaliação institucional tem sido o principal instrumento para deflagrar as alterações no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, tendo a regulação como sua força motriz. Entre os mecanismos regulatórios utilizados para avaliar o curso, os que mais exercem influência, direta e indiretamente, são a avaliação externa, o Enade e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Identificou-se também que, apesar das tendências centralizadoras e reguladoras, os atores educacionais têm sido ouvidos e têm conseguido alguns avanços na concepção de educação emancipadora. A pressão do mercado no curso e no cotidiano dos informantes é bastante opressora. A principal influência foi a contração da duração do curso de quatro para três anos, que produz deficiências e afeta a qualidade do curso. Demonstrou-se, portanto, a forte influência dos processos e mecanismos de avaliação das políticas governamentais no PPP desse curso, bem como a tensa relação entre a regulação e a emancipação. A alternativa aqui proposta para o equilíbrio entre a regulação e a emancipação reside na possibilidade da regulação, por meio da avaliação ser, de fato, construída por todos, num processo dialógico e democrático, tendo como possibilidade de efetivação a ação comunicativa teorizada por Habermas (1975, 1987, 1993, 1997) e a teoria do paradigma emergente de Santos (1997, 2001, 2003, 2004, 2005) assumida neste trabalho porque valoriza a participação efetiva dos atores educacionais para novas formas de construção de projeto político-pedagógico, estruturação do currículo e novas metodologias, uma vez que preconiza novas formas de adquirir, produzir e distribuir o conhecimento que leve em consideração as diferentes formas de saber e as diferentes culturas.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Políticas Educacionais; Projeto Político-Pedagógico; Avaliação Institucional; Regulação; Emancipação.

ABSTRACT

Many scholars have emphasized the relevance of the political-pedagogic project and institutional evaluation for educational management, targeting the quality of higher education. Several studies also indicate that, the neoliberal educational policies have used these instruments as strategic control mechanisms. Moreover it is necessary to identify how and to what extent evaluative governmental policies have changed the political-pedagogic projects of degree courses. These questions guided the development of this research in order to examine whether the standards and evaluation mechanisms established by the Brazilian educational policies have caused changes in the political-pedagogical project of UniEVANGÉLICA's Pedagogy course. Thus, this research, of a qualitative nature, based on the dialectical method, aims to identify, discuss and analyze the relationship between the evaluation of Higher Education and the political-pedagogic project of the course and contribute to the discussion on the autonomy of Higher Education Institutions and quality of degree courses. It was verified, by the research, that the institutional evaluation has been the main instrument for outbreak changes in the political-pedagogical project of the Pedagogy course, having the regulation as their driving force. Among the regulatory mechanisms used to evaluate the course, the most influence, directly and indirectly, are the external evaluation, the Enade and the National Curriculum Guidelines. It was also identified that, despite the centralizer and regulatory tendencies, the educational actors have been heard and have achieved some progress in the development of emancipatory education. The pressure of the market in the course and daily life of informants is very oppressive. The main influence was the contraction of the course duration from four to three years, which produces deficiencies and affects the course quality. It was shown, therefore, the strong influence of the processes and evaluation mechanisms of governmental policies in the PPP of this course, as well as the tense relationship between regulation and emancipation. The alternative proposed here for the balance between regulation and emancipation is the possibility of regulation, by means of the evaluation be, in fact, built by all, in a dialogical and democratic process, with the possibility to accomplish the communicative action theorized by Habermas (1975 , 1987, 1993, 1997) and the theory of the emerging paradigm of Santos (1997, 2001, 2003, 2004, 2005) assumed in this work because it values the effective participation of educational actors for new ways of building a political-pedagogic project, structuring the curriculum and new methodologies, once it preconizes new ways to acquire, produce and distribute the knowledge that takes into consideration the different ways of knowing and the different cultures.

Keywords: Graduate Course in Education, Educational Policy, Political and Educational Project, Institutional Evaluation; Regulation; Emancipation.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por avanços tecnológicos que contribuem para a produção acelerada do conhecimento. A chamada “sociedade da informação”, no contexto de um mundo globalizado, promove mudanças no campo social e epistemológico.

Entre outras áreas, essas mudanças impactaram, fortemente, o mundo do trabalho, especialmente, no que diz respeito ao trabalhador e sua qualificação, exigindo um profissional com um novo perfil, com novas competências e habilidades.

A globalização neoliberal hegemônica, por um lado, tem a facilidade de explorar a mão-de-obra, em qualquer parte do planeta, e, por outro, exige do mercado a qualificação de seus profissionais de acordo com o perfil capaz de responder às exigências dos novos sistemas produtivos.

Esse cenário econômico e político exerce pressão e influência sobre o campo da educação. Essa tem a responsabilidade de preparar mão-de-obra qualificada e passa a ser fator importante para atender às exigências do mercado globalizado.

A educação superior brasileira também sofreu esse impacto e o Estado brasileiro promoveu o alinhamento de suas políticas educacionais ao ideário neoliberal.

Na década de 1990, isso fica claro com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20/12/1996, e então com o controle do Estado sobre o sistema educacional, esse passa a ser regulado por meio de processos avaliativos.

Dessa forma, a avaliação institucional, que tinha um lugar secundário na definição dos projetos institucionais, passa a ocupar lugar importante nas políticas educacionais, na realidade educacional brasileira e nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Paralelamente, desde os anos 1980, outras questões dominantes estiveram em discussão: a autonomia das IES e a participação dos educadores na gestão escolar e em todo o processo de planejamento educacional. As IES acabaram por obter autonomia em seus processos de gestão, mas na visão em que a descentralização e o planejamento são concebidos como formas de aumentar a eficiência e o controle dos resultados da instituição educacional.

Por essa razão e amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o projeto político-pedagógico¹ e a avaliação institucional tornaram-se instrumentos importantes na gestão da educação superior brasileira, justificando, assim, estudos sobre esses temas.

Várias pesquisas foram desde então encetadas. Agora, passada mais de uma década da promulgação da LDB/1996, oito anos da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e desenvolvidas experiências de avaliação das IES, é possível aprofundar estudos e procurar compreender a vinculação entre esses campos. Além de buscar compreender como os processos e mecanismos avaliativos impactam o PPP dos cursos superiores.

Nossa primeira aproximação científica com esse tema foi no período 2003/2004 durante o Curso de Especialização em Gestão Universitária. No trabalho de conclusão de curso, nossa temática abordou o PPP e a Avaliação Institucional.

O envolvimento com essas questões levaram-nos a participar do grupo interinstitucional de pesquisa sobre a Avaliação da Educação Superior Brasileira, composto por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob coordenação do Prof. João Ferreira de Oliveira (UFG) e Prof.^a Marília Fonseca (UnB). A participação na pesquisa, os dados e os resultados alcançados constituíram-se em estímulo e base para o presente trabalho.

Essas vivências e os estudos realizados confirmaram a importância da avaliação institucional e dos PPP para a gestão educacional, provocaram, também, alguns questionamentos referentes à prática habitual das IES e levaram às seguintes considerações:

a) As políticas avaliativas do Estado, alinhadas com o neoliberalismo, têm como objetivo principal o atendimento às exigências dos organismos financeiros internacionais e, por conseguinte, atender aos ditames do mercado. Sendo assim, exercem forte influência, por meio da regulação, na vida das IES e demonstram pouca preocupação com sua real autonomia.

b) A prática de senso comum parece, em geral, alimentar a criação dos PPP, como fruto da atuação coercitiva das políticas do Estado.

¹ Projeto político-pedagógico é a nomenclatura adotada nessa dissertação para o projeto pedagógico de curso, que será doravante denominado, na maioria das vezes, por sua sigla “PPP”.

c) Os PPP, em geral, parecem não representar uma leitura objetiva da realidade social e escolar, em decorrência da falta de conhecimento teórico-prático do processo educacional e da falta de tempo para discussão do projeto, o que resulta em reprodução do modelo imposto pelo Ministério da Educação (MEC).

d) O papel regulador do Estado é, na maioria das vezes, a força estimuladora da formalização e reformulação dos PPP.

e) Os elaboradores dos PPP, de modo geral, destacam, como finalidade, a busca da formação integral do aluno, a interdisciplinaridade, entre outros, porém o currículo continua disciplinar e fragmentado, fruto da racionalidade positivista.

f) Os resultados da avaliação institucional usados de forma equivocada na maioria das vezes pelos gestores educacionais, não evidenciam uma relação coerente entre os PPP e a gestão dos cursos, a coordenação pedagógica e as práticas pedagógicas.

g) O processo de avaliação dos PPP, de modo geral, é inconsistente e descontínuo.

h) O estabelecimento de uma vinculação entre a avaliação e os PPP dos cursos, todavia, ocorre, especialmente, pelas exigências impostas pelos processos avaliativos.

Diante dessas considerações, verifiquei a necessidade de investigações acerca da relação entre a avaliação e os PPP e, assim, surgiu a questão central que orientou a presente pesquisa: Como e em que medida as políticas avaliativas governamentais têm modificado os PPP dos cursos superiores?

Decorrentes dessa questão surgiram outros questionamentos, tais como: Quais são as concepções de projeto pedagógico e de avaliação presentes nas IES? Os PPP dos cursos superiores vêm sendo influenciados pela avaliação? Em que medida as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) influenciam os PPP dos cursos? Quais as conseqüências do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para os PPP dos cursos?

O problema da pesquisa aqui posto, os demais questionamentos, a revisão de literatura, a análise de documentos e o referencial teórico orientaram o desenvolvimento do estudo do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA, com os seguintes objetivos:

a. Objetivo Geral

Analisar se as normas e os mecanismos avaliativos implantados pelas políticas governamentais provocaram alterações no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA.

b. Objetivos Específicos

- Discutir, por meio da análise da proposta desse curso, os princípios regulatórios e emancipatórios que orientam o PPP e sua avaliação.
- Analisar as conseqüências do Enade na reorganização do PPP curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA.
- Analisar a vinculação entre a avaliação e o PPP nesse curso.
- Analisar as influências das Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia no PPP deste curso.

Espera-se, ainda, com esta dissertação, contribuir com a discussão sobre a autonomia das IES e a qualidade dos cursos superiores, que passa pelo debate sobre a ciência como forma de conhecimento e de prática social, pela participação efetiva dos agentes educacionais e, ainda, objetiva-se discutir a formação emancipatória de profissionais bem qualificados e críticos, condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática.

Para alcançar esses propósitos, foi empreendida revisão bibliográfica que substanciou o referencial teórico, o qual fundamentou os conceitos de projeto, projeto político-pedagógico, avaliação, autonomia, emancipação, entre outros e serviu de base para a análise dos dados.

A abordagem qualitativa como forma de investigação foi desenvolvida por meio de observações, análises de questionário e de entrevistas. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com a coordenadora do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA, seis docentes e 25 discentes do curso. Foram utilizados gravador de som (MP3) e filmadora para o registro das informações. O questionário foi aplicado a nove egressos do curso. Também, foi feita a análise do PPP do curso.

A pesquisa qualitativa é aplicável ao âmbito da complexidade da realidade educacional, pois essa modalidade de investigação exige mais do que a simples

descrição. Ela requer a apreensão e compreensão das percepções e concepções (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o que implica uma postura construtiva e interpretativa do conhecimento (GONZÁLES REY, 2003). Além disso, na educação, poucos fenômenos podem ser submetidos à abordagem experimental, uma vez que “[...] em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

A opção pelo método dialético para realizar este estudo deveu-se, em particular, por ser o mais adequado para desvelar a complexidade da realidade educacional e suas contradições, uma vez que a educação deve ser reconhecida como prática humana em um contexto histórico-social.

Este método parte do pressuposto de que nem a natureza nem a sociedade são estáticas, mas estão em constante movimento dialético. Por esta razão, o método utiliza-se das categorias: o todo e a parte, o particular e o universal, a aparência e a essência, o passado e o presente. Ele busca compreender a essência da realidade, indo para além das aparências por meio da visão da totalidade social e sua historicidade, captadas, especialmente, pela análise do movimento das contradições e reflexão sobre como elas são superadas.

O curso de Pedagogia foi escolhido pela importância que tem para a educação em todos os níveis. É o curso superior com o maior número de matrículas e com a maior quantidade de Bolsas de Iniciação Científica (PBIC)² no Brasil. E, ainda, por vivenciar a polêmica em torno das DCN ao longo dos seis anos de sua elaboração. Essa polêmica provocou mudanças nos projetos do curso na maioria das IES, gerando incertezas e insegurança na definição da identidade do pedagogo e no perfil do profissional, até a aprovação das mencionadas DCN pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2005-2006.

O curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA é o objeto de estudo por ter, também, recebido o impacto dessas incertezas e por ser o primeiro curso superior do interior do Estado de Goiás, sendo ininterruptamente oferecido desde 1963 pela mantenedora Associação Educativa Evangélica (AEE), fundada em 1947.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, analisa-se a hegemonia do neoliberalismo no processo de globalização da economia e a sua

² Conforme o jornal Folha de São Paulo, de 5 de abril de 2009.

influência nas políticas educacionais, especialmente, para a educação superior. Analisa-se, também, a crise da modernidade a partir das teorias de Habermas (1975, 1987, 1993, 1997) e Santos (1997, 2001, 2003, 2004, 2005), e, neste panorama de conflitos e contradições, com base na teoria de Santos (1997, 2001, 2003, 2005), apresenta-se a disputa epistemológica entre o paradigma hegemônico (positivismo) e o paradigma emergente, bem como a aposta de que este último se apresenta como possível solução para estas crises, por meio do equilíbrio entre a regulação e a emancipação. Explicita-se, ainda, conceitos como ideologia, hegemonia, autonomia e emancipação, importantes, tanto para que se possam identificar as re-significações que lhes são feitas pelo neoliberalismo, como para as propostas de mudança nas políticas educacionais.

A gestão educacional e dois de seus instrumentos estratégicos: o projeto político-pedagógico e a avaliação institucional são objeto de estudo do segundo capítulo. Aponta-se como o neoliberalismo apropriou-se desses instrumentos e os re-significou. Procura-se, apoiado nas teorias de Habermas e Santos e, também, nas contribuições de Saul (1988), De Blasi (2003), Bondioli (2004), Afonso (2005), Cunha (2005) e Costa (2007), propor uma alternativa para avaliações e PPP e a relação entre ambos, de maneira que eles se constituam em possibilidades de equilíbrio entre a regulação e a emancipação.

No terceiro capítulo são avaliadas as normas e os mecanismos avaliativos, implantados pelas políticas governamentais e as alterações que provocaram no PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA e a forma como ocorreram.

A pesquisa revelou que a força motriz para a avaliação, a construção e reformulação dos PPP é a regulação, considerando que os órgãos governamentais impõem instrumentos e prazos para sua execução, intervindo na autonomia das IES.

No entanto, aspectos positivos como a reflexão, mudanças de atitudes, criatividade, participação, interdisciplinaridade originaram-se do processo de avaliação interna e externa, na discussão e implantação das DCN, da participação no Enade e das discussões sobre o PPP. Essas características revelam alguns “traços” ainda pouco nítidos da almejada emancipação nos processos educacionais.

Como o processo educacional é dialético, os mecanismos avaliativos, quase sempre impostos, também, propiciaram aos sujeitos envolvidos, nesta pesquisa, a oportunidade para se manifestarem. Os resultados alcançados e as mudanças

sugeridas para melhoria do curso necessitam ser materializados nas constantes revisões do PPP e na prática cotidiana das IES.

A pesquisa revelou, sobretudo, que há um longo caminho a percorrer para que a educação alcance, no equilíbrio entre a regulação e a emancipação, as condições adequadas para a educação *omnilateral* dos homens, a formação para o humano e a formação de cidadãos e profissionais com capacidade de colaborar social e politicamente com o país.

CAPÍTULO 1 O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS E ALTERNATIVAS

Objetiva-se, neste capítulo, analisar a influência da globalização neoliberal nas políticas educacionais, discutir a crise da modernidade e da educação superior. A teoria da ação comunicativa de Habermas (1975, 1987, 1993, 1997) e a teoria do paradigma emergente de Santos (1997, 2001, 2003, 2005) são aqui estudadas como possíveis caminhos para a solução dessas crises, especialmente, por meio do equilíbrio entre a regulação e a emancipação.

O contexto mundial nas últimas décadas do século XX e na primeira deste século é de reestruturação econômica, financeira, social e cultural, impulsionada pelas mudanças político-ideológicas, com o declínio do socialismo e a hegemonia do mundo capitalista.

Outra questão importante nesse cenário é a evolução técnico-científica, especialmente, a nanotecnologia, fundamental para a microeletrônica, a informática e as tecnologias de informação, que aceleram as mudanças e identificam a sociedade contemporânea como a sociedade da informação.

O mundo passou, então, a se caracterizar por constantes e rápidas mudanças nas relações, no sistema produtivo, no mundo do trabalho e no mundo da educação. Essas transformações alteraram os comportamentos políticos e sociais e originaram uma cultura acelerada, com o aligeiramento dos processos, produtos e até relacionamentos, que passam a ser descartáveis, como o são, também, os valores que lhes serviam de referência.

Os padrões de mudança são incertos e as transformações, conforme Ianni (1997), além de atravessar a nação e a região, moldam uma nova realidade geohistórica de abrangência global.

Todo esse processo é chamado de mundialização (IANNI, 1997), ou de transnacionalização (SANTOS, 2001), ou, ainda, globalização, como é mais comumente conhecido. A globalização é, portanto, a designação dos vários fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que marcam o predomínio do capitalismo no mundo atual que, para manter sua hegemonia, reorganiza o sistema produtivo, fortalece de forma organizada o consumo e procura eliminar as fronteiras comerciais com o objetivo de integrar mundialmente a economia.

Por isso, a globalização não reconhece fronteiras, impõe o neoliberalismo

como modelo político e econômico hegemônico e torna as sociedades cada vez mais multiculturais. Há o descarte das fronteiras dos Estados-Nação, tanto do ponto de vista da soberania nacional, como de seu poder decisório, cedendo lugar às injunções das corporações transnacionais e das organizações multilaterais sobre os governos e até por dentro deles, quando essas se infiltram nos aparelhos estatais.

Essas corporações são poderosas estruturas mundiais ou globais de poder que subjagam o Estado-nação com a força econômico-política canalizada pela ideologia neoliberal, com alcance não somente econômico, mas, também, social e cultural.

Veronese (2004, p. 43), ao analisar a globalização sob o aspecto econômico, atribui-lhe, basicamente, os seguintes traços:

[...] as economias nacionais devem abrir-se ao mercado global e os preços locais devem ajustar-se a estes; a prioridade deve ser a economia de exportação e as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação, além da vigilância sobre a balança de pagamentos; o setor empresarial do Estado deve ser privatizado e os direitos de propriedade privada devem ser claros e invioláveis; deve ser garantida a mobilidade dos recursos, investimentos e lucros e a regulação estatal deve ser mínima, reduzindo-se o “peso” das políticas sociais do orçamento do Estado, além da exigida subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais do tipo Fundo Monetário Internacional ou Banco Mundial.

Essas características advêm do neoliberalismo, que, segundo Bianchetti (1999), nasceu no início da década de 1940, como arcabouço teórico e ideológico em oposição às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar (Welfare State). Sua base é a liberdade total da lei do mercado. Para o neoliberalismo, conforme Villareal (*apud* BIANCHETTI, 1999, p. 87), “o mercado é um mecanismo auto-regulador do processo econômico e auto-corretor dos eventuais e transitórios desequilíbrios do capitalismo”. De forma que a livre economia de mercado é a base de um sistema mundial auto-regulado.

Seu principal teórico foi Friederich Hayek (1990), maior representante da Escola de Viena, a quem se juntou Karl Popper (1974) e, também, o principal representante da Escola de Chicago, Milton Friedman (1977). As teses neoliberais, que ganharam força com a crise do socialismo e com a liderança de Thatcher (1979-1990), na Inglaterra e Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos, espalharam-se pelo mundo, com sua implementação pragmática capitaneada pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial.

Como se observa, dentre as várias escolas neoliberais, as mais influentes são

as de Viena e Chicago, que, conforme Bianchetti (1999, p. 26), se caracterizam pela

[...] proposta de utilização das categorias econômicas para analisar as relações sociais, o Estado e a política. A centralidade do econômico, como o estruturador das relações sociais, define as características e limites das propostas políticas, as quais se consideram derivadas das primeiras e regidas pela lógica.

Segundo Friedman (1977), a liberdade econômica é fundamental e requisito essencial da liberdade política, ou seja, a liberdade econômica é mais importante até do que a democracia, pois, segundo os neoliberais, a vontade das maiorias não representa, necessariamente, a continuidade histórica de uma sociedade.

De forma que, para um país se desenvolver, basta liberalizar a economia, suprimir qualquer tipo de intervenção social e avançar científica e tecnologicamente para aprimorar os processos produtivos. Para Veronese (2004, p. 42), o neoliberalismo pode ser conceituado “midiática, cultural e economicamente falando - como o conjunto de resoluções contido no Consenso de Washington³, ou consenso neoliberal globalizante”.

Este consenso, marcadamente neoliberal, de orientação economicista e tecnocrática, que desconsidera as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico, gerou graves problemas sociais e levou o mundo, segundo Santos (2001), a uma situação de profunda desigualdade, acentuada nas duas últimas décadas por meio da concentração de renda; desemprego; diminuição

³ Em 1989, o Institute for International Economics, entidade de caráter privado, promoveu em Washington, um encontro com diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. Conforme Negrão (1998, p. 41) “O encontro visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. John Williamson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. E quem cunhou a expressão “*Consenso de Washington*”, através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro”, que podem ser sintetizadas nas seguintes regras universais: Disciplina fiscal; Redução dos gastos públicos; Reforma tributária; Juros de mercado; Câmbio de mercado; Abertura comercial; Investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; Privatização das estatais; Desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e Direito à propriedade intelectual. Independentemente das intenções originais de seu criador, o termo ‘Consenso de Washington’ foi usado ao redor do mundo para consolidar o receituário de caráter neoliberal - na onda mundial que teve sua origem no Chile de Pinochet, sob orientação dos Chicago Boys (economistas da escola neoliberal de Chicago), que seria depois seguida por Thatcher, na Inglaterra (thatcherismo) e Ronald Reagan (reaganismo), nos Estados Unidos, expressões máximas do neoliberalismo em ação. O FMI passou a recomendar a implementação dessas medidas nos países emergentes, durante a década de 90, como sendo uma fórmula infalível, destinada a acelerar seu desenvolvimento econômico. Em síntese, é possível afirmar “que o Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado” (NEGRÃO, 1998, p. 43).

do Produto Interno Bruto (PIB) dos países menos desenvolvidos; aumento da pobreza absoluta; falta de acesso à informação, água potável e saúde entre outros. Evidentemente, esta desigualdade se mostra mais aguda nos países periféricos e semi-periféricos, que são os países historicamente explorados. Conforme Santos (2001) e Cattani (2002) isso se deve, de forma especial, à redefinição do papel do Estado e das instituições financeiras, visando à garantia da lucratividade e a passagem de um capitalismo de cunho industrial para um capitalismo financeiro e financista. É a hegemonia das corporações transnacionais e das organizações multilaterais que detém poderes econômicos e políticos que se impõem e sobrepõem aos Estados nacionais, buscando a indução e o controle das vontades.

Esse controle sobre a sociedade não é realizado, apenas, por meio da coerção, legal, política ou econômica, mas, também, pela cooptação ideológica que torna os valores e interesses transnacionais comuns a todos. Essa cooptação se dá pela persuasão, baseada nas promessas de sentido, ordem, segurança e de acesso ao consumo.

Disso é possível inferir que as idéias presentes no dia-a-dia podem ser determinadas por macro estruturas oriundas de ideologias hegemônicas que passam despercebidas por desconhecimento ou por falta de reflexão. Daí, a importância de analisar os conceitos de ideologia e de hegemonia e seu estabelecimento para o entendimento do contexto e da sociedade.

A ideologia pode ser definida, segundo Chauí (2003, p. 174-175), como

[...] a elaboração intelectual sobre a realidade feita pelos intelectuais da sociedade, que descrevem e explicam o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante de sua sociedade. Essa elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social é a ideologia. Por meio dela, o ponto de vista, as opiniões e as idéias de uma das classes sociais – a dominante e dirigente – tornam-se o ponto de vista e a opinião de todas as classes e de toda a sociedade.

Ainda, segundo a autora (2003, p. 175), a função principal da ideologia é “[...] ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dando-lhes a aparência de indivisão social e de diferenças naturais entre os seres humanos”.

Para Gramsci (1991, p. 62), as ideologias são historicamente necessárias, pois “[...] organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.”.

Nesse sentido, as ideologias são as formas de cada grupo social pensar e se

organizar. Produzem a consciência de si e do grupo e servem tanto para promover a resistência como o conformismo, logo, podem servir como instrumento de reprodução ou de transformação.

A hegemonia, por sua vez, na visão de Corrêa (*apud* RODRIGUES *et al*, 2005, p. 8), na esteira de Gramsci, transita entre dois significados:

Um relaciona hegemonia e domínio, isto é, o predomínio da coerção sobre a persuasão, da força sobre a direção, da submissão sobre a legitimação e o consenso, da dimensão política sobre a cultural. Outro significado mais comum na tradição marxista, e que prevalece mais atualmente, é diametralmente oposto porque relaciona hegemonia e liderança com consentimento. Considera hegemonia como capacidade de direção intelectual e moral, política e cultural de uma classe ou grupo social sobre as outras classes, grupos sociais ou frações de classe social.

Por isso, o Estado, para além da coerção, procura educar os cidadãos e as cidadãs para a submissão a uma determinada ordem social e a um determinado tipo de poder, como maneiras de garantir sua hegemonia.

As análises a serem feitas sobre a ideologia hegemônica no contexto contemporâneo são muito complexas, pois o mundo renovado em sua estrutura e em constante mudança faz emergir uma sociedade ainda mais complexa, tal como descreve Nogueira (2001, p. 67-73),

No lugar da bipolarização que organizara e regulara as relações internacionais após a Segunda Guerra Mundial, esboça-se uma multipolar interdependência, cuja face mais evidente, e seguramente mais complicada, aparece sob o manto da globalização [...] As mudanças trazidas pela globalização – isto é, pela mundialização do capital combinada com revolução tecnológica e novos modos de comunicação – afetam de modo particularmente forte os mecanismos e valores da representação, da governabilidade e do Estado.

À medida que o contexto era marcado por ideologias delineadas pelos contornos de direita e esquerda, capitalismo e socialismo, burguesia e trabalhadores, supunha-se ter maior direção para planejar, agir resistir e pensar. Os quadros de referência, no entanto, modificaram-se e até os conceitos foram re-significados pela globalização neoliberal, mas, “pouco ou nada respondem às exigências da reflexão sobre a dinâmica da sociedade mundial” (IANNI, 1997, p. 17).

Por isso, é preciso procurar observar o que a ideologia sustenta e os verdadeiros significados atribuídos aos conceitos utilizados nos atuais discursos, bem como nas políticas sociais, em geral, apresentados em nome e em defesa da

democracia.

De forma geral, para o neoliberalismo, as apropriações ou aproximações dos conceitos elaborados pelas forças progressistas, bem como das políticas sociais, têm a intenção de apaziguar os conflitos e resistências, com o objetivo da manutenção de sua hegemonia e o acúmulo do capital. O neoliberalismo, também, apropria-se e re-significa o conceito e o papel do Estado.

1 A ação do Estado capitalista: novos papéis ou novas roupagens?

As teorias sobre o Estado, seja qual for o contexto, são muito importantes na análise das políticas educativas, devido à conexão entre elas, uma vez que refletem a relação do Estado com a sociedade. Como assevera Sader (2004, p. 124) “diga-me que Estado você me propõe e eu te direi que tipo de sociedade você me promete”. As concepções acerca do Estado, então, determinam as políticas sociais adotadas e, especialmente, as políticas educacionais.

Conforme Afonso (2005, p. 95), “a compreensão do que é o Estado e como este funciona nas sociedades capitalistas é uma condição indispensável para problematizar a função da escola e da educação”.

Afonso (2005, p. 98) identifica assim o dilema deste modelo de Estado que precisa,

[...] de um lado apoiar e garantir a expansão do processo de acumulação, tendo que intervir economicamente e legitimando o modo capitalista de produção e, por outro lado e ao mesmo tempo, ter que conciliar o capital e o trabalho e criar condições para atender novas e crescentes expectativas e necessidades sociais.

Essa contradição é assim expressa por Offe (1991, p. 122): “o capitalismo não pode coexistir com o Estado social nem continuar existindo sem ele”. Para tentar administrar essa contradição, surge o Estado-providência, na busca da co-existência pacífica entre o capitalismo e a democracia.

Santos (1993, p. 43,44) descreve o Estado providência como

[...] a forma política dominante nos países centrais na fase de ‘capitalismo organizado’, constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa

consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal.

Essa alternativa do Estado providência entrou em crise com o colapso do petróleo, na década de 1970, e a conseqüente crise econômica. Nesse cenário, a tática adotada pelos países como os EUA e a Inglaterra foi a de responsabilizar a educação pela crise de produtividade e competitividade.

Afonso (2005) afirma que o neoconservadorismo e o neoliberalismo, associados no que se convencionou chamar de “nova direita”⁴, promoveu reformas educacionais que procuraram aliar os valores e o nacionalismo conservadores com o mercado. Por um lado, adotaram-se as idéias neoliberais, com a valorização do mercado da “liberdade” de escolha dos indivíduos e, por outro, enfatizaram-se os valores sociais e morais. Equacionamento que tentava conciliar dois pólos contraditórios: o liberalismo no terreno econômico e a intervenção do Estado nas áreas de segurança interna, com defesa e controle dos comportamentos privados. Dessa maneira, pretendia-se harmonizar o indivíduo com a nação, o governo com o Estado mínimo, a hierarquia e a subordinação com a liberdade de escolha.

No caso da educação, a tentativa, igualmente, foi a de conciliar pólos opostos: de um lado a descentralização e a desregulação e, por outro, a avaliação centralizada e standardizada; de um lado a livre escolha e de outro o currículo nacional, e assim por diante. Desse modo, promoveu-se, tanto um ensino mais nacionalista, a revalorização da família e do ensino da religião, a avaliação e controle, como a gestão gerencial, que têm a desvinculação com o Estado e com os valores culturais tradicionais como pressupostos.

Em decorrência disso, o Estado criou o incentivo ao mercado educacional, mas, ao mesmo tempo, adotou a avaliação como instrumento de controle da qualidade da educação. Nas instâncias educativas de todos os níveis, os resultados da avaliação deveriam ser divulgados, promovendo uma competição que deveria melhorar a qualidade das escolas.

Outra questão a considerar-se é a necessidade de administrar a escassez de recursos financeiros e o aumento da demanda pelos direitos sociais, o que passou a

⁴ “Nova direita” é a designação para a tendência política pós-crise do petróleo e “decadência” do Estado providência, em que se associaram o neo-conservadorismo e o neoliberalismo. Esta corrente político-ideológica regressou aos valores e ao nacionalismo conservadores e procurou aliá-los ao mercado. Buscou, assim, conciliar o liberalismo no terreno econômico com a intervenção do Estado.

se configurar em bandeira importante dos movimentos sociais que exigem a promoção e a proteção desses direitos.

Diante deste quadro, pergunta-se: como conciliar o mercado a uma espécie de “resistência do Estado providência”, que não quer um mercado totalmente livre de sua tutela e que não pode prescindir do apoio das massas, no que diz respeito às exigências sociais? Adota-se, na visão de vários autores, entre eles Afonso (2005), o “quase mercado”, menos Estado e mais mercado no que se refere às questões econômicas e mais Estado para garantir a hegemonia dos valores tradicionais, a identidade nacional e o discurso inócuo do atendimento às exigências sociais.

Trata-se da combinação da defesa da livre economia com a defesa da autoridade do Estado, o que dá lugar à coexistência entre decisões não-intervencionistas e descentralizadoras e centralizadoras e intervencionistas. Evidentemente, isso cria uma crise de racionalidade, que segundo Freitag (1990, p. 100) “[...] ocorre quando o Estado capitalista se vê forçado a ajustar racionalmente meios a fins em função de valores e problemas muitas vezes não conciliáveis, procurando otimizar os ganhos em todos os casos [...]”, ou o que Afonso (2005, p. 113) denomina de “paradoxo do Estado neoliberal”, pois tem-se de um lado uma tentativa constante de auto-limitação do Estado e, de outro, o surgimento de um Estado forte, mesmo que adotando as políticas neoliberais de mercado.

Desse paradoxo, emerge o Estado avaliador que, a pretexto de descentralização e desregulamentação, se desresponsabiliza de papéis que eram por ele, anteriormente, executados, no entanto exerce forte controle sobre as organizações por meio de processos avaliativos, com funções precípuas de regulação.

Esse tipo de conciliação é evidente na educação, porque nesse campo o mercado não é o clássico da concorrência perfeita, porém um mercado cuidadosamente regulado com controles rígidos, ou seja, o que está em questão são novas formas e combinações de financiamento e regulação da educação. Isto não é uma contraposição ao mercado, pois a criação e a manutenção do mercado dependem do Estado. Essa combinação entre mercado e regulação do Estado tem aumentado muito o controle sobre as escolas, especialmente, por meio dos currículos e dos resultados dos exames nacionais escolares. O que concilia esta posição é o propósito dessas medidas. Para o Estado, a preocupação é aumentar a sua legitimidade ao demonstrar interesse para com os consumidores e para a

educação, nessa visão, conta o interesse do mercado.

Mesmo não sendo, em princípio, compatível com o mercado, os resultados obtidos, pela intervenção do Estado sobre a escola, são por ele utilizados para operar de forma mais eficaz e oferecer subsídios às escolhas escolares dos pais e dos estudantes de forma geral. Por isso, a idéia de “*ranqueamento*” sempre aparece, porque isso daria as condições para escolher as escolas melhor classificadas, que pretensamente seriam as de melhor qualidade. Essa qualidade é questionada, uma vez que não corresponde à realidade, até porque o conceito de qualidade utilizado é o do mercado e para o mercado, que privilegia a busca da eficiência (economia de recursos) e da eficácia (adequação do produto), na lógica da chamada qualidade total e do neotecnicismo.

Observa-se a lógica da administração privada e da formação de profissionais capazes de atender às necessidades do mercado e não a lógica da formação emancipatória que, conforme Freitas (2005, p. 233) entende a qualidade do conhecimento, não como a “[...] capacidade de controlar ou fazer funcionar as coisas no mundo” e sim “[...] pela satisfação, do sujeito que conhece por ter acesso e partilhar do conhecimento”.

Como observa Hanf (*apud* AFONSO, 2005, p. 114) “todas as economias de mercado são sistemas mistos de regulamentação governamental e de forças de mercado”, o que leva a mais absoluta falta de preocupação com a educação baseada em valores humanos e voltada para a cidadania, que são os critérios principais do conceito de qualidade de uma visão progressista de uma educação com possibilidade transformadora.

Em resumo, seja qual for a designação que se dê a esta refuncionalização do Estado, o que se percebe cada vez mais é o afastamento do “verdadeiro” sentido do Estado democrático de direito, que de acordo com Sader tem como objetivos centrais,

[...] em primeiro lugar estender e garantir os direitos básicos de cidadania, isto é, a dimensão de inclusão social. Em segundo lugar, a regulação do mercado [...] o Estado e a regulação serão necessários, como formas de delimitar, de circunscrever as relações mercantis. Em terceiro lugar [...] articular, em escala mundial, o processo de socialização do poder (SADER, 2004, p. 129).

Faz-se necessário um Estado democrático, que se apresente com “[...] perspectiva superadora da internacionalização neoliberal [...]” e tenha, como alvo

central, “[...] a socialização da política e do poder, como formas gerais de emancipação humana” (SADER, 2004, p. 129-130), o que, também, desembocaria numa educação com a mesma perspectiva.

No entanto, a prevalência no mundo globalizado é um tipo de Estado em que as pessoas não têm direitos, não são cidadãos, muito pelo contrário, são considerados consumidores e clientes. As políticas sociais são, para o neoliberalismo, formas de amenizar o conflito social, promovidas pelos setores dominantes em função de seus interesses, com o objetivo de acumulação de capital, inclusive as políticas educacionais.

A máxima do neoliberalismo, conhecida de todos, é “menos Estado e mais mercado”, o que seria a base para a liberdade individual, que muitas vezes é coibida pela ingerência e intervenção estatal. Sendo assim, Hayek (*apud* BIANCHETTI, 1999) defende que as forças auto-reguladoras do mercado, de alguma maneira, fariam os ajustamentos a possíveis desequilíbrios nas relações sociais.

Com efeito, o que prevalece é a ideologia e a política da conveniência, em que se acentuam, internamente à própria ideologia neoliberal, as contradições e os paradoxos, haja vista que, até nas questões que lhe são mais relevantes, observa-se a transigência, como é o caso da intervenção estatal no mercado, com o objetivo de resguardar a confiança dos investidores e, em última análise, o objetivo maior de resguardar o próprio mercado.

Dentre as várias políticas sociais advindas do neoliberalismo, a educacional tem um papel muito importante para atingir os seus objetivos.

2 O neoliberalismo, o quase mercado e as políticas educacionais

Severino (1986) reconhece que a educação, como prática social, é condicionada pela sociedade e determinada pelo governo, que detém o poder político e burocrático e, dessa forma, dita o tipo de homem que quer formar.

Para Libâneo *et al* (2003, p. 31), as políticas educacionais “[...] são portadoras de intencionalidades, idéias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado”, de forma que elas se inter-relacionam com a organização e gestão das escolas e as práticas pedagógicas.

As políticas educacionais mudaram nas últimas décadas, pois a educação

que, segundo Afonso (2005), já vinha sendo fortemente responsabilizada pela crise de produtividade e competitividade, especialmente, pelo declínio da qualidade da educação pública, sofre grande influência do cenário criado pela globalização, alinhando-se com a ideologia neoliberal e com os interesses do mercado ou do “quase mercado”⁵.

As mudanças no sistema produtivo, em função dos avanços da ciência, das novas tecnologias e dos novos modos de acumulação flexível, ocasionaram profundas repercussões no mundo do trabalho. Conseqüentemente, para as políticas educacionais o conhecimento e a informação passam a ser considerados força produtiva com grande influência para o desenvolvimento econômico.

A competitividade exigida pelo capital transnacional requer o desenvolvimento do conhecimento e a formação de recursos humanos, por isso, a educação ganha papel central no sentido de permitir o aumento da produtividade e do crescimento econômico, uma vez que deve capacitar o trabalhador com habilidades de comunicação, de abstração, de integração e para lidar com os processos flexibilizados da nova forma de acumulação do capital, qualificando-o para lidar com as tecnologias variadas, para ser polivalente, com formação flexível.

Além disso, as inovações gerenciais e empresariais alteraram, significativamente, a relação dos sujeitos com o trabalho neste novo paradigma produtivo, o que resultou, de acordo com Veronese (2004), numa re-significação da Teoria do Capital Humano. Segundo essa teoria, cada trabalhador aplicaria investimento e esforço na sua formação e desenvolvimento, buscando melhor remuneração no mercado de trabalho. Quanto mais valor (em termos de capacitação, conhecimento e habilidades técnicas e relacionais) o trabalhador tiver, melhor será sua posição no mercado. O capital cultural é um bem simbólico, que no contexto do neoliberalismo, serve para escamotear o real significado dos bens materiais.

Para o trabalhador, isso significa trabalhar mais em lugar de mais trabalhadores, mas receber apenas por um e ser, ainda, um melhor consumidor.

A educação, sob a ideologia neoliberal, começa a ser revista e as reformas educacionais de todos os níveis de ensino são priorizadas. A educação superior,

⁵ Conforme o entendimento de Afonso (2005), explicitado neste trabalho (p. 14-15), a expressão “quase mercado” é utilizada para expressar a tentativa de conciliar, na educação, menos Estado na gestão e nas questões econômicas (Estado mínimo) e mais Estado nas exigências sociais.

também é pressionada pelas exigências do mercado, prioritariamente, para aumentar a formação de mão-de-obra qualificada em menos tempo. A sociedade civil, por sua vez, demanda por estas mudanças e pela expansão da educação superior. Percebe-se, assim, que a educação superior recebe diversos tipos de pressão e dessa forma aprofunda sua crise.

Conforme Santos (2001, 2005b), essa crise reside na concepção de universidade do século XX e XXI e no recrudescimento da posição institucional diante das contestações em defesa de um Estado forte e dos desafios sociais enfrentados, particularmente, a partir da década de sessenta.

Segundo o autor, a universidade foi concebida como centro de cultura, como instituição disponível para a educação integral do homem, para a formação das elites, todavia no século XX ela tem a sua organização e os seus objetivos contestados por aqueles que até então dela estavam excluídos. A universidade se viu duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado. Por um lado, são-lhe feitas exigências cada vez maiores pela sociedade, e, por outro, o Estado restringe as políticas de financiamento de suas atividades (SANTOS, 2001).

Diante das pressões e do questionamento de seus objetivos, a universidade foi assumindo funções, às vezes contraditórias, criando pontos de tensão no seu relacionamento com a sociedade e com o Estado. Em lugar de promover mudanças macro-estruturais, as reformas realizadas restringiram-se a manter as contradições sobre controle por meio da gestão das tensões, recorrendo ao que o autor denominou de mecanismos de dispersão. Como exemplo, Santos (2001) cita as políticas de conteúdos utilitários, produtivistas que, até a década de sessenta, eram incompatíveis com os objetivos da universidade como lugar da cultura e do conhecimento.

Na análise de Chauí (1980, 2003), a crise da universidade está relacionada com a sua transformação em organização social, como preconiza a Organização Mundial do Comércio (OMC): o conhecimento produzido na universidade e a educação são mercadorias e são postos no mercado como serviço a ser devidamente pago pelos consumidores. De acordo com a autora, a concepção prevalente, alinhada às pressões do mercado e do Estado neoliberal, é que a universidade é uma organização social, prestadora de serviços, voltada para si, para a sua especificidade, tendo como princípio a competição com outras instituições com os mesmos objetivos. Essa forma de encarar a universidade atribui-lhe um caráter

instrumental, flexível e adaptável ao mercado. Ela passa a preparar as pessoas para o mercado de trabalho, sem a preocupação com a preparação para a reflexão, para a crítica, para a cidadania e para a democracia.

Ante as pressões da sociedade, que demanda mais acesso de estudantes ao ensino superior e do mercado, que demanda mão-de-obra qualificada, o Estado, responsável pelo sistema educacional, com o objetivo de atingir fins produtivistas, promoveu desordenada expansão e diferenciação das instituições de ensino superior. O Estado procura convencer os cidadãos de que o ensino universitário foi democratizado quando, por meio da existência de instituições diferenciadas, na verdade, reforça a continuidade de uma estrutura universitária seletiva e elitista que aprofunda a crise nas IES.

A tentativa da universidade de gerir as tensões, em vez de fazer o enfrentamento das mudanças e buscar seu novo lugar na sociedade, gerou o que Santos (2001, 2005b) define como crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

A crise de hegemonia se caracteriza pelas contradições entre as funções tradicionais da universidade e as novas funções demandadas pela sociedade. Apesar da tentativa de gerir essas tensões, assumindo novos papéis, produzindo padrões multiculturais, conhecimentos instrumentais, o modelo universitário perdeu a sua centralidade hegemônica, pois a universidade deixa de ser o *locus* da pesquisa.

A crise de legitimidade configura-se em função de a universidade deixar de ter o consenso da sociedade quanto à sua centralidade no ensino superior, pela falta de sua democratização, especialmente, pela ausência de oportunidades iguais para todos, dada a restrição ao acesso aos filhos das classes populares.

A crise institucional resulta do conflito entre a autonomia e a regulação. A universidade sempre reivindicou a liberdade e a autonomia para definir seus valores, objetivos, metodologias, entre outros aspectos. Contudo, há uma pressão constante para que ela se submeta aos critérios empresariais, assumidos pelo Estado regulador.

Como pode observar-se, de forma geral, as políticas educacionais e a educação superior são atravessadas por conflitos de interesses e tentativas de ocultar as verdadeiras intenções das medidas adotadas pelo sistema educacional, decorrentes, na maioria das vezes, de ideologias da classe dominante.

Na história brasileira, isto não é novidade, pois que as elites sempre

predominaram e ditaram as políticas educacionais brasileiras.

3 As políticas educacionais no contexto brasileiro: o embate entre o mundo vivido e o mundo do sistema⁶ e o predomínio do neoliberalismo.

O Estado Brasileiro, dominado, sucessivamente, pelas elites, sempre atuou de forma assistencialista, e a maioria da população não teve seus direitos assegurados, como, por exemplo, a educação pública de qualidade para todos.

Na década de 1970, o mundo atravessou grave crise econômica decorrente da crise mundial do petróleo e as instituições sociais, em especial, as educacionais, foram atingidas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionaram e manipularam indicadores econômicos e insistiram na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica.

Essas políticas encontraram ressonância no Brasil e chegaram à hegemonia na década de 1990, com reformas educacionais impostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), e inseriram-se, estrategicamente, no cronograma traçado para a reforma do Estado brasileiro. Como já mencionado, sob o projeto efetivado pelo Ministro Bresser Pereira (1996), essas reformas mantinham estreita sintonia com as políticas econômicas e sociais desenhadas, orientadas e apoiadas financeiramente pelos grandes organismos internacionais (BID, BANCO MUNDIAL/BIRD, FMI, UNESCO, OIT).

O objetivo destas políticas consistiu, segundo Gentili (1996, p. 24), em "articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho [...] e estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais".

O Banco Mundial, por exemplo, por meio de seus mecanismos de intervenção e suas formas de cooptação na estrutura organizacional e institucional, procurou consolidar a cultura empresarial no sistema educacional brasileiro. Condição a concessão de empréstimos à adesão ao receituário neoliberal. Conforme Silva (2003, p. 297), desde os estudos preliminares para aprovação de empréstimos até o seu relatório final, registra-se a presença de diretores e técnicos que

[...] inicialmente oferecem ajuda e cooperação e, em seguida, seduzem os recursos humanos e, se necessário, criam uma estrutura paralela para

⁶ Expressões cunhadas por BRZEZINSKI (1997).

operacionalizar e fiscalizar o uso do dinheiro, o cumprimento com as metas e o pagamento regular dos empréstimos.

A comunidade escolar não participa das decisões. A sua participação se dá apenas preenchendo formulários e prestando contas, o que toma grande parte do tempo e impede uma reflexão aprofundada sobre o trabalho pedagógico. Os diretores, técnicos e conselheiros do Banco “[...] afirmam sua disposição em fazer com que as escolas assemelhem-se às empresas comerciais, utilizando-se dos próprios canais do sistema educacional para introjetar o modelo gerencial racional de gestão no espaço público” (SILVA, 2003, p. 299).

O Banco Mundial aconselha a mudança nos investimentos na área educacional. O governo deveria reduzir custos e priorizar os investimentos na educação básica (1ª a 8ª série). Os demais níveis de ensino deveriam ser ofertados pelas empresas de ensino privadas.

Além dessas e de outras pressões, observa-se a indução de “[...] ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA)”, reforçando “[...] atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar” (SILVA, 2003, p. 288).

A questão é que os discursos proferidos nessa linha, conforme Pereira (1990, p. 67),

têm produzido uma grande aceitação popular, e preparado o terreno para os processos de cortes de investimentos em educação; no Brasil, acompanhado do processo de privatização do serviço público e de municipalização da educação [...]. Não é paradoxal, portanto, que sejam os governos conservadores os maiores advogados dessa política de “descentralização” do ensino – sem recursos – que significa, sobretudo, o desinteresse do Estado com a questão social.

Esse panorama é preocupante, visto que como afirma Afonso (2005, p. 91) “[...] a crença de que o mercado é o melhor árbitro do bem público, a ideologia do consumismo, potenciada pela filosofia da nova direita, é, assim, uma séria ameaça à educação pública e à cidadania [...]”.

No caso da educação superior, esses argumentos são reforçados no documento do Banco Mundial (1995), em que se destacam as seguintes políticas:

[...] fomentar maior diferenciação entre as instituições; fim da gratuidade do ensino superior; diferenciação dos objetivos institucionais; desenvolver instituições não-universitárias; diversificar as fontes de financiamento; adotar indicadores de desempenho que levem em conta a produtividade, eficiência e qualidade na prestação de serviços; fomentar a oferta privada do ensino superior; redefinição das funções do governo com relação a credenciamento, fiscalização e avaliação e a utilização eficiente dos recursos.

São políticas que expressam as idéias de formação para o mercado, com nítida distinção entre preparação para pensar e preparação para fazer, bem como a “pretensa” responsabilização governamental exclusivamente com a educação básica. “Pretensa” porque boa parte deste nível educacional é oferecida pela iniciativa privada. A educação superior fica reservada à livre escolha e ao investimento pessoal, com um pequeno percentual financiado pela União. Na área específica de formação de professores (Pedagogia, Educação Básica, Matérias Específicas e Educação Física) a União destina recurso para apenas 13,5% dos licenciandos⁷ (instituições federais), visto que a grande maioria desse alunado frequenta IES particulares. Sob essa ótica derivada da Teoria do Neo-capital humano, cada família para ter acesso aos bens culturais deve investir na educação de seus filhos ou cada indivíduo deve investir na sua própria educação, o que lhe traria resultados para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, ganho financeiro.

Os ensinamentos de Brzezinski (1999a, p. 3) são esclarecedores desse fenômeno, considerando que os definidores de políticas educacionais em nosso País utilizam-se da “substituição do conceito de universalidade pelo de equidade, isto é, a cada um a educação segundo sua “competência”, seja para seguir o ensino acadêmico, seja para aprender um trabalho [...]” (BRZEZINSKI 1999a, p. 3), reforçando a divisão entre os que pensam e os que agem.

Esse alinhamento às políticas neoliberais repercute no papel do Estado no que diz respeito ao financiamento da educação, no formato e na duração dos cursos, no ensino profissionalizante e na diversificação e privatização das instituições de ensino superior, entre outros.

A adequação a essas políticas, todavia, precisava ser regulamentada. Para tentar cooptar a comunidade educacional, foi preciso, no entanto, imprimir

⁷ Cf. Censo da Educação Superior 2007 (INEP, 2008). Nesses números não estão inclusos os alunos do Proni.

legitimidade ao processo, por isso, os órgãos governamentais promoveram várias discussões com os representantes da comunidade acadêmica. Apesar dos debates e embates, o governo federal, apoiado pelos aliados e ancorado nos argumentos dos técnicos externos, desconsiderou a ampla e heterogênea discussão, que havia sido empreendida por associações, sindicatos e movimentos populares, nas décadas de 1980 e 1990.

A implementação das políticas educacionais e a aprovação da legislação educacional são resultantes das relações de poder presentes na sociedade que “[...] em sua face mais visível, apresentam, de um lado, a coerção da sociedade política e, de outro, a resistência ativa da sociedade civil” (BRZEZINSKI, 1999b, p. 81).

A autora assinala que Anísio Teixeira, ainda em 1969, constatara que na realidade

[...] nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser [...] a nação de dupla personalidade, a oficial e a real (BRZEZINSKI, 1999b, p. 81).

De acordo com Ruiz e Piassa (2004, p. 1)

Várias são as interpretações que surgem para tentar explicar essa dualidade, [...] Anísio Teixeira [...] entende que a sociedade brasileira desde os primórdios de sua colonização sempre esteve às voltas da dicotomia entre o que é proclamado e o que realmente acontece, dessa forma vê-se que na colonização brasileira o proclamado era uma necessidade de catequização, de formar uma nação, entre outros desejos nobres que ao serem vivificados aparecem sobre forma de uma exploração desenfreada, predatória e destruidora, gerando conflitos, violência e opressão em torno de uma luta de interesses.

Brzezinski (2001, p. 119) refere-se a essa dualidade como o jogo das interações, das relações de poder que se apresentam nas sociedades modernas, o que leva a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial – e outro, o vivido – o real⁸.

Quando se faz uma análise de momentos importantes de implementação de políticas educacionais, quer por meio de reformas ou por medidas normativas, verifica-se que, mesmo quando a sociedade civil (mundo real) é chamada para as

⁸ As expressões “mundo vivido” e “mundo sistema” foram utilizadas por Benjamin (1975) e por Habermas (1997), ao se referirem à dualidade entre o sistema econômico-político e o mundo sócio-cultural. A partir das idéias benjaminianas e ao estudar a análise de Anísio Teixeira sobre a dualidade

discussões, suas propostas são pouco aproveitadas, quando não totalmente ignoradas pelo sistema (mundo oficial).

Como exemplo, pode-se citar as “reformas” da educação⁹, a promulgação da LDB/1996 e as mudanças nas diretrizes para a formação de professores. Em todos esses casos, a sociedade civil, por meio de representantes, compondo comissões de especialistas ou por meio das entidades representativas, apresentou documentos, fruto de ampla discussão e que foram pouco considerados, o que confirma a dualidade já mencionada. Brzezinski (2001) cita o emblemático caso das diretrizes curriculares nacionais, em cujo processo de construção a

[...] cisão entre esses mundos da sociedade brasileira mostra-se com muita nitidez. De um lado, o mundo do sistema que, aportado nas políticas de princípios neoliberais, saúda a globalização excludente como sinal inquestionável de progresso e de pós-modernidade, reafirmando parcerias com organismos internacionais. De outro, o mundo vivido, construído na luta travada desde 1980 pelo Movimento Nacional de Educadores, que propõe a adoção de uma política global de formação e de profissionalização docente [...] (idem, 2001, p. 119).

No embate destes dois mundos, há confrontos e assimilações e, tanto um, quanto o outro, são transformados, como é próprio dos processos educacionais e políticos.

Um exemplo das influências mais concretas do mundo real exercidas no mundo oficial pode ser o capítulo sobre a educação na Constituição de 1988, a primeira, dentre todas, a ter um artigo, o art. 207, sobre a Universidade Brasileira.

da sociedade brasileira, Brzezinski (1999; 2001) se utiliza dessas expressões para revelar a colonização do mundo real ao mundo oficial nas decisões e políticas educacionais.

⁹ Reformas de 1968, 1985 e 1994. A reforma universitária de 1968 teve como pretextos a defesa da expansão das oportunidades educacionais, a racionalização, a modernização o crescimento e o desenvolvimento do País, no entanto, foi motivada, por um lado, pela pressão para acesso dos excedentes no ensino superior, em função da compreensão da educação como possibilidade de mobilidade social e, por outro, a pressão dos empresários da educação, pela concepção do ensino como mercadoria. Essa reforma foi imposta, com mínima participação da sociedade e da comunidade acadêmica, sob forte ideologia desenvolvimentista e realizada por razões políticas e econômicas. A reforma de 1985 iniciou-se por meio do Decreto n° 91.177, de 29/03/1985, do Presidente José Sarney, que instituiu uma Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, a qual, após nove meses, ofereceu um relatório final com subsídios para formulação de uma nova política para a educação superior brasileira. O MEC, a seguir, instituiu o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), que pouco aproveitou do trabalho da Comissão Nacional e apresentou outra proposta, rejeitada pelo mundo acadêmico e implantada aos poucos de forma autoritária, por meio de decretos presidenciais. A reforma de 1994 iniciou-se pela convocação do governo do Presidente Lula à sociedade para discutir a reforma da Educação Superior. Depois de várias audiências com entidades da sociedade, foi enviado o anteprojeto ao Congresso, onde permanece “engavetado”. Apesar disso o Presidente Lula faz uma reforma em “pedaços” surpreendendo as entidades acadêmicas que representam movimentos organizados da sociedade civil com medidas provisórias e outras modalidades de “baixar” legislação educacional.

Outro exemplo é a LDB/1996, que, embora recebendo a influência decisiva do Senado, alinhado aos interesses do governo, conseguiu incorporar vários dispositivos das propostas do mundo vivido, num total de 22 artigos exclusivamente dedicados ao ensino superior, entretanto, a hegemonia do governo dominou a elaboração final da LDB.

Na mesma linha, o governo foi hegemônico na elaboração do PNE. Elaborado sob a coordenação do INEP, que, embora tenha ouvido o mundo vivido, procurou com esse plano, atender, acima de tudo, ao disposto no § 1º do Art. 87 da LDB/1996, que determinou sua elaboração "com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos". Registra-se aqui as declarações públicas das indignadas entidades acadêmicas, sindicais e estudantis aos nove vetos do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ao financiamento da educação proposto pelo PNE, que decidiu acatar as sugestões dos ministros da área econômica e do planejamento.

Conforme declarações públicas da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco/Brasil), que prestou cooperação técnica ao processo de elaboração e finalização do plano, o PNE foi elaborado por intermédio do convênio Nupes-USP/Unesco. Ficou claro em seus fundamentos o compromisso com a Declaração de Jomtien e outras recomendações internacionais, prioritariamente, as oriundas das Conferências Gerais da Unesco, alinhadas, na maioria das vezes, com as intenções neoliberais.

Outro exemplo são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos do Ensino Superior, elaboradas pelo CNE, que também apontam nessa direção. Brzezinski (2001, p. 120), representante da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, por ocasião das discussões sobre "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior", pleiteava que as audiências regionais e a audiência nacional sobre diretrizes curriculares se realizassem "[...] com o intuito de acatar as sugestões advindas do mundo real e não para dissimular práticas, a fim de legitimar decisões previamente acordadas com os "mandatários" do sistema e que vão de encontro aos interesses dos educadores".

No que tange a esse assunto Brzezinski (1999b, p. 83) indaga: "[...] os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real em relação às políticas de

formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder?” A história comprovou: as DCN não atenderam às expectativas do mundo real.

Essa realidade pode ser constatada, também, na atual proposta de reforma universitária. O mundo oficial mais uma vez chamou o mundo real para audiências e para a apresentação de propostas, porém, não conseguindo seu intento, resolveu implementar pequenas reformas que acabaram “imprimindo uma nova fisionomia a um sistema marcado por peculiaridades que definem a forma de fazer e parecer da educação superior em nosso país” (VIEIRA, 2005, p. 14).

As relações sociais e políticas são relações de poder, por esse motivo, são contraditórias e conflituosas, então, ao analisarem-se as leis, normas, diretrizes e reformas, observa-se a permanente tensão entre as intenções declaradas pelo mundo oficial e a efetivação das medidas delas decorrentes, produzindo no mundo vivido um ambiente de contradições, ambivalências e desconfianças.

Por um lado, verifica-se que a produção da legislação educacional ocorre em cada momento histórico, para legitimar os desejos das classes dominantes e isso é usado com o objetivo de projetar o sujeito necessário para cada momento social e, assim, conduz a educação para atingir os fins propostos (RUIZ; PIASSA, 2004).

Por outro lado, encontra-se a ação do mundo real, que, embora não se recuse a observar a legislação vigente, o faz com uma avaliação crítica, pelo menos por parte de seus agentes.

Trata-se, portanto, de um processo dialético, próprio de um campo repleto de contradições como o da educação, onde há espaços para propostas de alternativas que, a partir de uma postura de resistência, possam se contrapor à ideologia hegemônica.

4 O neoliberalismo hegemônico: alternativas e resistência.

A legislação educacional, as políticas educacionais e a própria escola são interpenetradas pela ideologia¹⁰, quer nas suas concepções, quer nos seus planejamentos, quer na implementação das ações.

A escola pode, como principal agência educacional, orientar-se por diferentes

¹⁰ No sentido defendido por Chauí (1980, 2003), citada na p. 11 da presente dissertação.

visões de homem, de mundo, de sociedade, o que vai caracterizá-la, entre outras concepções, como: 1) reprodutora da ordem socioeconômica; 2) aparelho ideológico do Estado; 3) instituição transformadora.

Silva (2003) destaca estas três concepções de escola:

1) Como reprodutora da ordem socioeconômica, explicita que sua função é ajustar os indivíduos ao modelo de sociedade dominante, preparando-os para desempenhar papéis sociais predefinidos e adaptando-os às normas e aos valores vigentes.

2) Como aparelho ideológico do Estado, com base na teoria de Althusser (1998), argumenta que ela atua para conformar comportamentos e inibir os considerados indesejáveis.

3) Como uma instituição transformadora, trabalha para a transformação social. Essa última concepção, alinhada com o materialismo histórico dialético, aponta para os constantes conflitos e as lutas na defesa dos direitos sociais, entre eles, os educacionais.

Sendo assim, há uma constante tensão entre as visões de educação e as de escola, contudo, a tendência dominante é a hegemonização dos modelos que buscam, apesar das resistências, a conformação e não a transformação.

Todo processo de hegemonização, segundo Gramsci (1991), não é natural, depende de uma elaboração mental feita por indivíduos, grupos ou classes sociais, a partir de idéias recebidas, devidamente codificadas pelos intelectuais. Para ele, a hegemonia cultural, nas sociedades ocidentais, provém, principalmente, da sociedade civil, por meio de aparelhos privados de hegemonia, como igrejas, escolas, universidades e associações.

A política educacional, de modo abrangente, fundamenta-se numa ideologia, que, conforme Rios (2005, p. 36), “[...] caracteriza-se por dissimular a verdade, apresentando como ‘naturais’ elementos que, na verdade, são determinados pelas relações econômicas de produção, por interesses da classe economicamente dominante”. Logo, as políticas educacionais, a legislação educacional e a própria escola são interpostos pela ideologia dominante que procura mascarar seus reais interesses.

É necessário, no entanto, levar em conta que a escola é um espaço de contradições, confrontos e diferenças. Nela se configuram as diversas expressões ideológicas do pensar e do fazer humano que se movimentam ou irão movimentar-

se na sociedade civil, quer com a finalidade de legitimar o grupo dominante, quer no sentido de lutar contra ele. Nesse sentido, a escola pode ser tanto um espaço produtor, como reproduzidor de ideologias e, no caso da escola capitalista, tende à reprodução da ideologia dominante, que sempre tentará ser hegemônica. Contraditoriamente, a escola pode ser também espaço de resistência à ideologia das elites e lugar de mudança.

Logo, a questão é a seguinte: como a escola pode ser esse *locus* de resistência e mudança?

Nesse caso, é determinante a escola e os processos educativos cultuarem a autonomia e a emancipação de todos neles envolvidos.

Para Gramsci (1991), o processo educacional que visa à emancipação se apresenta como fundamental para que as massas possam se inserir de modo ativo e consciente na vida política, com a mediação dos intelectuais orgânicos. Esses intelectuais organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social, procurando conquistar as massas para consentirem o predomínio político da classe social à qual estão organicamente vinculados.

Para Gramsci (1991), a escola está entre as principais agências, na sociedade civil, de formação de intelectuais. A estes intelectuais compete a cultura efetiva e hegemônica viabilizadora da assimilação de uma ideologia que passa de dominadora para dominante.

Entende-se, pois, que, na visão gramsciana, a formação de sujeitos autônomos capazes de influir nos processos de transformação social passa, antes de tudo, pelo acesso à educação e à garantia de permanência com sucesso para concluir os estudos. Passa, também, pela construção de um novo paradigma de conhecimento, com base na interação, na participação e na solidariedade, o que possibilita o equilíbrio entre a regulação e a emancipação.

4.1 Emancipação, autonomia e participação: em busca de um novo paradigma

A emancipação é o ato de o indivíduo libertar-se ou da auto-libertação de um grupo social. A emancipação humana vislumbra a possibilidade de o ser humano desenvolver suas potencialidades em todos os sentidos, bem como de exercer sua cidadania plena.

O conceito de emancipação aplica-se, ainda, à libertação da opressão e da

dominação, ou seja, a emancipação social. Na evolução histórica do conceito, encontra-se a idéia de auto-libertação, de emancipação efetuada pelo Estado, de emancipação da regulação do próprio Estado e de emancipação de qualquer forma de opressão e injustiça.

Marx (1986) criticou a dominação e a opressão da sociedade burguesa, como fica claro nesse fragmento de sua obra,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em conseqüência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época. Consideremos por exemplo um país e um tempo em que o poder real, a aristocracia e a burguesia disputam o poder e onde este é, portanto, partilhado; vemos que o pensamento dominante é aí a doutrina da divisão dos poderes, por isso enunciada como “lei eterna” (MARX; ENGELS, 1986, p. 72).

A educação para a emancipação, entre outras práticas, contempla na ação educativa o respeito e a valorização das diferenças, conceito essencial para o pensamento de Marx (1986), que procurou alternativas para a emancipação do ser humano.

A Teoria Crítica, de fundamentação marxista, propõe a “teoria” como lugar da autocrítica do esclarecimento e de visualização das ações de dominação social, visando a não permitir a reprodução constante dessa dominação das ordens instituídas, por meio da racionalidade positivista

[...] que afinal não recuou nem mesmo diante do pensamento, essa quimera tecida pelo cérebro no sentido mais liberal do termo eliminou a última instância intermediária entre a ação individual e a norma social. O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero suporte da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a

manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo. Cumpriu-se afinal sua velha ambição de ser um órgão puro dos fins (ADORNO; HORKHEIMER, 1969).

Para essa teoria, a razão era o elemento de conformidade e de manutenção do *statu quo*, por isso, propôs uma reflexão sobre esta racionalidade e apresentou uma proposta política de reorganização da sociedade, de modo a superar a "crise da razão".

Como contraponto à dominação, o conceito de emancipação é fundamental para os pensadores da Teoria Crítica, que desenvolveram críticas e alternativas à sociedade de sua época e fundamentaram uma educação promotora da emancipação, em oposição à educação reprodutora, criticada neste trecho da obra de Adorno e Horkheimer (1969),

A expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório. Assim, o tabu estende-se ao próprio poder de impor tabus, o esclarecimento ao espírito em que ele próprio consiste. Mas, desse modo, a natureza enquanto verdadeira auto-conservação é atijada pelo processo que prometia exorcizá-la, tanto no indivíduo quanto no destino coletivo da crise e da guerra. Se a única norma que resta para a teoria é o ideal da ciência unificada, então a práxis tem que sucumbir ao processo irreprimível da história universal. O eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início procurou escapar. Concretiza-se assim o mais antigo medo, o medo da perda do próprio nome.

Contemporaneamente, o conceito de emancipação tem presença marcante entre outros autores, em Freire (2000) e Santos (1997), que criticam a globalização e as políticas neoliberais excludentes. Para Freire (2000, p. 147), "a todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres", sendo assim, a ciência e a tecnologia deveriam estar a serviço do processo de emancipação humana.

Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata acrescentamos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas pô-los a serviço dos seres humanos. (idem, 2000, p. 149).

Por esta razão, Freire (2001) propôs uma educação para a transformação,

emancipação e libertação humana. Para ele,

essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito *com* e *através*, também, da educação. (FREIRE, 2001, p. 102).

Freire (2001) desenvolve uma concepção dialógica de educação, problematizadora do ato de conhecer, que requer e é capaz de gerar um pensamento crítico por meio do diálogo no encontro dos sujeitos, mediatizados pelo mundo e produz a atuação crítica com vistas à transformação da realidade. Uma educação que estimule processos que promovam liberdade, emancipação, autonomia individual e coletiva.

Por sua vez, Santos (2001) propõe uma educação que dialogue com todos os saberes, com todas as culturas e produza conhecimentos e tecnologias que beneficiem a todos. Uma reinvenção do conhecimento-emancipação que gera aplicação prática na vida das pessoas e desenvolva a emancipação e a liberdade

Freire e Santos propõem o respeito às diferenças e o diálogo entre as culturas como processo de emancipação humana e a relação com a realidade para transformá-la.

A emancipação é um conceito fundamental para projetos pedagógicos e de avaliação que objetivam a formação de sujeitos críticos e cidadãos comprometidos com a transformação da realidade social.

Habermas (1993, p. 99) explica que a emancipação “[...] tem a ver com libertação em relação a parcialidades [...] um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia”.

A autonomia, segundo o Dicionário de Ferreira (2004), é a “faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência; sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana”.

Autonomia, etimologicamente, significa governo próprio e traz consigo a idéia

de liberdade, de vida independente, o que não quer dizer que isso seja algo dado e absoluto, porque como afirma Silva (2006, p. 58-59), “[...] não há liberdade absoluta, mas sempre relativa, consistindo esta liberdade mais na capacidade de escolha do que na de criação incondicional”.

A autonomia sob o aspecto histórico, precisa ser entendida como a potencialidade de escolher entre alternativas ou caminhos possíveis, bem como a possibilidade de inovar ou mesmo criar novas situações ainda não existentes, considerando o momento histórico da sociedade datado.

O termo teve, inicialmente, uma acepção individual, como explica Silva (2006, p. 59), é o “atributo da pessoa, fruto da liberdade pessoal que se manifesta pela afirmação da pessoa ante o Estado ou qualquer outra instituição destinada a regular o convívio social”. Com a organização da sociedade, o conceito evoluiu para a autogestão dos grupos sociais e das organizações.

No âmbito da escola, a autonomia e a “[...] participação de pessoas autônomas, livres e responsáveis é condição indispensável para um autêntico trabalho educativo” (SILVA, 2006, p. 37), uma vez que pode propiciar o encontro entre as pessoas, num processo de humanização. Sem autonomia, sem diálogo e sem o encontro entre as pessoas não há educação.

É fundamental que o processo de autonomia das escolas em relação à administração central aconteça de maneira que os indivíduos envolvidos no processo educativo tenham participação efetiva na elaboração e implementação do PPP, o que os torna atores importantes nos processos decisórios.

A participação é uma relação social que privilegia a relação entre os discursos dos sujeitos. Habermas (1975, p. 159) elucida que participar “[...] significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade”.

Os alunos, a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, precisam entender seu papel no processo educacional, pondo-se como co-autores e participantes ativos na gestão educacional. Para tanto, precisam desenvolver atitudes democráticas e compromisso com busca constante de melhorias nos processos educacionais.

Outro desafio para a participação efetiva é a contradição da realidade educacional, com adeptos de posturas conservadoras e burocráticas e, outros, com atitudes críticas e progressistas, de maneira, que a participação de sujeitos de

posicionamentos opostos e conflitantes precisa ser estimulada e administrada democraticamente.

Observa-se que os conceitos emancipação, autonomia e participação são fundamentais para a busca de um paradigma que possibilite o equilíbrio entre a regulação e a emancipação. Esse equilíbrio depende da adoção de uma postura crítica, que tenha como objetivo a autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais e do estabelecimento de uma relação dialógica entre os sujeitos e, especialmente, entre o mundo oficial e o mundo vivido.

A busca por essa relação dialógica está presente, tanto na teoria da ação comunicativa de Habermas (1997), que é a interação simbolicamente mediada pela linguagem, o entendimento mútuo na busca do consenso provisório para a ação, quanto no paradigma emergente de Santos (1997), que prevê participação radical dos sujeitos na construção e na divisão dos conhecimentos.

No contexto em que o capitalismo se tornou o sistema hegemônico, experimenta-se desenvolvimento e tecnologia, mas, também, novas formas de exploração dos seres humanos e da natureza, o empobrecimento e a perversa concentração de renda e a desigualdade social. Acumulam-se e disponibilizam-se informações, que não se transformam em conhecimento que leve à sabedoria, a sua utilização para efetivo benefício de toda a humanidade. Há, ainda, rupturas com o sistema cultural tradicional. O mundo está em crise!

A Escola de Frankfurt, por exemplo, cujos principais representantes eram Adorno (1969), Marcuse (2004), Horkheimer (1969), Benjamim (1975) e Habermas (1997), critica a sociedade industrial moderna e a prevalência da razão instrumental, e o positivismo como cientificismo, a crença de que o conhecimento válido é somente o conhecimento científico. Critica, ainda, o tecnicismo, que trata as pessoas e as situações como meios para chegar-se a um fim. Essa Escola tem a intenção política de emancipar indivíduos e grupos que não têm acesso ao poder, possibilitando, dessa forma, a criação de uma sociedade democrática e igualitária, baseada em princípios de justiça social.

Habermas (1987), ao refletir sobre as crises do capitalismo, concluiu que a contradição entre a acumulação do capital e a harmonia social, ou acumulação e legitimação, é inerente a esse sistema, o que o levou a formular a teoria das crises, que pode ser resumida em quatro tendências: a crise econômica, que se manifesta no apoio à acumulação econômica e à dissimulação para ganhar o consentimento

das massas; a crise de racionalidade, que se manifesta na incapacidade do sistema administrativo em atender de maneira eficiente aos ditames do sistema econômico; a crise de legitimação, que ocorre quando o sistema político deixa de contar com o nível indispensável de lealdade das massas, por não conseguirem explicar e defender suas decisões e medidas e a crise de motivação, originada nas mudanças no sistema sócio-cultural, visibilizadas, por sua vez, pela ruptura do sistema cultural tradicional (sistema moral e visões do mundo), bem como pelas mudanças verificadas nos sistemas de educação de que fazem parte a escola, a família e os meios de comunicação de massas.

Santos (1997, 2001, 2003, 2005) compartilha a crítica ao predomínio da razão instrumental adotada pela modernidade. Segundo suas análises, a origem da crise desenhada na contemporaneidade e dos conflitos dela decorrentes, inclusive os criados pela ideologia neoliberal, está na obsolescência da modernidade. Vivemos num mundo de crises, tensões e contradições, que enfrenta conforme Santos (2005a, p. 29) “problemas modernos para os quais não há soluções modernas”.

A modernidade fez a ruptura com o senso comum, embora, validasse apenas o conhecimento científico, no que revelou inúmeros avanços, todavia não conseguiu, cumprir as “promessas” feitas, nem mesmo responder às questões epistemológicas e sociais. Consideradas justas, as críticas feitas ao modelo moderno de mundo e de ciência, abriram espaço para pesquisas na busca de modos diferentes de ser, viver e conhecer.

Neste momento, pois, de transição paradigmática, está em discussão, conforme Santos (1997, 2001, 2003, 2005), o equilíbrio entre a regulação e a emancipação, no que é considerado essencial para a educação.

Pelo fato de lidar com subjetividades e agregar diferentes concepções, a educação apresenta uma natureza complexa e contraditória. Por isso, os conflitos e contradições que pululam no seu âmago podem, para efeito de análise, resumirem-se em duas tendências catalisadoras, mas ao mesmo tempo dialéticas: a regulação e a emancipação, que, por sua vez, dão origem a projetos que atendem a propostas de formação dirigidas ora a uma, ora a outra dessas tendências.

Para a tendência reguladora, a formação profissional se desenvolve numa perspectiva pragmática vinculada à ideologia do mercado e da empregabilidade, ao passo que para a tendência emancipadora, a centralidade da formação está nos sujeitos como cidadãos reflexivos e protagonistas.

São propostas pedagógicas que servem a diferentes tipos de configuração social. Na roupagem da globalização, a proposta de uma ordem mundial, regida pelo mercado e outra que se baseia num desenvolvimento autônomo.

Como afirmam Carnoy e Levin (*apud* Afonso, 2005, p. 59)

[...] há dentro do Estado capitalista, em geral, e da educação, em particular, um luta permanente entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e igualdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo.

Tem-se clareza de que a questão não é simples e não será resolvida por uma análise dicotomizada, entre regulação e emancipação. Há que se considerar ambas, de acordo com Santos (2001) como pilares da modernidade, que precisam se equilibrar de forma dialética, considerados os conflitos e as contradições históricas.

Uma indagação merece ser feita: Por que buscar o equilíbrio entre a regulação e a emancipação?

Primeiramente, porque ambas são imprescindíveis, embora conflitantes. Elas fazem parte da natureza humana que tanto anseia, por um lado, pela liberdade e pela criatividade, expressões importantes da emancipação humana; do mesmo modo em que, o homem precisa se auto-regular. Precisa de limites e saber fazer escolhas em benefício pessoal, porém, considerando o interesse social e o bem comum. São, portanto, processos inerentes à condição humana.

Em segundo lugar, porque é urgente o enfrentamento das crises do mundo contemporâneo e do campo educacional.

Como, então, buscar o equilíbrio entre a regulação e a emancipação?

Existem várias tendências teóricas que apontam para a busca deste equilíbrio. Esta pesquisa apóia-se na teoria dos interesses humanos e da razão comunicativa de Habermas (1987) e na transição paradigmática e a reconstrução do conhecimento-emancipação proposta por Santos (1997, 2001, 2003, 2005).

Para Habermas (1987), a modernidade não exauriu suas possibilidades, sendo necessário que ela retome seu projeto por meio de uma ideologia que critique e exponha a operação ilegítima de poder e de hegemonia na sociedade capitalista, que se apresenta com a aparência dissimulada de objetivar o bem geral. Para isso, essa ideologia crítica, descreve e interpreta as situações, buscando suas razões, causas, objetivos, interesses e avaliando sua legitimidade. Propõe em seguida uma

agenda para mudar a situação na direção da igualdade social, e, por fim, avalia o quanto se alcançou em termos de mudança efetiva.

Para operar este tipo de ideologia, esse filósofo (1987) desenvolve uma teoria, com base nos interesses humanos, em que interroga a legitimidade dos interesses nas diversas situações, em função do quanto contribuem para a igualdade e para a democracia social.

Para Habermas (1987), os interesses não são naturais, antes, são construídos socialmente e são constitutivos do conhecimento, porque determinam o que conta como objeto e tipo de conhecimento, são, portanto, *a priori* do conhecimento. Para ele (1987, p. 217), os interesses são “[...] as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da auto-constituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação” e subjazem a qualquer processo de conhecimento.

Sua teoria apresenta três tipos de interesses humanos que ajudam a definir e compreender os conhecimentos válidos: a) o técnico ou instrumental. Caracteriza o método científico e positivista, portanto, relacionado às leis, regras e controle do comportamento; b) o prático ou subjetivo-interpretativo. Procura revelar os significados das interações e as intenções dos sujeitos numa determinada situação; c) o emancipatório ou crítico-reflexivo. Provoca a reflexão com o objetivo de o indivíduo ou o grupo social emanciparem-se.

O autor (1987) considera que o interesse emancipatório não prescinde dos outros interesses, mas, vai além deles, quando ao expor as relações de poder e suas conseqüências em termos de dominação e repressão, propõe mudanças que permitam a emancipação e a igualdade social.

A teoria das crises e dos interesses humanos ou dos interesses cognitivos levou Habermas (1987) a enfatizar aquilo que ele denominou de razão comunicativa e a formular a teoria da ação comunicativa como alternativa para romper com a racionalidade instrumental, como já citado neste capítulo.

Conforme Gonçalves (1999, p. 127), Habermas (1987) procurou superar o “[...] conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa”. Uma razão que não prescinde da ciência e da técnica no âmbito em que elas são adequadas, mas, que se utiliza da racionalidade comunicativa no âmbito da interação social. Uma vez que o homem é capaz de

atribuir sentido às suas ações, comunicar percepções, desejos, intenções, expectativas e pensamentos por meio da linguagem e do diálogo, a racionalidade comunicativa aparece como a racionalidade adequada para a ação humana interativa, além de permitir que o homem assuma o papel de sujeito.

É essa razão que deve fundamentar a ação comunicativa, uma vez que, baseada em valores, verdade, correção, promove a interação entre as pessoas, que, por meio da linguagem e do discurso, organizam-se socialmente e, de forma livre, buscam o entendimento mútuo, o consenso provisório e o acordo em torno das proposições e normas e, conseqüentemente, sua legitimação.

Medeiros e Marques (2003, p. 7) interpretando Habermas, explicitam que

o conceito de ação comunicativa sugere a compreensão da ação encaminhada para o entendimento recíproco, porque ela é concretizada como uma ação intermediada pela comunicação entre os sujeitos que procuram entenderem-se entre si acerca do mundo objetivo, social e subjetivo. É uma ação lingüística, em que falantes e ouvintes reconhecem que os atos de fala implicam a realização de algo.

Habermas (1993, p. 105-106) assegura que não se trata de uma relação de poder, mas, do “agir comunicativo” que se realiza

numa linguagem comum e num mundo explorado pela linguagem, pré-interpretado, em formas de vida compartilhadas culturalmente [...] mundos da vida que são porosos uns em relação aos outros, que se interpenetram e se interligam.

A linguagem tem, na ação comunicativa, intrínseca relação com a realidade, como esclarece Habermas (1997, p.118)

Se as afirmações refletem fatos e não se limitam simplesmente a inventá-los, então tais fatos têm que estar de acordo com a realidade de alguma maneira; e esta é precisamente a propriedade que os objetos reais possuem, de serem objetos da experiência, de serem algo “no mundo”. As afirmações devem se ajustar aos fatos e não os fatos às afirmações.¹¹

Para que a ação comunicativa aconteça é necessário “[...] – *expressar-se de forma inteligível – dar-se a entender – e se entender com os outros* (HABERMAS, 1997, p.300)” (grifos do autor). Além de validar (pretensões de validade) a veracidade (autenticidade) do locutor, a verdade das afirmações feitas e a correção das normas, que acontecem respectivamente nos planos objetivo, social e subjetivo.

¹¹ Tradução livre do espanhol.

Dessa forma, os interlocutores convencem seus parceiros da veracidade de sua fala, fazendo-a coincidir com suas ações. Os argumentos verdadeiros passam a prevalecer, quando eles fundamentam as proposições enunciadas e as normas são revalidadas, quando compreendidas, respeitadas e aceitas por todos os integrantes de uma situação dialógica (FREITAG, 1995, p. 10).

Estabelecidas estas condições e validados os resultados do processo discursivo, livre de coerção externa e interna, é possível alcançar o consenso provisório, que não nega a heterogeneidade, a diferença, a individualidade dos sujeitos que participam dele, antes, é capaz de proporcionar uma unidade da razão, por meio das inter-subjetividades. O consenso não é um acontecimento estático, mas dinâmico, provisório, político e permite empreender a ação desejada.

Essa teoria de Habermas exerceu importante impacto na educação, pois permitiu compreender o processo de ensino como “[...] um momento particular em que os agentes, professor e alunos, através da mediação do agir comunicativo, interagem e repartem entre si o conhecimento de cada um” (TOSCHI, 1995, p. 89), contribuindo com a escola, cujo projeto educativo emancipatório objetiva a formação de indivíduos críticos e participativos. Este tipo de escola, entre outros aspectos, adota um modelo de gestão que implica nova maneira de construir os projetos pedagógicos e os currículos. É relevante, também, para a relação das instituições e dos atores educacionais com o sistema educacional, uma vez que propõe a integração entre o mundo vivido e o mundo sistema por meio da ação comunicativa que resulta no entendimento e no consenso.

Santos (1997, 2001, 2003, 2004, 2005), de forma geral, demonstra que a humanidade perdeu a confiança epistemológica no potencial da ciência para a resolução de problemas, e a crise da matriz positivista dominante gerou perplexidade. Para o autor (2001, p. 17), “os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas”, portanto, este tipo de perplexidade funcionaria como ponto de partida para uma inquietação epistemológica e a sua compreensão crítica. Desta maneira, o “[...] exercício das nossas perplexidades é fundamental para identificar os desafios a que merece a pena responder” (idem, 2001, p. 21).

Essa atitude de inquietação epistemológica se caracteriza por questionar, refletir sobre o conhecimento, sobre como ele é produzido e para quem é produzido. Refletir acerca de suas conseqüências, ou como destaca o autor, ter o desejo de

completar “o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios” (SANTOS, 1997, p. 30).

Santos (1997, p. 45) entende a teoria de Habermas como apropriada para a construção do paradigma de conhecimento que, calcado na participação estabelece, “[...] interações e intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indiviso”, e resiste às dicotomias próprias da racionalidade moderna, tais como homem/natureza ou sujeito/objeto e permite, assim, relação dialógica dos vários tipos de conhecimento e possíveis respostas às perplexidades postas pelo desequilíbrio causado pela racionalidade instrumental.

Entende-se ser importante a idéia de perplexidade produtiva, que mobiliza os indivíduos na busca do conhecimento-emancipação, que leva à participação no processo emancipatório, que tem relação com a realidade e a intenção de transformá-la.

Sendo assim,

a perplexidade não significa uma postura de rebeldia ou anárquica-ideológica. O ideologismo não compreende o conhecimento-emancipação. Ao contrário, o ideologismo prega a negação pela negação, a emancipação reivindica a participação efetiva (SILVA,2002, p. 149).

E, especificando a relevância dessa relação na construção do conhecimento-emancipação, Silva (2002, p. 149) declara que

[...] importa, não apenas conhecer a realidade, mas efetivamente interagir com essa realidade. [...] Não basta conhecer, mas é preciso que esse conhecimento gere aplicação prática na vida das pessoas. É necessário que o conhecimento não se torne apenas em informação sobre algo que se ignorava anteriormente, mas que desenvolva a emancipação e a liberdade.

Nesse sentido, Santos (1997) questiona o conhecimento científico acumulado e dominante como o único válido e o quanto ele tem contribuído para enriquecimento ou para o empobrecimento da vida prática do ser humano. A predominância do positivismo e o desequilíbrio em favor da regulação em detrimento da emancipação estão na base da globalização neoliberal hegemônica, geradora de desigualdade social e de propostas alternativas para a humanidade.

Vale lembrar que, para o autor (1997), o conhecimento-regulação é aquele que considera o caos como ignorância e a ordem como conhecimento. Nesse caso, o processo de conhecer seria aquele que leva do caos à ordem. Esse tipo de conhecimento é baseado no controle e na previsibilidade dos fenômenos da

realidade, na neutralidade, na não-consideração do objeto em toda a sua complexidade e contextos sociais em que se produzem os saberes e, por isso, serve para manter o baixo grau de autonomia dos sujeitos, as desigualdades e as injustiças sociais.

O conhecimento-emancipação, proposto pelo paradigma emergente, na visão de Santos (1997), procura superar a ignorância representada pelo colonialismo, busca a solidariedade e valoriza as diferentes formas de saber, seus contextos de produção e utilização, bem como sua potencialidade para desenvolver subjetividades comprometidas com a emancipação humana.

O cerne da proposta do autor (1997, 2001, 2003, 2005) consiste na ruptura com os métodos regulatórios impostos pela racionalidade cognitivo-instrumental da modernidade e a construção ou reconstrução do conhecimento-emancipação, fundamentado na solidariedade e na participação.

Santos (1997) anuncia essa possibilidade por meio da “dupla ruptura epistemológica”. A primeira ruptura é a que a ciência fez com o senso comum, para constituir-se como o conhecimento válido e rigoroso. A segunda ruptura rompe com a primeira, promovendo a hibridização da ciência com o senso comum.

Nesse processo, a ciência passa a considerar o senso comum como saber e se transforma num novo senso comum. É, assim, a transformação do senso comum e, também, da ciência, em busca do conhecimento-emancipação que rompa com “[...] o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório” (SANTOS, 2005a, p. 107).

A partir da segunda ruptura, o paradigma emergente considera as culturas e os modos de pensar e estar no mundo tornados invisíveis, desconsiderados, subalternos ou até considerados errados pela racionalidade instrumental.

Para considerar estas práticas sociais e formas de pensar diferentes das dominantes, Santos (2005a, 2005c) propõe a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Santos (2005c, p. 21) explica que

a sociologia das ausências é uma pesquisa que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis, objetos ausentes em presentes [...] a sociologia das emergências tem como tarefa investigar e ampliar as alternativas concretas

de futuro aqueles saberes, práticas ou sujeitos que estavam ocultos pela racionalidade conservadora.

Em entrevista ao jornal o Estado de São Paulo, Santos continua explicando que

[...] a razão indolente produz ausências. Produz exclusão. Dou um exemplo: a razão indolente acredita que só a ciência é pensamento rigoroso. E todos os outros saberes são irracionais. Acontece que a biodiversidade nos mostra o quão importante é o saber dos índios, o saber dos povos originários de certas regiões. Saberes sem os quais não conseguiremos preservá-la. Portanto, a visão indolente da ciência, como fonte única de saber, produziu, por exemplo, a ausência do pensamento indígena. É simples: se eu quero ir à lua, precisarei do pensamento científico. Mas se eu quero preservar a diversidade amazônica, preciso conhecer o pensamento do índio. Já a sociologia das emergências é o outro lado disso tudo. É a incorporação de saberes, a inclusão de experiências humanas que, mesmo pequeninas, funcionam como embriões de alternativas. Não é à toa que, hoje, a economia solidária é a sétima do mundo! Microcréditos, mutualidades, cooperativas, projetos populares, programas do Terceiro Setor... não é pouca coisa. Em setembro vou a Belo Horizonte participar do *Festival do Lixo e da Cidadania*. São catadores que se organizaram em cooperativas e fazem um trabalho incrível para melhorar suas vidas. Trata-se de um movimento absolutamente vibrante e inovador (suplemento *Aliás*, do jornal O Estado de São Paulo, dia 27/05/2007).

De acordo com Oliveira (2006, p. 13), a sociologia das ausências, é a “[...] superação das não-existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas, tornando-as crescentemente visíveis” e a sociologia das emergências, que seria uma forma de “desidealizar” o futuro por meio do “[...] reconhecimento de que o potencial efetivo de futuro se inscreve nas práticas reais do presente”.

Estas propostas repousam sobre uma “[...] forma de conhecimento que não reduza a realidade ao que existe [...] que inclua realidades suprimidas, silenciadas ou marginalizadas, bem como realidades emergentes ou imaginadas”, o conhecimento-emancipação (SANTOS, 2005a, p. 247).

Afonso (2005, p.123), na sua análise do paradigma emergente e ao indicar seus elementos constitutivos, fundados no princípio da comunidade (o prazer, a participação e a solidariedade), aponta-os como focos de resistência à hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Por isso, Santos prioriza, nas estratégias de mudança, o princípio da comunidade como um dos fundamentos do novo paradigma por ser

[...] campo privilegiado do conhecimento-emancipação se este for concebido como trajetória que leva o indivíduo de um estado de ignorância a um estado de saber que se pode designar por solidariedade [...]; e, se a solidariedade for “o processo, sempre inacabado, de capacitação para a reciprocidade através da construção de sujeitos que a exercitem” ou sujeitos capazes de reciprocidade.

Nesse sentido, se o conhecimento-regulação transformou o outro em objeto, o conhecimento-emancipação reconhece-o como sujeito e avança para a solidariedade, pela criação de relações sujeito-sujeito, numa rede intersubjetiva de reciprocidades, estabelecida no seio das comunidades, que precisam ser interpretativas. Na radicalidade da democracia participativa, Santos (2005a) visualiza possibilidades emancipatórias advindas da solidariedade, e as encontra, inclusive entre as formas de conhecimento e de convivência produtoras de uma cidadania ativa e de uma sociedade mais justa.

As contribuições da teoria de Santos para a educação são importantes porque, ao abordarem a diversidade epistemológica do mundo, permitem pensar os conteúdos escolares de forma diferente das convencionais.

Suas teorias, também, são impactantes na medida em que ele trabalha a questão da formação das subjetividades e das identidades por meio da ação educativa, numa perspectiva crítica e emancipatória, especialmente, na escola, por seu vasto potencial de comunicação e emancipação humana, como espaço privilegiado de interação social em que se constitui.

A educação pode contribuir com o que o autor denomina, por um lado, de formação de identidades rebeldes ou inconformadas, aquelas que se indignam diante da estrutura, dos valores, das idéias, das atitudes, das práticas e dos saberes indesejáveis em uma sociedade ética e emancipatória e, por outro lado, o que ele denomina de formação de identidades conformadas, no sentido de aceitar e lutar pelos valores da modernidade coerentes com o projeto de emancipação.

Dessa forma, Freitas (2005), ao analisar as propostas de Santos, reconhece que a educação poderá elevar os alunos à condição de sujeitos, capazes de utilizar a racionalidade com criticidade e a favor da emancipação.

É, portanto, um projeto educativo emancipatório, que segundo a autora (2005, p. 224) preconiza “[...] uma educação voltada para o desenvolvimento do pensamento, da capacidade reflexiva dos indivíduos”, que exige a participação efetiva de todos os atores educacionais e, de forma especial, que os professores

assumam-se intelectuais transformadores (AFONSO, 2005).

Entende-se que as teorias de Habermas (1987) e Santos (1997, 2001, 2003, 2005) contribuem para a proposta deste trabalho em termos da busca do equilíbrio entre regulação e emancipação na construção negociada, participativa e democrática de PPP e projetos de avaliação institucional, cujo principal pressuposto seja a autonomia.

4.2 Autonomia e regulação: incompatibilidade ou equilíbrio construído?

A questão que se encerra neste subtítulo pode ser problematizada da seguinte forma: Como compatibilizar os necessários sistemas de ensino e seus processos regulatórios com a proclamada e essencial autonomia da educação superior? Como compatibilizar os processos de controle e responsabilização profissional e institucional com a autonomia? Como conciliar a regulação estandardizada e a diversidade da educação superior?

A contemporaneidade trouxe muitas conquistas para a humanidade, tornando a emancipação um de seus pilares. No entanto, também é verdadeiro que a modernidade criou o Estado e outras instituições com o objetivo de promover a harmonia e regular o convívio social e, assim, cumprir este mister. Para tanto, criaram-se normas, leis, sistemas que exercessem a regulação das relações sociais. A palavra regulação traz o significado de normalizar, estabelecer regras, controlar. A modernidade, em seu projeto, sustentava-se, também, no pilar da regulação.

Assim, tanto a emancipação quanto a regulação fazem parte da atualidade. São duas realidades que deveriam ser compatibilizadas: de um lado, o exercício da liberdade, de auto-gestão, atributos próprios de indivíduos e grupos autônomos e emancipados e, de outro lado, a necessária ação do Estado no sentido de promover o equilíbrio entre a emancipação e a regulação. Porém, como explicita Santos (2001), houve um desequilíbrio e a regulação passou a ser o pilar prevalente, tendendo para projetos, processos e ações que privilegiam a regulação.

No caso da educação, esse desequilíbrio fica evidente com a criação dos sistemas de ensino que, embora necessários, tendem a uniformizar as escolas e os processos educacionais, por meio de ações regulatórias. Dessa forma, na maioria das vezes, as decisões são centralizadas e burocratizadas, de maneira a não se promover a autonomia, pelo contrário, há uma prevalência da heteronomia.

Nesse processo, as escolas exercem o papel de simples executoras de normas elaboradas de fora para dentro. É o que acontece, por exemplo, na elaboração de propostas e projetos, advindos, em geral, dos gabinetes dos órgãos centrais do sistema educacional, o que lhes confere um caráter de ritual desprovido de real significado para a escola que, simplesmente, os executa.

A autonomia das IES e, sobretudo, da Universidade é parte de sua natureza e deve ser exercida, entre outros aspectos, na construção e implementação de seu PPP.

É importante, também, enfatizar a relação direta da autonomia com a qualidade da educação. Segundo Gadotti (1992, p. 67), “cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições. Toda tentativa de uniformização desse processo significa diminuição da qualidade da escola”.

A autonomia faz parte da essência da educação e é fundamental para a escola, do ponto de vista administrativo, pedagógico, curricular e profissional. No entanto, ela vem sendo questionada por forças externas, como, por exemplo, as leis do mercado globalizado.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2000) expõe o paradoxo entre a autonomia da universidade e as leis de mercado. O mercado impõe como critério de produtividade-eficiência a competitividade, o rendimento, a gestão racional e a qualidade total e, desta maneira, acaba por transfigurar o real papel da Universidade em aspectos tecnocráticos, submetendo-a a interesses puramente mercadológicos.

Cunha (2005, p. 154), também, expõe essa contradição ao verificar que “[...] ao mesmo tempo em que é proposto aos sistemas de ensino descentralização e autonomia, instala-se um mecanismo de controle por parte do Estado através das medições e avaliações educacionais”.

Não se pode negar a contradição entre autonomia e regulação, mas, quando o processo de regulação vem atravessado pela ideologia neoliberal, isto é exacerbado. Não se pode, entretanto, prescindir da autonomia, essencial para a educação emancipatória, uma vez que considera os indivíduos como sujeitos, protagonistas, produtores de cultura, bem como considera os valores por eles assumidos. Também, não se pode prescindir da regulação, que anda *pari passo* com a natureza humana. A realidade é que a humanidade constrói socialmente as culturas, com seus rituais, costumes e valores, que produzem diferenças, problemas e impasses. Por isso, faz-se necessário equacionar os interesses conflitantes para

organizar a vida em sociedade, estabelecendo direitos e obrigações com o objetivo da convivência equilibrada, pacífica e justa.

Volta-se, então, à questão inicial, como tornar as escolas autônomas se elas estão inseridas dentro de um sistema governamental de ensino, eivado de normas e de processos de regulação?

Silva (2006) enumera quatro exigências para tentar conciliar autonomia e regulação. Em primeiro lugar, é preciso que haja uma compreensão do verdadeiro sentido da autonomia. Em segundo lugar, os sujeitos autônomos devem se responsabilizar pela escola, o que exige uma transformação intencional do grupo, do coletivo. Em terceiro lugar, a escola necessita se humanizar e isto acontece quando ela é conduzida por este sujeito coletivo. Em quarto lugar, a escola precisa ser capaz, por meio de seu sujeito coletivo, de construir o seu próprio projeto educacional. A escola, ainda, precisa ser capaz de estabelecer uma interlocução com as autoridades e ser delas interlocutora, não só para ter o seu projeto educacional aprovado, mas, certamente, para contribuir com as tomadas de decisão e influenciar as políticas educacionais, por meio do diálogo com o poder central do sistema.

Evidentemente, há barreiras a serem superadas para essa interlocução com o mundo sistema. Muitas vezes essas barreiras parecem intransponíveis, no entanto, destaca-se como mostra a experiência, que na relação do mundo vivido com o mundo sistema, acontecem interinfluências, que permitem que, lentamente, os movimentos sociais atinjam conquistas.

As possibilidades de respeito à autonomia em convívio com a regulação talvez venham ocorrer, por um lado, na escola que “[...] tenha sujeitos coletivos interessados em sua manutenção e que, de forma democrática e pluralista, elaborem o próprio projeto educacional que, submetido às autoridades do sistema escolar, seja aprovado” (SILVA, 2006, p. 110) e, de outro, pela ação governamental que

[...] leve em conta o cotidiano das unidades escolares, com as características culturais de seus participantes, que, para aderirem às propostas, devem ser persuadidos e não meramente comunicados... considerar seus integrantes como pessoas com direitos inalienáveis e com capacidades de atuação autônoma e responsável (SILVA, 2006, p. 112).

Habermas (1987) aposta na construção do equilíbrio entre elas por meio da

ação comunicativa, que permite o diálogo intencional e o consenso possível que legitima a regulação.

Neste trabalho, interessa de forma particular identificar os aspectos emancipatórios e regulatórios presentes no PPP e no projeto de avaliação institucional e, prioritariamente, identificar os impactos da avaliação institucional no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia.

No próximo capítulo, apresentam-se os fundamentos teórico-conceituais do projeto político-pedagógico e da avaliação institucional e as possibilidades de equilíbrio entre a regulação e a emancipação, como elemento essencial para a educação de qualidade.

CAPÍTULO 2 GESTÃO EDUCACIONAL, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEITOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES.

Analisar o conceito de Gestão educacional e dois de seus instrumentos estratégicos: o projeto político pedagógico e a avaliação institucional é o primeiro objetivo neste capítulo. O segundo é analisar como o neoliberalismo apropriou-se desses instrumentos e os re-significou. O terceiro é propor uma alternativa para avaliar projetos relacionando-os no sentido de possibilitar o equilíbrio entre a regulação e a emancipação.

A administração é uma atividade humana, intencional e racional. A administração em geral é a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, que deve ser compreendida como *práxis* (PARO, 1993, p. 18). Como atividade própria do ser humano, ela deve ser reflexiva, autoconsciente, criativa e intencional.

A administração educacional, por sua vez, diz respeito a um tipo de administração cuja especificidade pode ser compreendida em oposição à administração empresarial capitalista, porque se relaciona muito mais com a produção não-material, uma vez que a educação produz idéias, conceitos, valores, atitudes, símbolos, hábitos e habilidades.

Isso significa que a educação se relaciona à produção do saber sobre a obra humana na natureza e na cultura. Na educação, numa visão crítica, os participantes são sujeitos e objetos do processo educativo e os resultados pretendidos são a apropriação do saber socialmente acumulado, a produção de novos conhecimentos e a promoção de sujeitos reflexivos, críticos e criativos, objetivando a transformação social.

A gestão educacional deve ser democrática em contraponto à gestão autoritária que, geralmente, predomina nas instituições educacionais. A gestão democrática deve ser entendida como

[...] superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares (ANFOPE, 2002, p. 15).

O CNE, nas DCN do curso de Pedagogia, apresenta a gestão educacional na perspectiva democrática, de modo que se integrem as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, à análise, à formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 8).

Embora a gestão educacional se relacione, também, aos aspectos formativos para atingir os fins propostos pelos participantes do processo educativo, ela tem o foco na gestão organizacional face ao neoliberalismo.

Na década de 1980, vários movimentos sociais reivindicaram a participação na gestão das escolas, especialmente, nas redes públicas. Houve, então, uma expressiva mobilização para a construção do capítulo que tratava da educação na Constituição de 1988. Debates intensos ocorreram entre as propostas do mundo oficial e do mundo vivido¹². O mesmo ocorreu na elaboração e na aprovação da LDB/1996 e seus desdobramentos.

De acordo com Brzezinski (2004), esses embates acontecem numa arena política, em que, na maioria das vezes, há predominância das propostas do mundo oficial, entretanto, com importantes subsídios para a elaboração e execução das políticas educacionais com maior ou menor grau de aceitação, de acordo com o êxito alcançado pelas forças sociais.

Como resultado desses embates, entre outros, concedeu-se às instituições escolares, maior autonomia na gestão e na construção do PPP, todavia delimitadas por intenções e re-significações neoliberais.

De qualquer maneira, a partir desta flexibilização legal, era de esperar-se que todos os atores – gestores, docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade –, participassem da gestão das escolas e da construção coletiva e democrática do PPP. No entanto, como demonstraram pesquisas de Pinheiro, Resende, Souza e Veiga (2007) não foi isso, exatamente, o que aconteceu. Várias dificuldades surgiram nestes processos, dentre os quais, conflitos originados nas relações de poder, resistência, desconhecimento de questões conceituais, falta de experiência em trabalhar em equipe, entre outros. As dificuldades ocorreram tanto

¹² Expressões explicitadas no capítulo 1, p. 24.

nas próprias concepções de gestão e de projeto pedagógico, quanto na sua operacionalização.

Os autores supramencionados indicam em suas pesquisas a importância da compreensão da realidade escolar e social, subjacente à gestão e aos PPP, que tem se mostrado conflitante, contraditória, tensionada e até indiferente a tal participação. Torna-se relevante o entendimento do campo educacional de modo dialético para compreender as políticas, os conflitos, as resistências e a inter-influência de seus atores, levando em conta “[...] as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social do professor [...]” (BRZEZINSKI 1999b, p 120), e na educação de forma geral.

Na verdade, com o predomínio do liberalismo despolitizador da economia e desregulador do mercado, a educação ganha centralidade, pois, com o objetivo de melhorar as economias nacionais, as relações entre escolarização, trabalho, produtividade, serviço e mercado se fortaleceram. O que se busca, de fato, é um melhor desempenho escolar para a aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, à produtividade, com o objetivo de facilitar o acúmulo do capital.

Segundo Azevedo (2004), essa forma de encarar a educação favorece a implementação do modelo gerencial de gestão na área da educação, que se torna uma tendência mundial.

Marques (2003, p. 3) denuncia que o governo prega a necessidade de um Estado moderno e eficiente em face às exigências mundiais, estabelecendo um “[...] re-planejamento institucional, inspirado no neoliberalismo, nas práticas de gestão industrial e nos pressupostos da qualidade total”, para obter bens e serviços pelo menor custo, objetivando a satisfação de clientes. Surge, então, um novo padrão de intervenção estatal, calcado na desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais ou serviços não exclusivos do Estado. Neste sentido, conforme Marques (2003, p. 2), o Estado deveria de forma gradual,

[...] delegar a responsabilidade pelas atividades de educação, saúde e assistência social às esferas do poder local via descentralização, ou contratar os serviços de organizações públicas não-estatais e entidades privadas para realizar essas atividades. A descentralização é apresentada como uma das metas das reformas implantadas: deve-se fortalecer o espaço local, como maneira de garantir eficiência na oferta dos serviços.

A propósito, o autor (2003, p. 3) assinala que “a descentralização, a democratização da gestão escolar e a autonomia da escola aparecem muitas vezes de forma correlata, inclusive sendo encontradas como ‘sinônimas’, tanto em documentos oficiais como na literatura que aborda o tema”. No entanto, na tentativa de sobrepor-se às críticas, o neoliberalismo se apropria destes conceitos e os resignifica. Assim, gestão tem o sentido de gerência, a fim de garantir a eficiência do sistema educacional; a autonomia ganha um sentido apenas operacional de tomada de decisões periféricas, sob rígida fiscalização e controle e a descentralização é entendida como a delegação de tarefas e responsabilidades sem a devida contrapartida, especialmente, a financeira, de forma que o Estado faz provisões, mas não faz provisões, como enfatiza Brzezinski em seus escritos.

Na verdade o que se verifica é apenas uma desconcentração e não uma descentralização, pois, com a delegação arbitrária de responsabilidades feitas de cima para baixo, a redistribuição do poder e dos recursos financeiros no interior do sistema escolar não ocorre. A qualidade da educação sempre será penalizada.

Esse fato se confirma nos governos Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), os quais promoveram mudanças com base em premissas e formas de organização e gestão do Estado do modelo neoliberal.

Quanto à Educação Superior, as políticas neoliberais, também, vão marcar o debate sobre a reestruturação do sistema. As diferentes modalidades de cursos oferecidos, as propostas oficiais de currículos e o financiamento, entre outros aspectos, têm como base a competitividade e a privatização do ensino superior.

Brzezinski (2004, p. 6) denuncia que o que vem acontecendo nas políticas educacionais brasileiras corresponde a um processo de privatização do público ou de publicização do privado, quando assinala:

[...] não resta dúvida de que esses dois processos ocorrem simultaneamente: por um lado, o governo popular adota políticas educacionais que favorecem a publicização do privado quando acena com a possibilidade de criação de 300 mil novas vagas no ensino superior [...], em consonância com os ditames dos organismos financeiros internacionais que estimulam as políticas de privatização do ensino superior. Por outro lado, é evidente a privatização do público, à medida que as Universidades Federais, por força da falta de investimento do governo foram obrigadas a gerir e gerenciar recursos por meio da criação de fundações que vendem serviços educacionais.

Fica claro, portanto, que o modelo de gestão da educação adotado no País é o modelo com base nos valores e nas finalidades de mercado que, de acordo com Lima (1997), consubstanciam processos de gestão de natureza contábil e/ou de economização da educação. Nessa visão, as IES devem desempenhar o papel de agências prestadoras de serviço e de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Essa compreensão implica uma lógica de eficiência e eficácia institucional, em que o Estado desempenha apenas o papel de controlador.

No entanto, a Constituição da República de 1988, em seu artigo 207, reafirma a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades. A LDB/1996, no seu artigo 54, parágrafo 2º, estendeu o conceito de autonomia “a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”. Percebe-se que o pano de fundo continua sendo o da re-significação neoliberal dos conceitos de autonomia e de avaliação, uma vez que passa da conotação de qualificar a educação para a aceção de controlar os resultados do processo educacional.

Todavia, pode-se verificar, ainda, que o processo de mudanças nas políticas educacionais não aconteceu e não acontece de forma passiva. Há sempre um movimento de avanços e recuos, provocado pelas resistências que, por sua vez, geram uma relação antagônica e conflituosa em um processo dialético. Assim, ao mesmo tempo em que as forças político-ideológicas buscam fazer com que a educação favoreça a classe dominante, acontece um movimento de resistência a isso entre representantes da sociedade civil. Por essa razão é possível que, apesar de implementada sob pressupostos e significações neoliberais, a descentralização pode produzir, de fato, as aspiradas relações democráticas nas instituições educacionais.

Para o mundo vivido, a gestão educacional democrática tem como pressupostos a descentralização e uma maior participação de todos os atores nas decisões, e se diferencia da administração de empresas, pois que além das questões “próprias da administração”, ela contempla as dimensões ética, política, técnica e pedagógica.

Como as mudanças na legislação e a desconcentração têm como objetivos articular e subordinar as políticas educacionais às necessidades estabelecidas pelo mercado e implantar mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços

educacionais, então o projeto político-pedagógico e a avaliação institucional, objeto desta pesquisa, surgem como corolário.

1 Projeto Político Pedagógico: instrumento estratégico de gestão

Boutinet (2002) relaciona a idéia de projeto à capacidade de devir do homem e a apresenta como caminho, voltada não só para o domínio instrumental de nossa existência, mas, como uma tentativa de buscar um ideal, por isso, se constitui dialeticamente uma criação permanente. O autor assim apresenta uma conotação positiva, de apontar o caminho e o sentido para a caminhada; de orientar a busca do ideal.

O termo projeto vem do latim *projectu* e significa lançar para diante, plano, intento. Semanticamente, o termo está relacionado com o futuro, sendo uma antecipação daquilo que se quer e se pretende realizar. Veiga (2007c) afirma que, ao se construir um PPP, planeja-se tanto o que se tem intenção ou o que se propõe a realizar, quanto o que será feito para atingir os objetivos traçados. Por isso, Silva (2003) define o PPP como um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os sujeitos da escola. Ele é um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão e o fazer pedagógico.

Dessa maneira, de acordo com Veiga (2007b, p. 12), o PPP relaciona-se com a “organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. Reflete, assim, a organização da IES ou de qualquer nível de ensino, do curso e sua relação com a sociedade, possibilitando uma articulação coerente e a sua unidade interna.

Cada instituição educacional tem sua identidade e finalidades a serem alcançadas que são pressupostos de seu PPP. Este deve ser singular, específico, com características próprias e identificado com a comunidade educativa.

Veiga (2007b, p. 23), ao refletir sobre a escola, faz sobre ela as seguintes indagações:

- Como é perseguida sua *finalidade cultural*, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- Como [...] procura atingir sua *finalidade política e social*, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?

- Como [...] atinge sua *finalidade de formação profissional*, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?
- Como [...] analisa sua *finalidade humanística*, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

Essas finalidades são comuns às instituições educacionais de todos os níveis de ensino e devem ser refletidas no PPP, que deve apontar as formas como vai colaborar na formação do indivíduo, tornando-se a espinha dorsal do fazer pedagógico e administrativo de um curso. É o mapa do caminho a ser seguido na jornada da construção de um tipo de conhecimento, de sociedade, de cidadão e de profissional que se propõe desenvolver.

Ao PPP cabe possibilitar a interpretação do passado, expressando a condição presente em direção a um futuro desejado, por isso, precisa ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento “em espiral”, complexo e abrangente, que se concretiza na caminhada e que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Por essa razão, Veiga (2007b, p. 44) o compara a “[...] uma ‘sinfonia inacabada’, uma construção constante que se interconecta com o contexto social mais amplo”.

Logo, o PPP do curso, entendido como a organização do trabalho educacional em todas as suas dimensões, é muito mais do que agrupar planos de ensino e arrolar atividades diversas, pois que ele se relaciona com a identidade, com a missão da instituição, com a antecipação do que se quer e com o porquê dessa antecipação, com a fundamentação consistente de possibilidades argumentadas e que implicam responsabilidades e compromissos envolventes.

Claro que o planejamento não pode ser dissociado da construção do PPP, que explicita o projeto educacional da IES, indicando a direção que contribua para a formação cidadã e para o pleno desenvolvimento das atuais e futuras gerações. Por isso, reconhecendo a relação íntima entre educação e planejamento, Padilha (2003, p. 45) afirma que

[...] a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o improvisado, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Segundo Boutinet (2002), o planejamento, no entanto, se distingue do projeto, por ser uma etapa deste. O planejamento é a passagem da fase de concepção do projeto à sua realização, o que implica a definição das ações e dos prazos para suas conclusões. Boutinet (2002) compreende que o projeto deve ser global e alcançar toda a complexidade e não se restringir apenas à parcela da situação a que se refere.

O PPP envolve uma construção coletiva, com o imprescindível envolvimento dos gestores, professores e alunos. Para Freitas (2002), a participação dos professores e alunos na gestão e nos processos educacionais precisa acontecer de forma crítica, promovendo a interação entre a sala de aula, a escola e a sociedade.

Com base em Paulo Freire, Padilha (2003, p. 27) denomina este projeto construído coletivamente de “Planejamento Dialógico”, porque amplia a comunicação pelo diálogo coletivo, interativo e abrangente, o que é essencial para a reflexão e, a partir dela, a atuação crítica com vistas à transformação da realidade. Assim concebido e avaliado, o PPP mobiliza a atividade dos protagonistas e gera sentimentos de pertença e identidade (VEIGA, 2007b, p. 15).

O PPP dos cursos precisa se articular aos demais documentos da IES, referenciando-se ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que traça a política acadêmica da instituição e serve de referência aos Planos de Ensino (PE), geradores das atividades acadêmicas.

Conforme documento da UniEVANGÉLICA (2008, p. 5-6), o PPI

[...] expressa uma concepção de educação que se materializa nas políticas orientadoras das ações e dos compromissos institucionais [...] deste modo deve definir políticas integradoras para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, que expressem a visão educacional e estabeleçam princípios norteadores da gestão acadêmica e das práticas pedagógicas para a realização da proposta educativa que dá identidade e significado social à instituição.

O PPP dos cursos, também, precisa se articular ao planejamento acadêmico-administrativo que acontece na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Dessa forma, o projeto, em todos os níveis solicita uma construção coletiva, de forma a garantir, não só a participação de todos os segmentos da instituição, mas, também, a adesão e o comprometimento de todos com o alcance dos objetivos propostos.

Ao avaliar essa concepção de PPP, Veiga (2007b, p. 165), entende que ele propicia uma unidade interna e coerente à instituição escolar que se manifesta:

- no modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo;
- nas formas de orientar o processo metodológico de condução do ensino;
- nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar responsáveis pelas aprendizagens mais significativas, uma vez que consolidam valores e desenvolvem cultura [...].

Além dessas ações, faz-se necessária a observação, no PPP, da legislação, cujos principais marcos são:

a) a LDB/1996, que no seu Art. 12, inciso I, define que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996);

b) As Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES 776/97) para os cursos de graduação, que aprovadas em razão das mudanças no mundo do trabalho e em atendimento à LDB/1996, levaram as IES a reformularem suas matrizes curriculares, o que culminou com a modificação dos projetos de cursos;

c) a Lei n. 10.172, de 9/01/2001, que ao instituir o Plano Nacional de Educação preceitua “[...] a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]”;

d) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que prevê o PPP, não só como uma das instâncias a ser avaliada, mas, também, como documento de referência para a avaliação institucional (BRASIL, 2004).

Como visto, anteriormente, esse conjunto das políticas educacionais se situam no quadro amplo das transformações econômicas e sociais que envolvem o mundo, hoje, sob a hegemonia da globalização neoliberal.

Em resposta a essas mudanças, “emerge um novo projeto pedagógico para atender à formação da demanda requerida para o desenvolvimento da sociedade” (BRZEZINSKI, 1999a, p. 2), e que “[...] sempre refletirá uma visão de mundo, de sociedade, de cidadão para atuar nesta sociedade, da maneira como trabalhamos o conhecimento, bem como o viés político do espaço educacional que a elaborou” (SIQUEIRA, 2002, p. 1).

As políticas públicas para a educação determinam, portanto, a política para o ensino superior brasileiro e o modelo de PPP, ambos ancorados nas concepções do

modelo social adotado, com reflexos diretos nos currículos e nos planos de ensino, enfim, para a gestão organizacional e pedagógica. Por isso, o PPP sempre terá, como inevitáveis limitações, o modelo sócio-político e econômico adotado e as questões de regulação e controle impostos pelo Estado e que irão se concretizar nos dispositivos legais vigentes e no sistema de avaliação.

De maneira geral, as políticas, as propostas e os programas sofrem uma intervenção dos organismos internacionais, que os dirige para uma visão mercadológica da democracia, que confere ao Estado a regulação (supervisão e avaliação). O MEC assume, efetivamente, esse papel em 1992, com o Plano Decenal de Educação para Todos, acentuando-o em 1995, ao desencadear iniciativas de natureza normativa, ampliando “[...] seu âmbito de ação, direcionando a tônica de sua atuação ao perfil político-ideológico adotado pelo Governo Federal” (WEBER, 2003, p.16)

Dessa forma, na prática e, na maioria das vezes, na sua elaboração, os PPP resultam da coerção da política regulatória do Estado, o que obriga as escolas a duas atitudes avessas à sua natureza: copiar simplesmente projetos de outras instituições e realidades ou construir de forma impositiva, o modelo proposto, com o intuito exclusivo de atender às exigências avaliativas do MEC.

Outras limitações impostas ao PPP advêm do campo da operacionalização e das próprias concepções de gestão e de projeto pedagógico, quais sejam: os conflitos originados nas relações de poder; a resistência aos padrões oficiais ou até mesmo ao trabalho; o desconhecimento de questões conceituais; a falta de experiência em trabalhar em equipe, dentre outros.

Nesse contexto, o maior risco para o PPP evidencia-se no “engavetamento”, que o submete à condição de um documento estático. Se não for devidamente socializado, estudado, compreendido não promoverá a emancipação, poderá, sim, promover submissão. Atitude que admite determinismos e, até tolher a criatividade. Em lugar de buscar a mudança e a melhoria, acaba por servir de instrumento de manutenção do *statu quo*.

Estas limitações, todavia, não eliminam as potencialidades do PPP, tais como: propiciar a reflexão sobre as concepções e as práticas dos atores educacionais; fortalecer a participação coletiva e democrática e o trabalho em equipe; abrir caminho para a emancipação e a gestão democrática.

Para Veiga (2007b, p. 55), por exemplo, o PPP propicia reflexões sobre:

- a. a visão de mundo contemporâneo;
- b. o papel da educação superior em face da nova conjuntura globalizada e tecnológica;
- c. a opção pelo modelo incluyente, “para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio de cidadania como parâmetro universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados” (Forgrad 2001, p. 20);
- d. a importância da formação crítica a fim de preparar o futuro profissional para o exercício da cidadania, bem como sujeito de transformação da realidade.

Depreende-se do exposto que, se o PPP for construído de forma participativa e democrática, ganha importância para a organização escolar. Caso contrário torna-se um instrumento inócuo e sem vitalidade.

Ora, se o PPP é um instrumento de configuração da identidade institucional, de democracia e emancipação, de diretrizes para o fazer pedagógico, adquire, portanto, posição estratégica na IES e para a gestão de curso. Entre outras questões, ao contextualizar o curso, ele permite esclarecer concepções teóricas das quais se alimentará na materialização da matriz curricular e no planejamento do fazer educativo. De tudo isso se pode deduzir que o PPP vem constituindo-se num elemento essencial para a gestão educacional.

Outra questão importante a se ressaltar é que o projeto, como instrumento flexível, está sempre relacionado, segundo Boutinet (2002), a novas e inovadoras informações, superando as incertezas, buscando diferentes saberes da prática.

Instrumento teórico-metodológico para a intervenção e para a mudança, logo, para a inovação, tal como o documento da UniEVANGÉLICA (2008, p. 5), o PPI e, conseqüentemente o PPP de curso, definem

[...] princípios pedagógicos que se fundamentem na relação dialógica, tanto entre os protagonistas do processo formativo, quanto destes com a realidade social, e, adoção de metodologias que incorporem novas tecnologias da comunicação e da informação, estimulem atitudes investigativas, assim como o desenvolvimento da autonomia intelectual do acadêmico e de sua capacidade de produção e apropriação do saber, de forma contínua e atualizada.

Diante da complexidade e da importância do PPP, surgem grandes desafios. Um deles, como aponta Silva (2003, p. 299), é “[...] recolocar o projeto no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática”. Como reconhece Bondioli (2004, p. 29), outro desafio é exercitar “uma cultura do projetar” em lugar da aceitação passiva de padrões predefinidos.

O planejamento é etapa significativa do projeto pedagógico e a avaliação é parte intrínseca do planejamento. Nos últimos anos, ganhou destaque a avaliação institucional, que se transformou em mecanismo de controle do Estado-Avaliador, e cujos fundamentos teórico-conceituais apresentam-se em seguida.

2 Avaliação Institucional: mecanismo de planejamento e desenvolvimento

Outra área significativa na gestão educacional e que merece a explicitação de seu conceito, e também das re-significações, é a avaliação institucional.

Em sentido amplo, a avaliação “[...] é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 35).

Vinculada à organização da sociedade e ao seu contexto econômico e político, ela tem um papel cada vez mais relevante, que se estende

[...] aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, especialmente das educacionais. Inscreve-se no terreno das reformas, inovações, currículos, programas e projetos e exerce papel de real importância na configuração dos modelos das instituições, organizações e sistemas (Idem, 2003, p. 9).

Em obra congênere, o autor (2002) aponta a prática milenar da avaliação entre os chineses e gregos, inicialmente, para selecionar os “servidores públicos”, posteriormente, na educação, para legitimar o exercício das profissões, por meio dos diplomas, títulos, bem como pelos exames e concursos e, também, para a seleção e organização dos postos de trabalho, bem como para identificar os méritos individuais dos trabalhadores.

Saul (1988, p. 25) indica que

“[...] a avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano, ainda que de forma assistemática. A avaliação institucional difere dessa experiência, no sentido de ter um caráter deliberado e sistematizado com propósitos definidos”.

Em sua etimologia, a palavra avaliação contém a idéia de “valor” e conforme define Cury (1997, p. 111), “[...] avaliar é medir a grandeza de algo por meio de um critério. Avaliar implica valor que, por sua vez, significa uma relação de não-indiferença perante as coisas”. Ristoff (1995, p. 46) ensina que se deve “[...] avaliar para (a)firmar valores”. Dessa forma, entende-se que a avaliação está sempre

impregnada de valores éticos, políticos, científicos, técnicos, didáticos, pedagógicos, entre outros.

De acordo com Dalben (2002, p. 39), o “[...] termo avaliação envolve duas perspectivas fundamentais: aval + ação. A primeira significando a clareza do referencial a ser utilizado e a segunda, as ações a serem implementadas com base nesse referencial”. Por isso, é de fundamental importância explicitar as concepções e os referenciais que constituem a base conceitual em que se assenta um determinado projeto pedagógico ou sistema de avaliação institucional.

Como diz Freitas (2002), é preciso perguntar-se: o que é avaliar? Avaliar o quê? Como avaliar? Para quem e com que objetivos?

Aplicada à vida das instituições, de acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 35), a avaliação é “[...] um processo de indagação, de comparação, de obtenção de informação que permite a emissão de juízos e contribui para a tomada de decisões”. É, portanto, um processo amplo e contínuo de levantamento de dados quantitativos e qualitativos, que leva ao conhecimento da realidade, em um dado momento histórico, com o objetivo de diagnosticar a situação pedagógica, administrativa e de infra-estrutura. O processo de avaliação viabiliza intervenções pelos atores institucionais que tomam decisões, com vistas ao aperfeiçoamento, reformulação das ações desenvolvidas, (re)planejamento com o propósito de provocar mudanças na realidade avaliada.

Vista dessa maneira, a avaliação apresenta-se como um processo dinâmico, articulado às políticas institucionais e realizado de forma reflexiva e intencional. (VIEIRA, 2002).

No fim do século XIX e início do século XX, a avaliação evoluiu como campo científico e desenvolveu-se como avaliação institucional “[...] no contexto mais amplo das ciências sociais aplicadas, em especial da administração [...]” (SANDER, 2008, p. 11), sendo amplamente empregada no setor privado.

No setor público, a avaliação institucional também é empregada, mas, de forma especial na década de 1970, é utilizada para identificar os problemas sociais, avaliar a eficácia e conferir maior qualidade aos programas da área social. No campo da educação procura ampliar o acesso e a melhoria dos processos educacionais, oferecendo subsídios para a tomada de decisão e para o (re)planejamento de objetivos e atividades.

Na década de 1980, no entanto, o neoliberalismo apropria-se da avaliação institucional, re-significa-a e a utiliza para o controle e a regulação, sustentada em um modelo racional financista-mercadológico. Para um Estado Regulador, a avaliação institucional passa a ser um instrumento de medida da eficiência, uma vez que se presta à demonstração de resultados quantificados e à prestação de contas.

Apple (1989, p. 159) critica o processo de avaliação institucional, na área da educação, por ter se transformado em um mecanismo rigoroso de controle que alcança “tanto o ensino como os currículos, sobretudo no que se refere à eficiência, à eficácia dos custos e à responsabilização”.

Trigueiro (2003), por sua vez, anuncia que o mundo oficial, gradativamente, foi exigindo mudanças na gestão dos processos acadêmicos e administrativos, especialmente, por meio da avaliação institucional. Isso fez com que as instituições adotassem novos projetos pedagógicos, reformassem seus currículos, mudassem suas concepções e suas formas de gestão. A ênfase recaiu na busca de maior otimização dos recursos aplicados e no gerenciamento interno dos resultados institucionais, o que levou os “gerentes” educativos a se adaptarem a outras orientações normativas e a outros mecanismos de avaliação, que segundo esses “gerentes” são mais eficazes.

Na história da educação latino-americana, tal como Sander (2008, p. 11, 12) observa, pode-se associar a avaliação institucional à educação a partir de quatro marcos internacionais:

- a) a reunião de ministros da Educação na Guatemala, convocada pela UNESCO em 1989, quando, de acordo com a agenda neoliberal se passou a utilizar o conceito de *accountability* ou responsabilidade social na gestão pública da educação, tendo a avaliação institucional o papel de medir o desempenho organizacional das instituições de ensino;
- b) a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, quando influenciados pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, os governos nacionais adotaram a avaliação institucional para medir a eficiência e a eficácia técnica da educação;
- c) a publicação do livro *Educação e conhecimento: transformação produtiva com equidade* da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) em que se procurou equacionar os princípios de competitividade e equidade na educação e na sociedade, originando reformas institucionais nos sistemas de ensino e a adoção da avaliação institucional como instrumento para medir a eficiência, a eficácia e a produtividade na gestão da educação;
- d) a realização da Segunda Cúpula Presidencial, realizada em Santiago, em 1998, que definiu um plano de ação para a educação

fundamentado em quatro princípios básicos: eqüidade, qualidade, relevância e eficácia. Neste plano entre outras, adotaram-se as metas de melhoria da administração educacional e o estabelecimento de indicadores de avaliação educacional, influenciando as medidas governamentais relacionadas à gestão da educação superior no Brasil e em outros países da América Latina.

Na universidade brasileira, a avaliação institucional surge na década de 1970, com a avaliação dos programas de pós-graduação, assumida e realizada, a partir de 1977, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nas décadas 1980-1990, como tentativa de assegurar a qualidade do ensino de graduação, mediante o aumento do número de cursos superiores e a expansão das matrículas, surgiram vários programas de avaliação. Em reação a algumas das propostas governamentais, a Associação Nacional de Docentes (Andes), atualmente Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) promoveram vários debates sobre o tema, e atuaram junto ao MEC, levando à criação da Comissão Nacional de Avaliação, em 1993, composta por representantes dos reitores das universidades brasileiras.

Entre as principais propostas de avaliação do período estão:

- a) o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), de 1983, criado pelo governo para verificar o impacto da Reforma propugnada pela Lei n. 5.540/1968;
- b) a avaliação da educação superior sugerida pelo GERES, em 1985;
- c) o Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), em 1993.

O Paru não gerando muitos desdobramentos, caiu no vazio. A proposta do Geres, apesar de provocar intenso debate e muitas reações, não angariou, contudo, aceitação da comunidade acadêmica, principalmente, pelo fato de condicionar a distribuição orçamentária aos resultados alcançados pelas instituições nas avaliações. O Paiub, diferentemente da proposta anterior, ganhou grande adesão das IES brasileiras pelo seu caráter participativo, auto-avaliativo e emancipatório.

Com o objetivo de melhorar a gestão e o trabalho acadêmico, o Paiub promoveu a discussão para a elaboração de Programas de Avaliação Institucional com uma visão pedagógico-formativa alimentada por uma concepção global e universal da educação de qualidade, e considerando ao mesmo tempo a identidade,

a diversidade cultural e os valores próprios de cada universidade. Procurou, assim, respeitar a autonomia das universidades, que puderam conceber e planejar os seus próprios projetos de avaliação institucional com amplo envolvimento da comunidade universitária, combinando nos programas desenvolvidos a auto-avaliação ou avaliação interna e a avaliação externa.

Com a centralidade que ganhou no governo de Fernando Henrique Cardoso, a avaliação da educação superior, no âmbito do MEC, passou a ser coordenada pela Secretaria de Desenvolvimento, Informação e Avaliação Educacional (Sediae). Sua função era planejar e coordenar o sistema de avaliação educacional no país, funções essas que, posteriormente, foram transferidas para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep).

Dois fatos, em especial, marcaram a avaliação superior nos governos FHC, desde 1995: a desconsideração do Paiub, que perde força, uma vez que não contou com financiamento e ficou limitado à avaliação interna, e a adesão ao modelo de avaliação institucional re-significado pelo neoliberalismo. Isto ficou evidenciado com a edição da Medida Provisória n. 1.018, de 8/06/1995, e pelo Decreto n. 2.026, de 10/10/1996. Estes dispositivos legais, simplesmente, desconsideraram não só o Paiub, mas, toda uma década de discussão e de construção teórica sobre o assunto.

As razões apontadas, dentre outras, respondem pelo fato de que a gestão gerencial adotada pelas políticas educacionais, com objetivos eficientistas e práticas “descentralizadas”, exigem controles centralizados e, de forma especial, uma avaliação estandardizada (AFONSO, 2005). Com tais objetivos, a avaliação educacional no governo FHC procurou a homogeneização dos conteúdos, com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental e das Diretrizes Curriculares Nacionais, para o ensino superior.

Além dessas medidas e de forma contundente, o governo FHC implantou uma política nacional de avaliação de desempenho do sistema de educação por meio de exames nacionais, a saber:

a) o Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1988 e reformulado pela Portaria n. 931, de 21/03/2005;

b) o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado pela Portaria Ministerial n. 438, de 28 de maio de 1998 e reformulado pela Portaria n. 71, de 12/05/2008;

c) o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995, pela Lei n. 9.131.

O ENC, vulgo “provão”, obrigava compulsoriamente os concluintes dos cursos de graduação a responderem a questionários. Mesmo sendo a plena negação dos pressupostos e princípios educativos do Paiub, esse processo ganhou grande visibilidade na mídia à custa de recursos públicos, usados indevidamente pelo mundo oficial. Entretanto, se por um lado o “provão” ganhou notoriedade com excesso de publicidade feita pelo MEC, por outro, provocou boicotes de estudantes contrários aos métodos avaliativos e à sintonia com os pressupostos neoliberais, como mecanismo de controle e vigilância sobre o desempenho de alunos e professores e *ranqueamento* das IES.

No caso da educação superior, o sistema de avaliação foi complementado pela avaliação externa dos especialistas do MEC, feita por meio da Avaliação das Condições de Ensino (ACE) que, na prática, caracterizava-se como um instrumento de avaliação padronizada, com ênfase na infra-estrutura e na aquisição de habilidades e competências dos alunos, induzindo ao atendimento às exigências do mercado.

O Decreto n. 3.860/2001 dispôs sobre a classificação das instituições de ensino superior, detalhando a periodicidade do processo de autorização, credenciamento e reconhecimento dos cursos superiores. A responsabilidade sobre o processo foi atribuída ao Inep, cabendo à avaliação verificar, principalmente, o PDI, a estrutura curricular, a produção científica, a qualificação e as condições de trabalho dos docentes, a auto-avaliação realizada pelas instituições, a adequação das condições físicas de cada instituição, levando em consideração os resultados do ENC.

O sistema de avaliação instituído privilegiou o ensino de graduação, articulando-se fortemente à política deliberada de expansão do ensino superior brasileiro. O MEC divulgava, amplamente, a cada ano, por meio da mídia, os resultados do “Provão”, baseados em *ranqueamento*, o que recrudescer a competição interinstitucional, sobretudo entre as IES privadas.

Avaliar as políticas educacionais constitui prerrogativa do Estado, tal como prescreve a LDB/1996, que ratifica o disposto constitucional, ao estabelecer, no art. 9º inciso IX, que a União incumbir-se-á de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar as instituições de educação superior para garantir a qualidade da educação. Para tanto, deverá assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, conforme inciso VIII.

Essas medidas ficam claras na Lei n. 10.172/2001 (PNE) que definiu diretrizes para a regulação do ensino superior, público e privado, com o objetivo de assegurar a sua expansão com qualidade.

O que se questiona, no entanto, não é o dever estatal de regular o ensino superior, mas, a concepção de qualidade, de avaliação e os procedimentos adotados. O discurso sempre foi referente à busca da qualidade, mas, a mercantilização da educação superior e a ausência efetiva de participação da comunidade acadêmica, inviabilizaram, de certa forma, essa busca.

Ao contrário, tal como Dourado (2002, p. 243) conclui, os processos avaliativos não alimentaram nenhuma intenção emancipatória, antes, buscaram apenas:

[...] a padronização e a mensuração da produção acadêmica voltada, prioritariamente, para as atividades de ensino. Desse modo, a considerar o conjunto de ações desencadeadas pelo MEC para a educação superior naquele período, deslinda-se uma orientação prática da União, qual seja a de centralização diretiva dessas políticas, caracterizadas também pela ausência do MEC com segmentos organizados da comunidade acadêmica e sindical e pela adoção de “avaliações criteriosas e normativas.

Nessa trajetória, verifica-se um aumento do poder regulador da ação estatal e uma re-significação da avaliação institucional, assim traduzidos por Afonso (2005, p. 122):

[...] tendo o Estado reforçado o seu poder de regulação e retomado o controle central (nomeadamente sobre o currículo escolar), a avaliação tivesse, de forma congruente, sido acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionadas com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos [...] Se é verdade que emergiu o Estado-avaliador também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado.

O que se constatou, na verdade, foi a implantação de um sistema de avaliação de natureza quantitativa, estandardizada, gerencial que induz à competição e não propicia oportunidades de aprendizagem, nem leva em conta a autonomia universitária.

O governo Lula, a partir de 2003, instituiu a Comissão Especial de Avaliação (CEA), composta por representantes da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Inep, e de 11 especialistas ligados às universidades públicas e privadas. A CEA

deveria estudar, discutir com a sociedade e apresentar proposta de modificação do sistema de avaliação da educação superior.

Um amplo processo de interlocução estabelecido com a sociedade e os técnicos da área alimentou e norteou toda a construção desse sistema. Muitas entidades representativas de diversos segmentos da sociedade tiveram a oportunidade de manifestar-se. Todo o trabalho objetivou estabelecer as bases para um sistema nacional de avaliação, que estivesse fortemente identificado com a idéia da função social das Instituições de Ensino Superior.

Para a comissão elaboradora da proposta, o sistema de avaliação é:

uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas [...] a avaliação de caráter educativo é uma prática social, com objetivos essencialmente formativos [...] distingue-se do mero controle [...] sem contudo deixar de usar instrumentos e procedimentos de controle [...] a avaliação educativa interliga duas ordens de ação. Uma é a de verificar, conhecer, organizar informações, constatar a realidade. Outra é a de questionar, submeter a julgamento, buscar a compreensão de conjunto, interpretar causalidades e potencialidades, construir socialmente os significados e práticas da filosofia, política e ética educativas, enfim, produzir sentidos (SINAES, 2003, p. 82-86).

Esta iniciativa, o diálogo e os resultados do trabalho indicaram uma possível nova maneira de tratar a avaliação institucional, uma vez que, entre outros princípios, a proposta assumia que “a educação é um direito e um bem público, entende que a missão pública da educação superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País” (SINAES, 2003, p. 8).

Por isso, para o Ministro da Educação, à época, Tarso Genro (BRASIL, 2005), o objetivo do sistema era assegurar a qualidade acadêmica, avaliando se as instituições públicas e privadas estão cumprindo sua missão pública no âmbito local, regional ou nacional. E, pretende, a partir da avaliação global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições, públicas e privadas, e de seus cursos, fazer a análise diagnóstica, a reformulação das políticas de avaliação, a regulação e a valorização das IES, bem como afirmar o papel do Estado na melhoria da qualidade da educação superior.

O desafio para conciliação entre a função formativa e a função de controle da avaliação é uma tarefa difícil e gerou intensos debates e embates políticos. A própria trajetória realizada, entre a proposta original da CEA, a aprovação da Lei nº 10.861 e a sua implementação, demonstra o vigor desses embates.

As discussões no âmbito da CEA foram amplas e representativas, o que deu legitimidade à proposta, mas, havia no interior do MEC uma disputa política que gerou apoio e resistências aos resultados do trabalho da comissão, o que levou o governo a editar a Medida Provisória n. 147/2003, que instituía o “Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior”, que “[...] fortalecia o MEC e o Inep como agentes principais da avaliação das IES” (ROTHEN, 2006, p. 8).

A MP 147/2003 foi enviada ao Congresso e depois de muita discussão e emendas, foi aprovada a Lei nº 10.861, de 14/04/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O objetivo e finalidades do Sinaes constam do seu

Art. 1º Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

No artigo 3º da Lei do Sinaes está prescrito, como objetivo da avaliação das IES, identificar o perfil e o significado de atuação destas instituições, bem como avaliar as condições de ensino oferecidas aos seus estudantes, considerando as diferentes dimensões institucionais. Tais dimensões estão previstas nos dez (10) incisos do referido artigo e, em concordância com o inciso I do artigo 2º da mesma lei, integram-se ao processo avaliativo, interno e externo das IES, abordando os aspectos que giram em torno do ensino, da pesquisa e da extensão, do desempenho dos alunos, da gestão da instituição, do corpo docente, das instalações, entre outros aspectos.

Nesse novo sistema de avaliação, as concepções, finalidades, metodologias e práticas avaliativas devem se articular de forma coerente na comunidade acadêmica

e nas instâncias do governo, de maneira que as informações obtidas com o Sinaes sejam utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, pelos órgãos governamentais, para orientar as políticas públicas educacionais. Assim, o governo mostra a intenção de divulgar aos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e ao público, informações fidedignas acerca dos cursos e das instituições.

Para alcançar objetivos e finalidades, o sistema procede o cruzamento de informações resultantes da aplicação de instrumentos em momentos diferenciados:

a) Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Avalies), desenvolvida em duas etapas, auto-avaliação, sob responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA), e avaliação externa, realizada pela comissão designada pelo Inep.

b) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), realizada por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas do Inep.

c) Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que consiste em provas aplicadas a ingressantes e concluintes dos cursos. Além das provas, aplica-se também um questionário aos participantes e ao coordenador referente ao perfil do curso.

Essas modalidades de avaliação complementam-se e, também, têm seus resultados cruzados, com instrumentos de informação (censo e cadastro). Conforme apresentação do Instrumento Único de Avaliação dos Cursos de Graduação (BRASIL, 2006), elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), isso expressa

[...] compromisso com uma Política de Estado da Educação Superior que tem caráter sistêmico, integrando os espaços, os momentos e os distintos instrumentos de avaliação e de informação em torno de uma concepção global única. Esta concepção global única se traduz na articulação dos resultados obtidos pela Instituição, a inserção do curso neste contexto e o desempenho dos graduandos.

Quanto ao Enade, o objetivo consiste em aferir o rendimento dos alunos de graduação, não mais em termos dos conteúdos disciplinares, como ocorria no ENC, mas, em relação à competência e às habilidades dos estudantes, no início e no fim do curso, visando a avaliar o real desempenho da IES. O exame é realizado por amostragem. A seleção da amostra dos alunos habilitados a fazer a prova a partir da inscrição, na própria instituição de ensino superior, fica a cargo do Inep. A

participação dos estudantes consta do histórico escolar, ou, quando for o caso, sua dispensa pelo MEC.

Observa-se uma tentativa de implementar um sistema de avaliação que seja, ao mesmo tempo, emancipador, no sentido do desenvolvimento das instituições, e regulador, no que se refere ao papel do Estado no controle da qualidade.

A metodologia empregada pelo Sinaes representa, ainda, um avanço no sentido de tomar como base de todo o processo de avaliação a auto-avaliação e os documentos institucionais: PDI, PPI, Projeto Pedagógico de Curso¹³ (PPC) e os PE, além de integrar as diversas etapas do processo.

Os resultados da avaliação servem de indicadores para o credenciamento e o grau de autonomia conferido às instituições. A SESu/MEC tornou-se responsável pela aplicação dos atos administrativos cabíveis, como: intervenção, descredenciamento, suspensão ou desativação de cursos superiores que não tenham atendido às exigências da avaliação institucional.

Ainda assim, acredita-se que em sua concepção, o Sinaes registra avanços, notadamente, no que diz respeito à racionalidade e à intencionalidade da proposta. Teoricamente, ele resulta de uma evolução na lógica do processo, porque salta da burocrática e fria verificação estatal para uma avaliação compreensiva e pedagógica, pela importância atribuída à auto-avaliação, integrada à supervisão e à regulação prevista na legislação. O sistema articula a avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, voltada para aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação, com a regulação, controle e credenciamento.

No entanto, os impactos do Sinaes, já observados, revelam que há um distanciamento entre os objetivos e resultados, inicialmente, pensados pela comissão, mesmo que se leve em consideração que a implementação do sistema ainda está em curso.

Um exemplo demonstrado no trabalho de Oliveira *et al* (2008) é que a maioria dos projetos de avaliação institucional elaborados pelas IES e enviados à Conaes não conseguem articular de forma clara as dimensões de regulação e de emancipação, conforme prevê o Sinaes.

Outro exemplo é o uso indevido dos resultados do Enade que, divulgados antes do término de todo o ciclo e independentemente das outras ações previstas

¹³ Esta é a atual nomenclatura utilizada pelo MEC para designar o Projeto Pedagógico.

pelo sistema, mantém a mesma idéia de *ranqueamento* do ENC, já “incorporada” na cultura de avaliação institucional brasileira.

Verificam-se, ainda, constantes mudanças nos critérios, nos índices e nos procedimentos avaliativos, o que demonstra que a política de avaliação da educação superior ainda não está consolidada, como observa Rothen (2006, p. 17),

[...] no governo Lula ainda não é consenso a função a que a avaliação deve atender [...] não é possível afirmar se, durante o processo da avaliação, haverá um equilíbrio ou conciliação entre as duas funções presentes ou se uma delas passará a ter primazia. Esse resultado dependerá do jogo de forças presentes na implantação dos procedimentos operacionais do novo sistema de avaliação.

De forma geral, mesmo considerando-se que há muitas pressões econômicas e ideológicas tentando definir os propósitos da avaliação institucional, é cedo, porém, para afirmações conclusivas, o que enseja mais estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do Sinaes.

A análise desse retrospecto informa que a avaliação institucional no ensino superior foi e continua sendo alvo de intensos debates, embates, contradições, re-significações, o que leva parte da comunidade acadêmica a uma certa resistência no envolvimento com sua discussão e prática. Talvez por isso e, além disso, subjazem ao processo de avaliação institucional alguns preconceitos.

Primeiramente, por sua imagem associada à avaliação da aprendizagem, que, por sua vez, tem, em geral, um caráter de aferição, de medida, de classificação e de controle e, por isso mesmo, sempre se viu estimulada pela idéia de premiação e punição. Conseqüentemente, desenvolveu-se uma imagem negativa, ocasionando, em geral, um sentimento de repulsa e resistência por parte das instituições e seus atores. Transferida para a avaliação institucional, carregou um estigma que despertou no ensino superior: receio, agressão à autonomia, obrigatoriedade.

Em segundo lugar, como diz Trigueiro (2003), a avaliação institucional foi associada a dados e relatórios inúteis, sem benefícios educacionais.

Em terceiro lugar, no caso do ensino superior, há imediata associação dessa avaliação institucional com os processos regulatórios e de controle desenvolvidos pelo MEC, junto às IES, que a percebem como ações com intenções punitivas ou de ingerência na vida institucional.

Em quarto lugar, por constituir-se uma área de investigação relativamente recente e com poucas experiências sistematizadas e consolidadas no Brasil, provoca desconfiança em relação aos resultados.

Dessa forma, faz-se necessária uma revisão dos conceitos e do uso da avaliação para a melhoria da qualidade dos processos educacionais, o que implica negociação entre o sistema educacional, as instituições educacionais e os atores envolvidos na avaliação institucional.

Os vários estudos feitos sobre o tema por Dias sobrinho (2000); Cunha, 2005; Oliveira (2008), entre outros, remetem, a nosso ver, a duas tendências ou perspectivas: a regulatória e a emancipatória. A primeira se caracteriza por ser funcional, somativa, classificatória, generalizadora, objetivando a regulação, o controle, a classificação e a busca de resultados, na ótica da eficiência e competitividade. A segunda é construtiva, participativa, formativa, processual e, levando em conta o sujeito e o contexto, objetiva a compreensão e o desenvolvimento institucional, na ótica da efetividade social. Como explicita Cunha (2005), a “[...] dimensão emancipatória compreende que a avaliação faz parte do sentido pedagógico das IES e que os próprios atores que as compõem deveriam assumir o protagonismo de seu processo avaliativo, o que implica em adesão, compromisso e envolvimento dos participantes”.

Essas tendências são opostas, todavia devem se articular nos processos de avaliação institucional, pois, além da contradição ser própria dos processos humanos em movimento, a regulação e a emancipação, como já defendido neste trabalho, são indispensáveis para a organização da sociedade.

É claro que a avaliação institucional precisa ser encarada como uma atividade contínua e cíclica, podendo utilizar-se de vários métodos e ser desenvolvida em fases ou operações. É preciso, portanto, entendê-la “[...] como um processo sistemático de análise de atividade(s), fato(s) ou coisa(s) que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI, 2000a, p. 25).

Precisa, então, como escreve Belloni (1995), alcançar a vida da IES em todas as suas dimensões, que estão associadas aos tipos de atividades desenvolvidas pelas IES. Deve alcançar, por exemplo, o corpo docente, discente, funcionários, egressos, infra-estrutura etc., tudo associado às atividades de ensino, pesquisa e

extensão, que são indissociáveis e inter-relacionam-se, requerendo, portanto, critérios e indicadores específicos que uma metodologia abrangente deve abordar.

Sob o enfoque da avaliação como processo, é preciso distinguir como suas características: 1) a natureza valorativa. Até mesmo a descrição da realidade pode suscitar julgamento de valor, o que significa que todos os dados podem ser ideologizados e não serem indicadores precisos para uma descrição significativa da instituição; 2) o caráter sistêmico da avaliação. Os processos de avaliação precisam ser sistêmicos, sem fim em si mesmos e sem a pretensão de serem definitivos e inquestionáveis; 3) a meta-avaliação. O processo de avaliação institucional, também, deve ser objeto de avaliação. Conforme De Sordi (2002, p. 68),

a avaliação bem intencionada e madura não pode se furtar de ser ela própria objeto de avaliação. Assim, os modelos – tanto externos quanto internos – de avaliação, para garantirem coerência, devem se comportar como sistemas abertos, desejosos de aperfeiçoamento, sujeitos à desconstrução para novas construções qualitativamente superiores, sujeitos ao questionamento crítico capaz de desocultar os reais interesses que se encobertam por trás das classificações oficiais.

Em resumo, a avaliação precisa ser processual, reveladora da realidade e pedagógica. Dalben (2002, p. 24) argumenta que “o sentido do exercício de avaliar é o próprio exercício de educar”, o que se aplica à avaliação institucional na perspectiva formativa, quando as indagações sobre a realidade e a reflexão sobre os resultados produzidos podem ser didáticos, tanto no processo avaliativo, como na promoção da melhoria dos processos educativos instituídos.

Se incorporada à *praxis* universitária, de maneira contínua e permanente, a avaliação será uma busca constante dos responsáveis que, aos poucos, invade o corpo acadêmico da IES (discente, docente e administrativo), de tal forma que avaliar e ser avaliado possa ser algo considerado natural e desejável.

Para que isso aconteça, Cunha (2005) defende o sentido ético da avaliação. Meios, fins, procedimentos e a utilização dos resultados da avaliação devem ser transparentes e coerentes. Faz-se necessário, também, o interesse e o envolvimento de todos. Neste aspecto, reside a legitimidade política e, por conseguinte, viabiliza uma “cultura da avaliação”, de investigação permanente, que entende o conhecimento como processual e provisório e percebe suas ações e resultados como processo construtivo e pedagógico.

Assim concebida e praticada, a avaliação poderá alimentar um processo de conhecimento da instituição por ela mesma e de definição de sua própria identidade. Trata-se de um processo que leva aqueles que dela participam a uma leitura totalizante da instituição pela relação que eles estabelecem entre seus objetivos e a produção acadêmica e o contexto institucional: sua história, seus condicionantes socioeconômicos e políticos e os recursos humanos, materiais, didático-científicos e financeiros de que dispõem.

Logo, como pondera Afonso (2005), a avaliação não se resume a uma mera utilização de procedimentos ou técnicas de medida, porém, incluem dimensões políticas, ideológicas e éticas e, ainda, propósitos distintos e, às vezes, até contraditórios. Por isso, o equilíbrio é desejável, uma vez que os resultados da avaliação poderão sempre fornecer subsídios para decisões pedagógicas e administrativas.

Conforme Afonso (2005), a avaliação, como instrumento fundamental de gestão, exerce as funções de controle social e legitimação política e organizacional. Dessa maneira, suas funções têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais, econômicas e políticas mais amplas. Como atividade política, a avaliação recebe os efeitos das forças políticas e produz efeitos políticos. Por isso, é importante verificar a que interesses ela serve e como esses interesses são representados ou respeitados. A avaliação pode dar legitimidade ou não, crédito ou não às políticas educativas e pode, portanto, se tornar um forte mecanismo de controle. Por esta razão, Dias Sobrinho (2002, p. 58) reconhece que esse mecanismo é uma “poderosa tecnologia do poder” e importante estratégia de governo no controle social e educativo.

Essas são algumas das razões pelas quais a avaliação passa a ser entendida como um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas (DIAS SOBRINHO, 2000; CATANI; OLIVEIRA, 2002; AFONSO, 2005).

A avaliação é um conceito abrangente e um campo complexo ao qual Dias Sobrinho (2002, p. 15) se refere como “polissêmico e plurirreferencial”. Avaliar é uma ação que não admite neutralidade, o que produz intenso debate político e teórico-metodológico. Por esse motivo, o processo avaliativo de sua concepção, passando por sua implementação até a utilização de seus resultados, seja qual for a sua tendência teórico-conceitual, será sempre um processo contraditório, porque diz

respeito à educação que, como atividade humana e social, é sempre complexa e contraditória.

Dessa maneira, para se conhecer e avaliar a educação e as IES deve-se levar em conta as especificidades de cada contexto educacional, e são necessárias metodologias mais complexas, pois não será a opção por um determinado tipo de avaliação que vai dar conta desta tarefa.

Neste contexto marcado por crises, discussões e contradições, a principal questão deste trabalho é polemizar como as políticas avaliativas impactam o PPP dos cursos superiores e como pode promover-se o equilíbrio entre a regulação e a emancipação na construção e avaliação desses projetos de cursos.

3 Avaliação Institucional e Projeto Político-Pedagógico: regulação e emancipação para a educação de qualidade

Como vem explicitando-se ao longo deste estudo, admite-se que o equilíbrio entre a regulação e a emancipação é essencial para o desenvolvimento social e humano. Na educação, esse equilíbrio deve manifestar-se, dentre outras formas, entre a avaliação externa, que é compulsória e a autonomia da IES.

Para Cunha (2005, p. 206),

a avaliação carrega, em si, elementos de regulação e emancipação e pressupõe-se um equilíbrio entre essas duas forças. Ao negar a função de regulação, fecha-se os olhos sobre a realidade da natureza humana, que se constitui, em grande parte, de culturas socialmente construídas, assumindo rituais, costumes, valores [...].

Tal equilíbrio será possível por meio do exercício efetivo da autonomia negociada, na consciência da IES de que precisa se auto-regular por meio da auto-avaliação e o Estado, por sua vez, de promover a regulação e o controle necessários ao sistema educativo, a partir da auto-avaliação institucional, referenciada no PPP, o que implica respeito à identidade e autonomia institucional e à diversidade e pluralidades inerentes à educação superior.

Não é demais repetir a idéia central aqui, também, assumida de que é indispensável que a própria instituição construa coletivamente o seu processo de autoconhecimento com a adesão de todos os seus atores. A partir do conhecimento de sua realidade, a IES deve proceder à análise crítica de sua organização efetiva

com qualidade, provocando mudanças. Sendo assim, a IES pode cultivar um ambiente de participação e comprometimento com os processos de melhoria.

De Sordi (2002, p. 70) insiste:

no resgate das práticas de auto-avaliação institucional como estratégia eficaz do ponto de vista social para tentar construir um modelo de qualidade de ensino superior, uma marca distintiva de uma instituição, capaz de expressar sua singularidade e de acrescentar significado ético-político aos dados obtidos pelas diferentes formas de avaliação externa.

Dessa forma, a auto-avaliação é a base sobre a qual as avaliações externas deverão se realizar. Quando a IES exercita sua autonomia e produz o seu autoconhecimento e a sua autocritica por meio da auto-avaliação, ela está pronta para o diálogo com os agentes externos e aberta a críticas e sugestões para superar fragilidades. É preciso, entretanto, que a gestão considere os resultados da auto-avaliação como subsídios para seu planejamento e implementação de ações com vistas à qualidade dos cursos.

Afonso (2005), ao defender o equilíbrio entre a regulação e a autonomia, completa essa idéia, ao argumentar que isso poderia acontecer, quando a instituição educacional se auto-avaliasse e assumisse sua responsabilidade de prestar contas à sociedade, discutindo publicamente os resultados, inclusive com os avaliadores externos, mas sem as pressões externas manifestas e impostas pelas avaliações padronizadas.

Do ponto de vista legal, tanto a regulação quanto a autonomia devem ser efetivadas e respeitadas. A Constituição da República de 1988 reafirma a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades. A LDB/1996 parece mais flexível do que a Constituição e estendeu o conceito de autonomia “a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público” (Art. 54, parágrafo 2º), de forma que a proposta sobre autonomia foi fortalecida, conforme acredita Trigueiro (2003).

O Estado, segundo Dalben (2002), tem a responsabilidade de supervisionar e regular a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema, mas a avaliação precisa ir além disto e, de fato, retratar o projeto educacional avaliado, tendo referências claras e análises sócio-históricas, na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais, abrangendo o

campo da ética e dos valores. Isso está retratado pelos dois eixos centrais da LDB/1996: a flexibilidade e a avaliação.

A co-existência entre a avaliação interna e externa será possível, em nosso entendimento, quando a regulação for construída social e historicamente para uma sociedade democrática, num processo dialógico (HABERMAS, 1997; FREIRE, 2007; SANTOS, 1997, 2001, 2003, 2005).

Neste sentido, Silva (2006, p. 106) destaca que:

a opção pela participação na execução de políticas educacionais democraticamente decididas faz-se melhor quando fundada em motivos que respeitem a dignidade daquele que opta; educar é lutar por um dado significado em relação a outros possíveis e, por isso, a comunicação entre os que atuam no sistema e os que atuam na unidade deve constituir-se em meio de troca e não de imposição.

Parece que a proposta original do Sinaes (2003, p. 81, 82) aponta para essa direção quando afirma que o sistema “[...] busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação”.

Isso é evidenciado quando as diretrizes para o processo avaliativo da Conaes (2004) buscam promover a autonomia do projeto institucional das IES, a fim de garantir a qualidade acadêmica de suas atividades, bem como a qualidade da gestão e o cumprimento de sua relevância e responsabilidade social. Como já dito, a busca pela qualidade passa pelo equilíbrio entre a regulação e a emancipação, por isso, a qualidade se torna o eixo sobre o qual se constrói e se avalia o projeto pedagógico, que, por sua vez, é o documento e o movimento que projeta e dá as referências para a qualidade no fazer pedagógico no cotidiano das instituições educacionais, no qual o processo de avaliação institucional precisa referenciar-se.

Nessa perspectiva, a definição do PPP precede a construção do parâmetro avaliativo e define o conteúdo e a forma da avaliação. Nessa lógica, os critérios de qualidade são os indicadores para e pelo projeto, que, além dos parâmetros universais, produz seus próprios critérios alinhados com sua identidade.

De acordo com Cunha (2005), a comunidade acadêmica deseja uma avaliação que seja sistemática, processual e que proporcione a melhoria da qualidade do trabalho universitário. A grande questão é definir que qualidade é esta e quais indicadores poderiam balizar os processos avaliativos.

Conforme Bondioli (2004), a qualidade não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão, normas ou um “ter de ser” estabelecidos *a priori* e do alto, não é um dado de fato, não é um produto, não é apenas uma tarefa e nem tão pouco algo abstrato que deve ser imposto à realidade.

A qualidade não pode ser definida por nenhuma dessas maneiras pelas seguintes razões: a) por causa de sua natureza intersubjetiva, quer do ponto de vista dos indivíduos ou das organizações; b) pelo seu caráter ideológico e valorativo; c) pela sua natureza plural; d) pela necessidade permanente de reflexão a seu respeito; e) porque os contextos educacionais, que devem buscá-la e aplicá-la, são diferenciados com histórias e realidades próprias, tanto do ponto de vista dos recursos materiais e humanos como da cultura (BONDIOLI, 2004).

Logo, cada indivíduo tem a sua visão de qualidade, por isso, não há um ponto de vista que seja “objetivo” e considerado o mais adequado. Dessa forma, é aconselhável uma negociação que leve a um consenso possível que se traduza em resultados positivos. Isso implica reconhecer o caráter ideológico e valorativo da qualidade, bem como a inadequação de um padrão definido por uma pessoa, como, por exemplo, o gestor educacional ou apenas por um pequeno grupo de liderança ou, ainda, por instâncias superiores do sistema educacional. Antes, ela precisa ser fruto do debate entre os atores sociais comprometidos com a educação e com as unidades escolares às quais estão relacionados. Definir e produzir qualidade são tarefas políticas, fruto de um trabalho democrático, que deve “[...] considerar o embate entre pontos de vista, idéias e interesses, um recurso e não uma ameaça”, conclui Bondioli (2004, p. 15).

A negociação e a participação são indispensáveis para se perseguir a qualidade:

[...] não apenas porque [...] é um critério de intersubjetividade que garante a validade dos critérios sobre os quais basear a qualidade, mas também porque é a sinergia das ações dos diversos atores ao buscar fins compartilhados que torna efetiva a possibilidade de realizá-los” (BONDIOLI, 2004, p. 15).

Em resumo, pode-se conceber a qualidade como processo no qual, por meio do debate, da negociação, procura-se explicitar e definir, de modo consensual, valores, concepções, objetivos, prioridades, idéias, sobre como deve e pode ser a educação, a unidade escolar e seu PPP, bem como os resultados esperados.

A autora (2004) defende a negociação como um “ter de ser” compartilhado, uma “co-construção” de significados em torno da instituição educacional e do projeto pedagógico. Também, é a prática ou um conjunto de práticas que são julgadas “de valor”, porque funcionais e eficazes e, referenciada na reflexão sobre a capacidade de alcance dos objetivos definidos de maneira consensual.

Fazer a qualidade não implica, pois, somente agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins. Essa reflexão também não acontece “abstratamente”, mas sempre com uma referência precisa à realidade dos fatos, àquilo que concretamente se faz e realiza (BONDIOLI, 2004, p. 15).

Dessa construção teórica sobre a qualidade, depreende-se que ela é pedagógica, formadora. Ela educa, forma e transforma os participantes de seu processo de negociação ao pensarem, refletirem, debaterem, trocarem saberes e experiências na busca da “transformação para melhor”, no fazer a qualidade do processo educacional. Como deduz Bondioli (2004, p. 15), “[...] a avaliação dessa “transformação” constituirá, portanto, o critério básico para comprovar a qualidade”.

Definida a qualidade, são pensados padrões e indicadores que permitam alcançá-la. Os indicadores de qualidade não são normas impostas do alto às quais se adequar e nem modelos a serem imitados. Antes, são significados compartilhados sobre o que é ser uma unidade de qualidade, são sinalizações que indicam como alcançar os objetivos comuns, são diretrizes para o presente e para o futuro e, ainda que calcadas nas experiências passadas, são declarações de princípios e de pressupostos básicos. Os indicadores são uma “[...] espécie de “ter de ser” compartilhado, que sugere e indica a todos os atores sociais envolvidos as formas de compromisso e as responsabilidades” com o fazer da qualidade (BONDIOLI, 2004, p. 18).

Os indicadores de qualidade constituem-se, então, em diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico, que, além de apresentar a fisionomia da unidade e explicitar as escolhas teórico-ideológicas e os princípios educativos adotados, apresenta de forma concreta a operacionalização desses indicadores e a sua posterior avaliação.

Elaborado e operacionalizado dessa forma, o projeto pedagógico promove a articulação entre o pensado e o aceito e constitui-se na materialização da qualidade que considera as experiências vivenciadas.

Dessa maneira, o projeto pedagógico, para a autora (2004, p. 26, 27), “[...] é a antecipação daquilo que se quer, se deseja, se pretende realizar [e] deve exprimir também as condições de possibilidade de sua realização e de sua eficácia”. Num movimento “espiral”, a avaliação dos resultados e das transformações efetuadas entre “o que se é” e “o que se quer ser”, permite uma leitura da realidade e a promoção da qualidade do PPP.

Nessa mesma lógica, Belloni (2000b, p. 61, 64, 67) caracteriza a eficiência como algo que “[...] diz respeito ao grau de aproximação e à relação entre o previsto e o realizado, no sentido de combinar os insumos e implementos necessários à consecução dos resultados visados”, ou ainda, como “[...] respostas dadas a questionamentos ou indicadores relativos às necessidades atendidas, recursos utilizados e gestão desenvolvida”.

Quanto ao termo eficácia, Belloni (2000b, p. 64) indica que ele “[...] corresponde ao resultado de um processo [...] expressa-se pelo grau de qualidade do resultado atingido”. Já a efetividade social, refere-se às conseqüências da qualificação do trabalhador em sua vida profissional, com o objetivo de proporcionar sua adequada inclusão no mundo do trabalho, mas, vai para além disso, pois refere-se à contribuição efetiva para a vida pessoal, ou seja, para sua emancipação e autonomia, por meio da formação humana e cidadã do indivíduo, que transforma sua relação com a sociedade onde está inserido.

Para avaliar-se a eficiência, a eficácia e a efetividade preconizadas é de fundamental importância verificar o uso, tanto dos resultados alcançados, como do processo de avaliação, para a promoção de melhorias.

Segundo Abreu Júnior (2004), a ausência de conseqüências concretas dos processos avaliativos contribui para a falta de efetividade dos projetos. É preciso estar atento ao uso que:

[...] os gestores do MEC e das instituições avaliadas, assim com os seus docentes, fazem das informações obtidas nas avaliações. Se a avaliação tem sua justificativa na qualidade do ensino, não pode prescindir da intervenção, seja por parte do Estado ou do próprio núcleo da gestão institucional. Se a avaliação não for seguida por medidas concretas para o redimensionamento do ensino, torna-se apenas um instrumento de controle do sistema, sem compromisso com a qualidade apregoada no discurso oficial (OLIVEIRA *et al*, 2008, p. 25).

Todo esse quadro compõe uma perspectiva emancipatória que se efetiva por meio da comunicação dialógica, pela compreensão e utilização das racionalidades adequadas para cada momento do processo e pela assunção efetiva de um novo paradigma de conhecimento, que considera e leva em conta todos os saberes/conhecimentos no processo de negociação, que caracterizam processos emancipatórios e formativos (SAUL,1988; DE BLASI, 2003; AFONSO, 2005; CUNHA, 2005; SANTOS, 1997, 2001, 2003, 2004, 2005).

Saul (1988) destaca que a avaliação emancipatória tem natureza democrática, coletiva, participativa e crítica. Democrática porque reconhece a existência de um pluralismo de valores, procura representar uma variada gama de interesses e garantir o direito às informações e a sua utilização. Coletiva, participativa e crítica porque reconhece os agentes educativos como sujeitos ativos, pensantes, conscientes, capazes de propor alternativas transformadoras e de desenvolverem criticamente suas próprias ações. Estimula a ampla participação dos sujeitos em um processo dialético que busca contemplar o consenso e o dissenso, não ignorando conflitos. É coletiva e solidária, uma vez que estimula a liberdade de opinião, a ética e a responsabilidade da participação efetiva da comunidade que se avalia em contínuos processos, na análise dos resultados e no compromisso com a mudança em favor de todos os envolvidos.

A avaliação deve ser emancipatória porque considera o sujeito, a instituição e o contexto, o que contribui para a formação das subjetividades¹⁴ e de identidades numa perspectiva crítica, pelo fato de que a instituição educativa é um espaço privilegiado de interação social que favorece a emancipação dos sujeitos.

É emancipatória porque é dialógica, o que requer um pensamento gerado por meio do diálogo no encontro dos sujeitos, mediatizados pelo mundo, que é condição para a comunicação o que, por sua vez, é condição para a educação que emancipa (FREIRE, 2007).

É emancipatória, ainda, porque, em vez de punir ou premiar, oportuniza a coleta de dados, a reflexão e a obtenção de resultados que permitam melhorar e aperfeiçoar o sistema de educação superior como um todo.

A perspectiva emancipatória instiga a compreensão e a adequação das

¹⁴ Para Gonzáles Rey (2003), a subjetividade pode ser definida como um processo complexo de construção simbólica de sentidos, sobre si e o mundo, simultaneamente um fenômeno da pessoa ou sujeito singular e de seu lugar sócio-histórico.

racionalidades para cada momento do processo. Como anteriormente defendido, a razão comunicativa não prescinde da ciência e da técnica no âmbito em que elas são pertinentes.

Com base nos três tipos de conhecimento da teoria de Habermas (1997), Giroux (1986) propõe três modos de racionalidade, quais sejam, a racionalidade técnica, a hermenêutica e a emancipatória. A primeira está relacionada ao conhecimento positivista, cartesiano e ligada aos princípios de controle e certeza, utilizando os dados quantitativos na busca da validade universal. A segunda se baseia em aspectos subjetivo-simbólicos e está relacionada ao conhecimento subjetivo, utilizando os dados qualitativos em busca de um consenso que descreva e interprete a realidade. A terceira ancora-se no conhecimento crítico-reflexivo, que busca descrever, analisar e criticar a realidade, procurando desvelar a ideologia, as pressuposições, motivos, racionalidades, com o objetivo de transformar esta realidade.

Fundamentada nestas teorias, De Blasi (2003) propõe três modalidades de avaliação institucional que correspondem, respectivamente, aos três tipos de conhecimento e de racionalidades: a regulamentada, a interpretativa e a interativo-crítica. A primeira vincula-se às determinações legais e às regras objetivas definidas *a priori*, quer pelo governo ou pela própria instituição. Enfatiza a avaliação externa, o controle e a eficiência, medida pelos objetivos e resultados alcançados. A segunda vincula-se à interpretação dos sujeitos sobre o que ocorre na instituição, com base nos aspectos construídos por eles em sua vivência e interação com o processo educacional. Foca a auto-avaliação, complementada pela avaliação externa, com o objetivo de descrever e interpretar a realidade. A terceira enfatiza a discussão pública, democrática e contextualizada do trabalho realizado pela instituição, à luz da interação entre a escola e a sociedade e com objetivo de promover transformações estruturais. Enfatiza o auto-conhecimento crítico da realidade com o objetivo de transformá-la.

No quadro I, a seguir, visualiza-se a co-relação entre as teorias e a proposta de Habermas (1997), Giroux (1986) e De Blasi (2003):

Quadro 1 – Equivalência das teorias

HABERMAS		GIROUX		DE BLASI	
CONHECIMENTO	Instrumental	RACIONALIDADE	Técnica	AVALIAÇÃO	Regulamentada
	Subjetivo-interpretativo		Hermenêutica		Interpretativa
	Crítico-reflexivo		Emancipatória		Interativo-crítica

Fonte: Inspirado em De Blasi (2003)

Os processos de avaliação institucional, em geral, baseiam-se na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, com abordagens, positivistas e quantitativas que “tomam por empréstimo os pressupostos das ciências naturais na pesquisa e privilegiam o modelo mecanicista de produção de conhecimento” (SAUL, 1988, p. 50).

Em nosso entendimento, é necessária uma auto-avaliação de paradigma emancipatório, com ênfase no conhecimento crítico-reflexivo, que descreve, analisa e critica a realidade, procurando desvelar a ideologia, as pressuposições, contradições, com o objetivo provocar mudanças na realidade avaliada.

Como ressalta Cunha (2005), deve haver forte intencionalidade para fazer a ruptura com os padrões de regulação impostos pelo mercado e pelas novas formas com as quais o Estado vem desempenhando seu papel e, assim, promover um processo baseado na participação reflexiva e numa outra lógica: a lógica formativa, pedagógica, processual, que enfatiza a dimensão coletiva e participativa, não a lógica da punição, da mera regulação, do mercado.

Importante, também, para esta perspectiva é o paradigma de conhecimento que leva em conta todos os saberes existentes. Essa diversidade epistemológica permite a visibilidade e a participação de diversos saberes e permite, ainda, pensar os conteúdos escolares de forma diferente dos tradicionais.

O conhecimento não deve ser produzido de forma fragmentada e disciplinar. Para Santos (1997, p. 47), deve ser produzido por “galerias temáticas”, metáfora para identificar os temas “[...] por onde os conhecimentos progridem ao encontro dos outros”. Nas “galerias temáticas” deve acontecer o cruzamento de vários saberes, sem hierarquização. Nessas galerias, a organização dos saberes é horizontal, de

forma que, intencionalmente, os campos de conhecimento dialoguem e se complementem. Esse processo se efetivaria por meio da transversalidade dos temas e por meio da transdisciplinaridade, em que novos espaços se abrem atravessando disciplinas e áreas de investigação (SANTOS, 2004).

Não resta dúvida de que a organização por meio de “galerias temáticas” altera substantivamente a construção do PPP, elaborado como projeto curricular, no qual os diferentes saberes se entrecruzam e se complementam.

Como defendido nessa dissertação, o processo de construção e execução do PPP deve se desenvolver de maneira colegiada, negociada e descentralizada. De acordo com parâmetros aceitos como válidos, a qualidade é definida, os padrões e indicadores são programados e o PPP é elaborado.

Brzezinski¹⁵ (1999a) e Veiga (2007b) abordam essa construção do PPP em três atos, quais sejam: o ato situacional, o ato conceitual e o ato operacional.

O ato situacional faz o levantamento das necessidades, estruturas e finalidades da instituição, a partir da análise da realidade e do contexto social em confronto com os parâmetros consensualmente aceitos.

O ato conceitual explicita as concepções de sociedade, de homem, de educação, de currículo, de ação educativa e de profissional que se deseja formar, que fundamentam a identidade institucional.

É nessa etapa que se deve expressar o sentido do nosso trabalho e as grandes perspectivas para a caminhada proposta no PPP, tensionando a realidade no sentido de sua superação.

O ato operacional trabalha as questões operacionais e de organização do trabalho. Uma vez conhecida a realidade global e institucional, estabelecido o postulado filosófico, obtida clareza quanto aos objetivos a serem alcançados e necessidades a serem superadas, elabora-se o plano de ação, por meio do ato operacional, que nada mais é do que o conjunto de ações concretas assumidas pela instituição no prazo estabelecido para alcançarem-se os objetivos traçados.

Esses atos são interdependentes e recorrentes. Em movimento dialético coletivo em que todos os envolvidos estão comprometidos, a cada fase voltam-se às

¹⁵ Brzezinski, em 1999, recorreu aos aportes teóricos de Matus (1998) e de Gandin (1996) para tratar desses atos interdependentes do planejamento. Por sua vez, Veiga (2007b), também, se utilizou das contribuições de Gandin (1986), para abordar o processo de construção e avaliação do projeto político pedagógico.

questões fundamentais e às respostas encontradas subsidiam as próximas etapas. Durante a operacionalização apreende-se a realidade, interpretando-a criticamente e são propostas soluções coletivas, criativas e transformadoras.

A cultura de projetar e a cultura de avaliar desenvolvem-se simultaneamente, porque a ação avaliativa é intrínseca ao projeto, constituindo-se em uma das fases do planejamento. Os critérios de avaliação devem ser elaborados de forma articulada com as concepções do projeto e com os indicadores de qualidade e, sistematicamente, são estimulados processos de auto-reflexão e auto-avaliação, complementados pela hetero-avaliação referenciada ao PPP.

No próximo capítulo, far-se-á a análise dos impactos dos processos avaliativos no PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA, que se constitui no objeto desta dissertação.

CAPÍTULO 3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: INFLUÊNCIAS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UniEVANGÉLICA.

Neste capítulo, busca-se discutir, analisar e avaliar em que medida as normas e os mecanismos avaliativos, implantados pelas políticas governamentais alteraram o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA.

Faz-se necessário lembrar que o curso de Pedagogia foi escolhido dada à sua importância para a educação em todos os níveis, desde sua criação em 1939. Ainda, por se orientar por DCN muito polemizadas, de 1999 até a aprovação pelo CNE em 2005-2006, o que provocou insegurança e mudanças nos projetos do curso na maioria das IES.

Há uma constante tensão entre as acepções dos educadores em relação às tendências sobre o conceito de educação. Tal tensão se bipolariza, pois de um lado, educadores defendem a educação como produção do conhecimento, emancipação e cidadania; por outro lado, alguns defende-se a acepção advinda da ideologia neoliberal da educação mercadoria que, por isso deve ser posta à disposição dos clientes, sob a perspectiva da prestação de um serviço remunerado, sem qualquer subsídio estatal.

Os educadores e suas entidades representativas têm empreendido uma acirrada luta em favor da identidade do curso de Pedagogia e da formação em nível superior dos professores para atuarem em todos os níveis de ensino da Educação Básica. Por essa razão, este curso é exemplo da tensão entre o mundo oficial e o mundo vivido, tensão discutida nesta dissertação.

Apreender o objeto desta pesquisa pode, então, contribuir para identificar o projeto do governo para o curso de Pedagogia, cujas identidade(s) e desenvolvimento quase secular permite discutir.

Opta-se neste capítulo por desenvolver o estudo focado no curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA, oferecido ininterruptamente desde 1963, tendo já formado aproximadamente 3.500 profissionais. Esse curso que passou por inúmeros processos de reformulação e avaliação, vem contribuindo de forma expressiva com a educação no Estado de Goiás.

O curso de Pedagogia foi um dos primeiros cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão da AEE, sendo autorizado pelo Decreto-Lei n. 50.301, de 27/02/1961 e reconhecido pelo Decreto n. 61.889, de 11/12/1967.

Com o credenciamento das Faculdades Integradas da AEE como Centro Universitário, por meio da Portaria Ministerial n. 628, publicada no DOU n. 52, de 16 de março de 2004, implantou-se uma nova estrutura na UniEVANGÉLICA e o curso de Pedagogia, bem como os demais cursos de licenciatura passaram a vincular-se ao Instituto Superior de Educação.

A história do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA está ligada à formação para as seguintes Habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Administração Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, razão pela qual, até 1999 a ênfase recaía mais sobre a administração do que sobre a docência.

As pressões dos alunos que queriam participar de concursos para o magistério levaram às mudanças ocorridas em 2000 e concretizaram a inclusão, no plano do curso da formação de profissionais para exercer a docência na Educação Infantil, uma demanda existente no município, tanto em escolas privadas como nas mantidas pelo Sistema Público Municipal.

Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia, expressa no Parecer CNE/CP n. 5/2005, na Resolução CNE/CP n. 1/2006 e no Parecer CNE/CP n. 3/2006, o curso deve passar a formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos e de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em escolas e órgãos dos sistemas de ensino da Educação Básica.

Em 2003, o curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA passou pelo processo de renovação de reconhecimento, cujo Relatório da ACE do Inep, datado de 28/06/2003, atribuiu-lhe o conceito CMB¹⁶. Em 2008, o curso foi, novamente, avaliado pelo Inep e recebeu o conceito cinco, conceito máximo na atual escala de avaliação externa.

A investigação sobre as influências da avaliação institucional no PPP desse curso, objeto desta dissertação, foi realizada por meio da abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e do método dialético, mais apropriados para a

¹⁶ O Inep utilizava a ACE para a avaliação dos cursos *in loco* e no fim do processo atribuía um dos conceitos para as condições de ensino: insuficiente (CI), regular (CR), boa (CB) ou muito boa (CMB).

complexidade da realidade educacional, suas contradições e seu contexto histórico-social. Esta metodologia implica uma postura construtiva e interpretativa do conhecimento (GONZÁLES REY, 2003), a análise do movimento das contradições e como elas são superadas.

O universo da pesquisa abrange parte da comunidade acadêmica do curso: direção, docentes e discentes. A amostra foi selecionada a partir do envolvimento na gestão, tempo de docência, período cursado e participação no Enade, ficando assim composta: diretora, seis docentes, 25 discentes e 21 egressos do curso que participaram do Enade/2005.

A Diretora do curso, desde 2001, é graduada em Pedagogia e mestre em Educação, com larga experiência em sala de aula. Os docentes têm diferentes formações, entre elas história, geografia, matemática, letras e pedagogia. Todos eles lecionam no curso há pelo menos quatro anos. Quanto aos discentes, um grupo cursa o 7º período e o outro se constitui de egressos participantes do Enade/ 2005.

A Diretora do Curso convidou os docentes e discentes para participarem da pesquisa nas dependências da UniEVANGÉLICA. O objetivo do estudo foi-lhes apresentado pelo pesquisador, antes da entrevista coletiva com o grupo de docentes e com o grupo de discentes. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo (MP3 e filmadora), transcritas e autorizadas para divulgação pelos sujeitos da pesquisa. Os egressos foram contatados por telefone e nove deles responderam ao questionário.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de observações, análises de questionário, de entrevistas e do PPP do curso. As categorias e os descritores analisados não foram estabelecidos *a priori*. Surgiram da recorrência de temas, nos depoimentos dos sujeitos, as seguintes categorias: a) influências do mercado; b) influências das DCN; c) influências do Enade.

Nessa dissertação já se mencionou que, com a promulgação da LDB/1996, o PPP assumiu papel de destaque na autonomia das unidades educacionais, mas, ao mesmo tempo, a avaliação foi aplicada como mecanismo de controle, de regulação e de prestação de contas ao Estado. Sob a ótica gerencial esses instrumentos são centrais na gestão educacional implantada pelas políticas educacionais brasileiras, desde a década de 1990. Isso é ratificado, entre outros marcos legais, no PNE, na convocação para a elaboração das DCN feita pelo CNE e nas atuais Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e da Licenciatura em Pedagogia.

Na fundamentação teórica deste trabalho, pretendeu-se mostrar a articulação entre a avaliação institucional e o PPP nos processos de gestão educacional, até porque avaliar é ação inseparável do planejar, que é etapa fundamental do projeto (BOUTINET, 2002).

A nosso ver, os processos avaliativos, implantados pelos sucessivos governos, especialmente, depois da hegemonia da globalização neoliberal, e na imposição do PPP como documento que tem na matriz curricular centralizada a sua maior expressão, observa-se que é mais do que uma vinculação que se estabelece a partir das exigências feitas pelas avaliações externas. Desta maneira, é relevante identificar como essas avaliações influenciam e produzem mudanças no PPP.

A regulação foi identificada, nesta pesquisa, como o pilar preponderante nas políticas de avaliação, mas há esforços na busca da emancipação, o que é coerente com a proposta de um curso que pretende ser emancipadora. Esta toma por base a concepção de educação como gestão coletiva e participante. Na análise do PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA, nota-se essa aceção emancipadora, quando a proposta leva em conta as necessidades educacionais dos alunos e busca atendê-los por meio de diversos serviços e programas. Essa proposta é coerente com a missão da instituição que se preocupa com a formação integral dos alunos, fundamentada em princípios ético-cristãos.

A busca pela emancipação é revelada pela exposição da Diretora do curso no Seminário de Avaliação Institucional da UniEVANGÉLICA (2008):

[...] a reformulação do projeto se deu pela exigência da avaliação externa à qual o curso se submeteria, mas, também, pelas demandas de professores e alunos que foram ouvidos a respeito, objetivando a participação desses atores num processo de emancipação (DIRETORA DO CURSO, 2008).

Os alunos e professores comprovam que foram ouvidos. A escuta do que esses grupos de informantes têm a dizer sobre o curso vem contribuindo com as mudanças do PPP e com a qualidade do curso, ainda que, nas tomadas de decisão dos gestores, prevaleça o interesse de enfrentar e superar os concorrentes, cujas IES se multiplicaram em Anápolis e no Estado de Goiás.

Os depoimentos demonstram que os atores educacionais estão assumindo a posição de sujeitos do processo de reformulação do PPP do curso de Pedagogia. Tais atitudes denotam certa autonomia e emancipação que provocam transformações, ainda que incipientes, no indivíduo e nos grupos e, conseqüentemente, no curso.

Considera-se que a participação desses atores é processo de autodeterminação (DEMO, 1993), de autonomia concebida como relação social que privilegia a relação entre os discursos dos sujeitos sem eliminar os outros discursos.

Demo (1993) ao asseverar que participação é conquista, nega a imposição ou a obrigatoriedade, tendo em vista que o envolvimento direto ou indireto dos interessados, constrói cidadãos atentos, informados e capazes de apresentar e/ou escolher entre as diversas alternativas.

Consoante Silva (2006, p. 106), já citada, a participação se realiza “[...] quando fundada em motivos que respeitem a dignidade daquele que opta [...] a comunicação entre os que atuam no sistema e os que atuam na unidade deve constituir-se em meio de troca e não de imposição”.

Por essas razões, a participação e a conquista da autonomia são essenciais para a instituição educacional e são preconizadas tanto pelo PPP, como pela avaliação institucional emancipatórios (AFONSO, 2001; SAUL, 1988), que se constituem em processos dinâmicos, em movimento participativo, pois não são simples documentos oficiais.

Nesse ponto, retoma-se a necessidade do equilíbrio entre a regulação e a emancipação, que devem ser alcançados e podem ter nas alternativas teóricas apresentadas neste trabalho caminhos para a sua concretização.

Como mencionado, as categorias a) influências do mercado; b) influências das DCN e c) influências do Enade emergiram dos depoimentos dos informantes e permitiram a análise que se realiza a seguir.

a) Influências do mercado

As políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990 foram induzidas pelos organismos financeiros internacionais e tiveram como fundamento o compromisso com a Declaração de Jomtien e outras recomendações internacionais, especialmente, as oriundas das Conferências Gerais da Unesco, alinhadas, na

maioria das vezes, com as intenções neoliberais (CATANI; OLIVEIRA, 2002; DOURADO, 2002; SILVA, 2003).

Em conseqüência, a educação superior brasileira passou a ter como base reguladora o mercado de trabalho. Além disso, a própria educação transformou-se num mercado com o processo de expansão desordenada do ensino superior privado.

Assim, como já enfatizado, o PPP foi adotado como mecanismo de gestão e a avaliação institucional e tornou-se um instrumento para o controle e para a indução das ações afinadas com tais políticas.

Como exemplo, pode citar-se a pressão que o mercado faz por mudanças curriculares, que passam a focar as habilidades e competências por ele exigidas, e a induzir um aligeiramento e uma flexibilização nos cursos superiores. O Estado, então, vai incumbir-se de provocar mudanças nos formatos e na duração dos cursos, no ensino profissionalizante e na diversificação e privatização das instituições de ensino superior.

No caso da instituição estudada, houve seu credenciamento como Centro Universitário, modelo de IES que tem como prerrogativa certa autonomia e agilidade na gestão, semelhantemente a uma universidade, porém, dispensada por lei de realizar pesquisa, o que tem sido motivo de críticas no meio acadêmico. A pesquisa efetiva-se por iniciativa própria da UniEVANGÉLICA.

A análise do PPP do curso de Pedagogia revelou diversas mudanças, principalmente, em função da redução do tempo para a integralização curricular, o que foi reafirmado pelos sujeitos entrevistados e pela análise das matrizes curriculares.

Professores e alunos nas entrevistas confirmaram, reincidentemente, que o mercado foi indutor de mudanças nesse curso e em seu PPP.

Para o Professor A (2008), a instituição e os docentes foram pressionados pelo [...] mercado, pelas instituições que caem aqui de pára-quadras [...] tem instituições dando curso de Pedagogia que não tem nem sede na cidade [...] a concorrência é cruel, é cruel. O Professor B (2008) afirma não saber se os cursos de Pedagogia são bons ou não, mas, entende que [...] esses cursos acabam forçando a reformular também os costumes, pensando nesta questão do mercado [...]

que a mudança do [...] PPP também atende às condições do mercado, com o que concorda o Professor C (2008), ao enfatizar que atender [...] ao mercado é a principal questão [...] a ser considerada nas mudanças efetivadas no curso pelos gestores.

A Aluna A (2008) aponta uma mudança na postura da coordenação do curso, uma vez que os discentes passaram a ter a [...] liberdade de opinar [...] de colocar o que pensam a respeito do curso e sentiram a mudança [...]. Para a Aluna B (2008), essa escuta feita pelos gestores institucionais é de certa forma determinada pela [...] concorrência com outras instituições que leva a coordenação ficar mais parceira no momento de decidir e isso contribui com a qualidade de ensino. Para a Aluna C (2008) as mudanças acontecem em função das [...] exigências do mercado de trabalho.

Esses depoimentos, selecionados entre tantos outros, demonstram a pressão do mercado no cotidiano dos informantes. A análise da realidade institucional e as informações colhidas nesta investigação permitem afirmar com certa segurança que não são os interesses dos atores educacionais que estão sendo atendidos, mas, sim, as determinações do mercado regulador da concorrência.

Os sujeitos pesquisados relacionaram a redução da duração do curso às alterações na matriz curricular e as mudanças na gestão do curso a essa pressão exercida pelo mercado. Esses fatores tornam-se descritores das influências do mercado e merecem ser analisados com cuidado.

a) 1 Aligeiramento do curso

O CNE assumiu a redução da duração dos cursos como estratégia de preparação para o mercado de trabalho, para tanto, basta conferir o Parecer CNE/CES n. 776 (BRASIL, 1997). Neste Parecer os conselheiros criticam o excesso de disciplinas obrigatórias que levam à prorrogação do curso e defendem uma duração da graduação mais reduzida. Como alternativa, propõem ênfase nos elementos fundamentais da área específica e nas competências para o aluno desenvolver-se intelectual e profissionalmente de forma autônoma e permanente. O

foco no específico, sem dúvida, implica desconsiderar a formação humanística, básica para todo discente da Educação Superior.

As exigências do mercado de trabalho e a concorrência entre cursos e instituições reforçaram a necessidade do aligeiramento do curso de Pedagogia aqui analisado. Essa interpretação encontra respaldo, entre outros, nos seguintes depoimentos:

[...] o que contribui hoje com a sociedade, o que se espera da gente em qualquer curso é o tempo, as pessoas querem terminar rapidamente a sua graduação porque o mercado exige isso [...] (ALUNA A, 2008)

Acerca da redução do tempo do curso, é aquilo que falei da concorrência que, talvez, tenha levado a UniEVANGÉLICA a mudar o curso para três anos (ALUNA D, 2008).

Com a reformulação do curso para três anos, as disciplinas de fundamentos serão mantidas, mas, com a carga horária menor (PROFESSOR C, 2008).

[...] essa redução do curso de quatro para três anos é um dos fatores que está determinando estas mudanças, que também atendem ao mercado (PROFESSOR B, 2008).

Na percepção dos alunos e professores, o mercado foi fator determinante na redução do curso de quatro para três anos. A Diretora (2008) entende que o motivo para a redução do tempo para a integralização curricular foi a demanda dos alunos que [...] começam a exigir um curso mais rápido [...] muitos já estão na sala de aula, professores que já estão atuando, estando ávidos para entrar no mercado de trabalho ou para conseguirem ascensão profissional e melhor remuneração.

Quanto à formação de professores que já atuam em sala de aula, é preciso entender que o sistema educacional brasileiro sempre teve uma defasagem de professores com formação pedagógica em nível superior. Dessa forma, muitos professores de nível médio sem formação pedagógica e muitos professores leigos entraram e continuam no sistema, o que denota desrespeito ao prescrito na LDB/1996¹⁷ em seu artigo 87, parágrafo 4º, que prevê somente a admissão de “[...]”

¹⁷ Os legisladores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e para atingir os índices por ela exigidos, instituíram a Década da Educação, que se iniciou um ano após a Lei entrar em vigor e que, portanto, se encerraria em 2007. Suas diretrizes e metas, então, deveriam ser definidas no PNE, que acabou sendo aprovado em 2001. Mesmo com o prazo dilatado para 2011, a maioria das metas está longe de ser alcançada, principalmente, ao se levar em conta os aspectos de

professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Com essa exigência legal de que os professores atuantes na Educação Básica se capacitem em serviço, que os ingressantes sejam formados em nível superior para atuarem na Educação Básica e com a ascensão funcional dos docentes, em geral, houve e há uma procura pelos Cursos Superiores de curta duração, considerados emergenciais, na modalidade de treinamento em serviço.

O que importa, nesses casos, é a certificação, sem maiores preocupações com a qualidade. Desta maneira, a lei é feita para não ser cumprida no quesito qualidade da educação, o que acontece é o cumprimento formal para atender as metas do governo, a fim de atingir os índices requeridos pelos organismos internacionais.

Surge assim, uma grande quantidade de cursos para atender a essa demanda, mas, na realidade

alguns desses cursos têm sido denunciados como verdadeiras "fábricas de diploma", sendo coordenados por empresas de consultoria, em escolas de precária infra-estrutura física e pedagógica - sem bibliotecas, coordenação pedagógica, e com professores pouco preparados para lidar com essa nova realidade. De fato, pode-se afirmar que todo esse processo configura-se como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do estado e dos poderes públicos (ANFOPE, 2000, p. 21)

Sobre esta formação e cursos rápidos e superficiais os informantes deram os seguintes depoimentos:

[...] se os cursos são bons ou não, mas esses cursos acabam forçando você a reformular também os costumes pensando nesta questão de mercado [...] isto acaba prejudicando os próprios cursos [...] e você acaba de certa forma enganando, porque você corta muita coisa [...] que prejudica o aluno (PROFESSOR B, 2008).

Mas é alguma coisa muito superficial, sendo que podia ser mais aprofundado e quando ele fosse para prática ele estaria mais inteirado, é tudo corredinho mesmo (PROFESSOR D, 2008).

[...] instituições, que caem aqui de pára-quedas de repente, tem instituição dando o curso de Pedagogia a distância, tem instituição dando o curso de Pedagogia que não tem nem sede na cidade! (PROFESSOR A, 2008).

qualidade na formação de professores e do acesso do alunado à Educação Básica. Ressalte-se que para essas políticas o que importa são os índices estatísticos, pois a quantidade conta mais que a qualidade.

Com o aligeiramento e esse tipo de cursos, a qualidade do processo formativo fica comprometida, sobretudo em relação à aquisição e produção de conhecimento, e o desenvolvimento de pesquisas.

Os cursos aligeirados se distanciam cada vez mais dos cursos de qualidade comprovada e que necessariamente formarão o profissional com

[...] uma atitude crítica e transformadora diante dos desafios [...] que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo. Que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem (ANFOPE, 2002, p. 12).

Para atingir essa formação desejável, faz-se necessária uma concepção sócio-histórica de educador, em que a docência seja base de sua identidade profissional e que a pesquisa, a extensão e outras atividades acadêmicas sejam contempladas no processo formativo, objetivando um amadurecimento acadêmico, científico e pedagógico.

A Aluna D (2008) revela entender a escolha por cursos aligeirados em função do tempo [...] que está muito corrido para todo mundo e que faz o aluno deixar o tradicional, que poderia ser melhor para onde talvez não seja tão bom, mas que seja mais rápido. A Aluna A (2008) complementa ao concluir que [...] a pessoa quer terminar logo, porque ela quer ter sua profissão, ela quer ganhar [...]. Portanto, essas posições coincidem com o fenômeno induzido pela globalização, que se manifesta na aceleração do tempo, da produtividade e exige processos rápidos e flexíveis de formação.

Diante disso, as pessoas sentem-se pressionadas a correr, muitas vezes sem saber “para quê” e uma formação mais consistente e de duração maior passa a ser entendida como “perder tempo”. O que importa, de fato, é entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível.

Quanto ao tempo necessário para o curso de Pedagogia que passa a formar o docente da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, o pesquisador e o gestor, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) assim se pronuncia:

[...] o curso deve propiciar tempo necessário para uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções

realizadas pelos alunos, propiciando tempo e condições para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de trabalho final de curso que sintetize suas experiências [...] e os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, tanto da área da educação quanto da área de conteúdos específicos, sejam adequadamente contemplados (ANFOPE, 2002, p. 23, 24).

Os professores do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA afirmaram que os conteúdos tiveram que ser revistos, algumas vezes aglutinados e adotaram-se metodologias diferenciadas para poder abranger os mesmos conteúdos em tempo menor, com ênfase na interdisciplinaridade e nos trabalhos extra sala de aula. O Professor C (2008), por exemplo, denuncia que não sobra tempo para fazer muitas jornadas, muitos fóruns [...] e o Professor A (2008) declara que os docentes procuram não deixar cair a qualidade do curso, mas que cai, cai. Este mesmo professor enfatiza, ainda, que com o [...] tempo que se tem com esse aluno, não há uma internalização. O Professor B (2008) concorda com esta observação quando avalia que [...] a maturidade acadêmica demora um pouco, esse é o grande prejuízo para o aluno.

Os alunos do curso concordam com a redução do tempo por causa das questões de trabalho, pois, ou precisam terminar o curso mais rapidamente para poder entrar no mercado de trabalho ou para ter melhores condições de remuneração e ascensão profissional, logo, em ambos os casos por questão de sobrevivência, uma vez que a profissão de professor e pedagogo é pouco valorizada social e economicamente. Antes estar empregado e sobreviver do que sucumbir como desempregado.

No entanto, todos os informantes concordam que a formação ideal deveria levar mais tempo (uma aluna chegou a mencionar seis anos) e que com o aligeiramento do curso há um prejuízo para a aprendizagem e deveria haver uma readequação das disciplinas. Na percepção dos alunos, há disciplinas com excesso e outras com déficit de carga horária, mas é preciso cuidado na análise, pois a questão poderá ser metodológica e não de excesso de carga horária e ou conteúdo.

Os professores explicitam que a redução influencia negativamente na qualidade do curso. Observa-se que boa parte dos entrevistados faz uma relação direta da duração do curso com sua qualidade, em particular, no que diz respeito às atividades acadêmicas e ao processo de amadurecimento acadêmico do futuro

docente, assim como à formação do pesquisador. Veja-se, como exemplo, o curso de Medicina, com mais de oito mil horas/aula e seis anos de duração, em geral, reconhecido pela qualidade de seu processo formativo.

Por outro lado, o Professor D (2008) percebe o lado positivo da redução do curso ao destacar [...] a busca do trabalho interdisciplinar que está sendo desenvolvida. Disso, pode-se depreender que o exercício de adaptação à redução do tempo do curso e as mudanças nas disciplinas têm incitado os professores à criatividade e a uma maior interação entre colegas e conteúdos disciplinares.

De forma geral, a análise dos dados revela que, ainda que consciente dos efeitos negativos da redução da duração do curso¹⁸, a Diretora sentiu-se pressionada pelo mercado e pelas demandas dos alunos, não lhe restando alternativa, senão a adaptação à realidade imposta pela concorrência, sob pena de não garantir a oferta do curso de Pedagogia. Quanto às avaliações dos professores, relaciona-se a perda da qualidade do curso à redução de seu tempo de duração, ainda que procurando se adaptar e inovar para minimizar seus efeitos prejudiciais. Os alunos, por sua vez, também reconhecem que essa redução não é ideal, no entanto, pressionados pela questão da sobrevivência, são os mais entusiasmados com a medida: curso rápido, com redução de horas para formarem-se rapidamente, com pouca qualidade.

a) 2 Ajuste do currículo

Ao fazerem a análise da educação como prática social realizada numa realidade sócio-histórica, os alunos destacaram que a realidade atual da escola exige uma atuação diferente dos professores, inclusive o contato com as novas tecnologias e com as novas linguagens.

O curso de Pedagogia precisa dar atenção às relações que seus alunos têm com as novas tecnologias durante sua formação e precisa refletir sobre as metodologias de ensino em face das tecnologias de comunicações inseridas no

¹⁸ A Diretora admitiu a dificuldade de realizar as 3.200 horas exigidas em três anos, conforme afirmação feita em reunião com a PROACAD/UniEVANGÉLICA, em 2006, constante do documento intitulado "Sistematização do trabalho realizado com os diretores de curso em relação aos resultados do Enade 2005.

cotidiano escolar, visto que não se podem ignorar as transformações provocadas pelas inovações tecnológicas nas relações cognitivas e comunicativas que ocorrem nos processos de aprender e ensinar (TOSCHI; RODRIGUES, 2003).

As novas tecnologias estão por toda a parte e o desenvolvimento técnico-científico não só

“[...] interfere em toda vida social, produtiva e pessoal, como traz consigo um novo vocabulário que ao mesmo tempo em que é assimilado pelos jovens com muita facilidade, pouco a pouco penetra no mundo das diferentes gerações: *software*, *hardware*, *bits*, cibercultura, hipertexto, era digital, tempo real e virtual, *e-mail*, etc., além de estar presente nos diálogos contemporâneos (TOSCHI; RODRIGUES, 2003).

Quanto às novas linguagens, um exemplo típico é o curso de Libras¹⁹, que decorre da opção da educação brasileira pela educação inclusiva em classes regulares em qualquer nível de ensino.

Sobre essas questões, a Aluna C (2008) entende que [...] até a forma como as crianças aprendem influencia nos conteúdos a serem estudados no curso, pois elas vivem uma realidade muito dinâmica em permanente contato com as tecnologias e muitas informações.

A pressão da globalização sobre os contextos locais exige adequações do currículo, que ganha contornos de desenvolvimento de habilidades e competências para o profissional flexível, globalizado, hábil na busca de informações com o uso de novas tecnologias.

A Diretora destaca que a integralização do curso era realizada com 3.200 h/a, contudo, foi determinada a redução da duração do curso, o que junto com o processo de avaliação, em geral, ocasionou mudanças na organização das disciplinas no currículo como, por exemplo, a antecipação de algumas disciplinas nos períodos, para dar embasamento para o estágio obrigatório e supervisionado que legalmente deve iniciar-se na metade do curso e não mais no fim, como tradicionalmente era oferecido.

Percebe-se, assim, nas mudanças efetuadas, a tentativa de atender às exigências do mercado, da regulação governamental, porém, também, de atender às

¹⁹ A Língua Brasileira de Sinais é a linguagem oficial utilizada para a comunicação com pessoas com deficiência auditiva.

solicitações dos professores e alunos. Procura-se conciliar a regulação com a participação democrática dos atores educacionais.

Dentre as discussões que esta análise comporta, está a concepção de currículo, que é elemento essencial do PPP que tem a conotação de um projeto curricular, porque, além da organização curricular de acordo com as DCN, apresenta as intenções do curso e define o perfil de profissional a ser formado.

Ao longo do tempo, as várias teorias transformaram as concepções sobre o currículo, fazendo dele o cerne do PPP. Essas mudanças foram profundas e levaram à uma compreensão do currículo que abrange todas as dimensões do processo educativo: administrativas, pedagógicas, sócio-políticas, não se limitando à “grade curricular”. Para além disso, o currículo passou a ser pensado com um sistema de significado que produz identidades e subjetividades, como relação de poder (SILVA, 2005; MOREIRA, 2005).

O currículo é entendido como a organização que incita as práticas curriculares, disciplinares ou não, que buscam produzir identidades, sujeitos com atributos, qualidades e competências específicas. Nesse sentido, o currículo, como expressa Jezine (2006, p. 8),

[...] constitui-se como expressão das práticas sociais, não limitando-se à sala de aula ou às práticas de ensino, mas direciona-se ao fazer cotidiano e cultural, envolvido pelo movimento e contradições da relação educador-educando-sociedade e não, apenas, formas de ensinar e aprender, expressas através das disciplinas obrigatórias e optativas e dos conteúdos transmitidos, metodologias escolhidas e processos de avaliação que passa a expressar concepções ideológicas.

Essa concepção de currículo precisa ficar clara no PPP, de maneira que propostas e objetivos explicitados sejam refletidos, coerentemente, na matriz curricular, ou seja, na forma de organizar o conhecimento escolar por meio do currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) e nas mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar.

Os depoimentos da Diretora, dos docentes e discentes do curso, demonstram que há uma compreensão mais ampla sobre o currículo, todavia, refletem a influência do mercado na seleção de disciplinas e conteúdos, na carga horária e na própria concepção que privilegia as competências e habilidades mais

mercadológicas, relativizando o aprofundamento de estudos e a produção de conhecimento.

Na análise empreendida, verifica-se que, embora haja espaço para a discussão sobre o currículo entre os atores educacionais, e o PPP propale a emancipação e a autonomia dos sujeitos, na maioria das vezes, prevalece a pressão do mercado e a regulação do mundo oficial, por meio das exigências legais e mecanismos avaliativos, em geral ainda dominados por uma visão positivista que orienta o currículo de forma disciplinar e fragmentada.

A Anfope defende a

[...] organização institucional e curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação [...] que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam *teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino* (ANFOPE, 2002, p. 20).

A pesquisa mostra que isso ainda não é a realidade do curso de Pedagogia pesquisado, mas, alguns depoimentos permitem constatar esforços dos docentes em promover a interdisciplinaridade e a formação crítica e integral dos futuros docentes, como, por exemplo:

Agora também tem um lado positivo que é a questão do trabalho extra, que faz o aluno escrever mais, produzir mais [...] a participação está maior na escola (PROFESSOR C, 2008).

[...] a grande novidade é o trabalho interdisciplinar que está sendo desenvolvido no segundo e no quarto período [...] um trabalho de peso que busca, inclusive, superar as dificuldades que o próprio projeto provoca pela questão do tempo (PROFESSOR A, 2008).

a) 3 Mudanças na gestão

Os documentos do curso de Pedagogia sempre preconizaram a participação dos atores educacionais em seus processos de gestão. O PPP desde a versão (2000) enfatiza esse modelo de gestão, o que fica mais explícito nas versões posteriores, especialmente, depois do credenciamento do Centro Universitário, que alterou a estrutura administrativa da instituição.

De acordo com a última versão do PPP do curso (2007), a UniEVANGÉLICA preconiza um modelo de gestão que assegura a participação ativa dos diferentes

segmentos acadêmicos e administrativos, nos processos de normatização e gestão acadêmica, em que são importantes o estabelecimento de consensos e a administração dos dissensos. O objetivo geral é o de firmar o compromisso de todos com os objetivos, metas e ações visando ao aprimoramento contínuo da atividade fim da Instituição: o ensino.

No PPP do curso de Pedagogia propõe-se o estímulo à participação da comunidade acadêmica nos processos decisórios e é assegurada por meio do acesso de representantes do corpo docente, discente e técnico-administrativo nas reuniões colegiadas dos diferentes órgãos. Visa com isso à integração entre os diferentes setores e o compromisso com os objetivos, metas e ações do PPI e do próprio PPP do curso, que é elaborado, desenvolvido e avaliado pela comunidade acadêmica.

No PPP do curso proclama-se, ainda, a gestão do curso feita pela Diretora e pelo colegiado de professores que se reúnem sistematicamente para avaliação e planejamento. A Diretora representa o curso no Colegiado de Diretores de cursos, no Colegiado de Pró-reitores e no Conselho Acadêmico Superior (CAS), órgão máximo de deliberação do Centro Universitário e que homologa as decisões dos colegiados, como, por exemplo, a reformulação dos PPP. No CAS têm assento o reitor, pró-reitores, superintendentes dos institutos superiores, diretores e coordenadores de cursos, representantes dos docentes (um por curso, com mais de três anos de contrato na Instituição, eleitos por seus pares), um representante discente (designado pelos órgãos de representação estudantil), um representante do corpo técnico-administrativo (eleito por seus pares), dois representantes da entidade mantenedora e um representante da comunidade (indicado pela mantenedora).

Ainda, como órgão para promover a auto-avaliação e assessoramento à gestão, há a CPA e suas subcomissões²⁰, com composições representativas.

Constata-se, então, que o modelo de gestão previsto nos documentos oficiais

²⁰ A CPA da UniEVANGÉLICA estabeleceu duas sub-comissões para a execução do trabalho de auto-avaliação: a Sub-comissão de Especialistas em Avaliação (SEA), formada por professores que estudam e atuam na área de avaliação e a Sub-comissão Interna de Avaliação (SIA), compostas pelo Diretor, professores e técnico-administrativos de cada Curso de Graduação da UniEVANGÉLICA. A SEA executa o trabalho de auto-avaliação institucional definido pela CPA e avalia os cursos com um olhar externo, dando suporte para os processos de melhoria e na preparação dos cursos para a visita dos especialistas do Inep (avaliação externa). As SIA's fazem o trabalho de auto-avaliação dos cursos como subsídios para a gestão do próprio curso e para o trabalho da CPA.

da instituição está de acordo com as normas do processo de avaliação externa estabelecidas nas políticas educacionais de regulação.

A análise, todavia, revela incoerências. O modelo de gestão expresso no PPP é democrático-representativo, mas, não há eleições diretas e nem paridade na composição dos colegiados e comissões, prevalecendo a indicação da mantenedora. A gestão é centralizada na mantenedora, pois que a ação dos colegiados restringe-se às questões acadêmico-pedagógicas do curso e a Diretora não tem autonomia para tomada de decisões no âmbito administrativo-financeiro. A proposta é de uma gestão democrática somente declarada com a intenção de atender à regulação do Estado. Na prática, a gestão assume o modelo burocrático centralizador, influenciado pelas pressões dos concorrentes no mercado, como é o caso da redução do tempo de duração do curso, entre outras medidas que foram tomadas pela mantenedora.

Ressalta-se, ainda, que o mercado influencia direta e indiretamente os processos avaliativos e eles, por sua vez, sejam internos ou externos, influenciam o modelo de gestão institucional. Na retórica do PPP, enseja-se a participação dos sujeitos, mas as motivações são mercadológicas e as ações praticadas são demandadas e reguladas pelo mercado.

Dentre essas ações, há o aumento das atividades de extensão, sintonizadas com as preocupações socioambientais e com a responsabilidade social das instituições, como explicitam nos depoimentos os sujeitos entrevistados.

A preocupação com essas questões pode ser apenas mercadológica, uma vez que as “responsabilidades” podem ser assumidas apenas como estratégias de *marketing*, prática muito comum no mundo empresarial e organizacional.

Assim como é mercadológica a preocupação do Professor A (2008) em [...] fazer um levantamento dos alunos do curso de Pedagogia que tiveram sucesso em concursos e fazer uma divulgação em *outdoors* com o objetivo de atrair alunos para o curso. O mesmo Professor (2008) reconhece, também, o apelo da [...] grife da UniEVANGÉLICA que atrai os alunos, aliada à questão da redução do curso para três anos.

Apesar de reconhecer o acerto da gestão do curso em atender às exigências do MEC, bem como às exigências do mercado, contraditoriamente, o mesmo Professor (2008) reclama [...] da duração do curso ser de apenas

três anos e de trabalhar com turmas de mais de 60 alunos, pois, não dá nem sequer para saber o nome de todos eles.

O Professor B (2008) declara que o modelo de gestão impede o uso de determinadas metodologias, como é o caso da utilização de filmes, que por causa do [...] tamanho da sala e da quantidade de alunos, fica inviável, porque os alunos que estão atrás não conseguem ver as cenas, muito menos a legenda do filme.

Tornam-se evidentes certos determinismos do mercado sobre a gestão do curso e da gestão institucional, muitas vezes prejudiciais à qualidade do curso, que repercute na desejada qualidade da IES. Por outro lado, apesar das tendências centralizadoras da instituição e da forte regulação governamental, os atores educacionais têm sido ouvidos e conseguido algumas conquistas no sentido da educação emancipadora e democrática, resultantes da participação da comunidade acadêmica, ainda que incipiente, nos processos de gestão.

Ressalta-se, também, o processo de auto-avaliação realizado com rigor científico pela CPA e suas subcomissões, que agregam gestores, professores e alunos. A auto-avaliação vê a realidade institucional com “lupa” e deve ser levada em conta, assim como devem ser considerados os resultados da avaliação externa.

Muito embora algumas mudanças tenham sido implementadas a partir dos relatórios, especialmente na infraestrutura, os resultados da auto-avaliação ainda não são usados como mecanismo de mudanças comprovadamente necessárias para efetivar-se uma prática educativa emancipadora e que qualifique melhor os cursos da UniEVANGÉLICA.

No caso do curso de Pedagogia, percebe-se a iniciativa da gestora e do colegiado na busca das mudanças com base na auto-avaliação, mas, há muitas barreiras institucionais, principalmente, os processos de tomada de decisão centralizados na instituição mantenedora, além das questões orçamentárias. Várias iniciativas esbarram na falta de recursos materiais e na lentidão das respostas da mantenedora, o que conduz, muitas vezes, à ineficácia, ao desânimo e pode provocar o descrédito no processo de auto-avaliação institucional.

b) Influências das Diretrizes Curriculares Nacionais

No Brasil, as reformas em todos os níveis e escolaridades de ensino foram implementadas a partir de determinações legais definidas pelo mundo oficial, desconsiderando, na maioria das vezes, as propostas e projetos do mundo vivido: os movimentos sociais de educadores e as entidades científicas e acadêmicas.

Essas medidas oficiais foram decididas em conformidade com as determinações dos organismos financeiros internacionais, a rigor, para mudar os sofríveis índices educacionais brasileiros. Objetivaram atender aos indicadores educacionais estabelecidos pelas políticas neoliberais para o continente sul americano e não para estimular programas, projetos e cursos voltados para a formação de profissionais capazes de promover o desenvolvimento sustentável.

A formação de professores tornou-se estratégica para submeter a educação à lógica do mercado, pois dessa forma é possível chegar a um perfil profissional voltado para as exigências da globalização capitalista, como pode-se verificar em várias medidas dos órgãos oficiais, tomadas a partir de 1997.

São medidas provisórias, decretos, portarias ministeriais, resoluções, pareceres, que vão desde a possibilidade de enxugamento e flexibilização na duração dos cursos de graduação até a complementação pedagógica para atuar na educação básica. Deste bloco destacam-se as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP n. 01/2002 e Resolução CNE/CP n. 02/2002) e as DCN para a Licenciatura Plena em Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 01/2006).

Faz-se necessária nesse ponto uma recuperação histórica dessa trajetória. Desde o final da década de 1970, o movimento dos educadores se intensificou contra as políticas de “cima para baixo”, mas o I Seminário de Educação Brasileira realizado na Unicamp em 1978 é considerado o marco inicial da trajetória do Movimento Nacional dos Educadores, que se organizou para pensar as questões educacionais e resistir às decisões impostas pelos órgãos governamentais.

Estudos como os de Brzezinski (1996, p. 83) confirmam que

na década de 1980, os educadores engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, passaram a lutar pela modificação de práticas autoritárias brasileiras de formação de profissionais da educação que contribuem com a manutenção do sistema

vigente e deterioração do sistema educacional e concomitantemente passara a escrever a sua história.

Outro marco importante nessa mobilização dos educadores foi a I Conferência Brasileira de Educação (USP/SP/1980), na qual se organizou o Comitê Pró-Formação do Educador, com o objetivo de envolver os educadores brasileiros na discussão sobre a formação docente que resultasse na construção de uma proposta de política de formação de professores e de reformulação dos Cursos de Pedagogia que seriam encaminhadas ao MEC.

No Encontro Nacional de Belo Horizonte (1983), o Comitê Nacional se transformou em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e deu continuidade ao processo de pensar e propor a reformulação dos cursos.

O passo seguinte foi a criação da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que passou a organizar os Encontros Nacionais, decisivos para as discussões, propostas, embates e resistência à imposição das decisões do mundo oficial, de forma especial, na questão das DCN.

Resumidamente, o movimento social na luta pela formação dos educadores no Brasil pode ser dividido em três períodos²¹:

- a criação do Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983;
- a organização do CONARCFE, entre 1983 e 1990;
- a constituição da Anfope, desde 1990.

É particularmente importante na história da elaboração das DCN de Pedagogia o documento²² intitulado “Propostas de Diretrizes Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, concentrado no princípio fundamental da base comum nacional para a formação desses profissionais.

Portanto, a Anfope junto a outras organizações de educadores e entidades representativas da sociedade civil organizada se fizeram presentes e contribuíram nas discussões em audiências públicas realizadas pelo CNE/MEC sobre as políticas de formação de professores e reconhecem que algumas de suas propostas foram contempladas²³, como, por exemplo, as que foram inseridas no Projeto de Plano

²¹ Conforme documento do VI Encontro Nacional da Anfope (1992).

²² Documento do IX Encontro Nacional da Anfope (1998).

²³ Conforme documento final do XI Encontro Nacional da Anfope (2002).

Nacional de Educação aprovado na Câmara dos Deputados em 2000, especialmente em relação a uma política global de formação e de valorização de profissionais da educação e os princípios da base comum nacional. As participações das entidades acadêmicas, sindicais e estudantis foram importantes porque fizeram contraponto às propostas governamentais, demonstrando seus limites e contradições.

Nessa trajetória de construção das DCN do Curso de Pedagogia, em 1999, a SESu/MEC, indicou uma Comissão de Especialistas em Educação para apresentar uma proposta para as DCN, para as licenciaturas. Desse grupo tarefa saiu um documento construído com a colaboração de 63 IES que ofereciam o Curso de Pedagogia e das organizações representativas, considerado histórico pelos educadores porque contemplava a maior parte das reivindicações da categoria de professores que visavam a uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação.

A proposta foi encaminhada para o CNE e submetida à discussão numa reunião bicameral, presidida pela Prof.^a Rose Neubauer. No decorrer da reunião percebeu-se uma predisposição para não aprovação das sugestões por questões político-ideológicas, o que ficou evidenciado, de acordo com depoimento da Prof.^a Iria Brzezinski, pelo fato de que ela, à época representante da Anped e a Prof.^a Leda Scheibe, relatora do documento e, também, presidente da Anfope, tiveram a palavra tolhida pela presidente da sessão. Diante desse quadro, que demonstrava a verdadeira intenção do governo e seus especialistas, o resultado era previsto: o documento foi publicado na íntegra no *site* do CNE, mas com a observação de que o ministro não o homologara.

Portanto, não havia por parte do governo o interesse de acatar as sugestões desse documento, porque, na verdade, a intenção era extinguir o Curso de Pedagogia e insistir no modelo de formação que consistia em apenas certificar e não qualificar adequadamente os professores, conforme a “teoria do capital humano”, sustentada pelo neoliberalismo, uma vez que para essa teoria, segundo Frigotto (1986) a educação é o principal capital humano enquanto produtora de capacidade de trabalho e é um investimento como qualquer outro e, por conseguinte, a função da escola é a formação de “recursos humanos” para o sistema produtivo.

Em seguida, adequado a essa visão da educação, houve a promulgação do Decreto Presidencial n. 3.276 de 6/12/1999, que dispunha sobre a formação de

professores para atuar na educação básica, e dava outras providências. Esse decreto estabelecia os Cursos Normais Superiores como *locus* exclusivo de formação dos professores para esses níveis de ensino.

Mais uma vez as entidades educacionais e as universidades se mobilizaram contra mais uma arbitrariedade do mundo oficial, conseguindo a alteração desse decreto em 2000 com publicação do Decreto n. 3.554/2000, o que foi uma conquista, conforme assinala Brzezinski (2001, p. 119):

Diante de circunstâncias tão adversas das políticas educacionais do atual governo que investem contra a formação de professores na Universidade, garantida desde 1931 pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, deve-se admitir que o Decreto n. 3.554/2000 “foi uma meia-vitória, mas foi uma vitória”. Essa vitória se efetivou pela ação política imediata de denúncia feita pela sociedade civil organizada em entidades educacionais de representatividade democrática. A meia-vitória diz respeito à substituição do termo “exclusivamente” imposto pelo Decreto n. 3.276/99 por “preferencialmente”.

Dessa forma, constata-se que aquele documento da Comissão de Especialistas de 1999 foi desconsiderado, e assim continuou, por volta de cinco anos, pelas diferentes Secretarias do MEC que encaminharam a elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 01/2002 e Resolução CNE/CP n. 02/2002).

Dentre outras mobilizações para análise dessas diretrizes, aprovadas em agosto de 2002, aconteceu o XI Encontro Nacional da Anfope, que aprovou documento que recupera historicamente “[...] o seu papel de resistência contra as políticas educacionais conservadoras e impositivas em relação à formação de professores, que ainda insistem em impor na legislação uma maneira aligeirada e fragmentária de formação dos educadores” (2002, p. 15). Destaca-se do documento a concepção de

[...] um projeto de formação de professores identificado com os desafios de uma ampla e profunda transformação da escola e da sociedade [...] profissionais da educação que sejam capazes de uma atitude crítica e transformadora diante dos desafios dessa realidade tem-se construído e defendido a necessidade de uma concepção sócio-histórica de educador

onde a docência seja base de sua identidade profissional [...] profissional da educação que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo [...] capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem (ANFOPE, 2002, p. 12).

Apesar de a Anfope e de suas parceiras (outras entidades acadêmicas) apresentarem um projeto de DCN, os órgãos governamentais o desconheciam, durante um longo período de 1999 a 2005, até que houve mudanças na configuração dos membros integrantes do CNE que retomaram as discussões acerca das DCN da Pedagogia disponibilizando no *site* do CNE uma Minuta de Resolução das DCN da Pedagogia que poderia receber sugestões por meio virtual em um prazo de 30 dias.

O total silêncio em relação às DCN da Pedagogia por cinco anos consecutivos provocou insegurança nos gestores dos cursos e nas próprias comissões de avaliação de curso formadas pelo MEC, que seguiram orientações controvertidas. Dessa instabilidade, resultaram as mais diferentes propostas de formação do Pedagogo, indiscutivelmente, prejudiciais à área de formação de profissionais da educação.

Depois de muitas idas e vindas, de várias iniciativas do MEC em relação à formação de professores e ao próprio Curso de Pedagogia, de muita mobilização e resistência por parte dos educadores e movimentação das entidades, em 31 de março de 2005, professores pesquisadores reuniram-se na Universidade Católica de Goiás e em diversas universidades, associações e sindicatos brasileiros para discutirem a Minuta de Resolução disponibilizada virtualmente.

Do Encontro na Universidade Católica de Goiás (UCG), resultou o Manifesto de Goiânia. Neste, os educadores reafirmaram a importância da construção de uma política nacional de formação e valorização do professor e da organização do Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação. Solicitaram os educadores que o CNE assumisse a proposta de DCN da Pedagogia elaborada pela Comissão de Especialistas em Educação e encaminhada à SeSU/MEC e ao CNE em maio de 1999. Solicitaram também a atenção do CNE para o posicionamento conjunto das entidades²⁴ tomado em Brasília (nov. 2001), na ocasião, encaminhado ao CNE.

As manifestações dos educadores registradas em documentos serviram para demonstrar que o CNE não levou em consideração as proposições de associações,

²⁴ **ANFOPE** - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO; **ANPEd** - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; **CEDES** - CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE; **FORUMDIR** - FÓRUM DE DIRETORES DAS FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PAÍS.

sindicatos e entidades representativas dos profissionais da educação no período 1999-2004. O mundo oficial desconsiderou, também, o resultado das experiências curriculares do curso de Pedagogia desenvolvidas com êxito pelas universidades em todo território nacional em que o curso de graduação de Pedagogia foi transformado em um bacharelado e uma licenciatura conjugados. Lamentavelmente, o CNE desprezou uma das principais teses defendidas pelos educadores: o curso de Pedagogia, em nível de graduação, é ao mesmo tempo um Bacharelado e uma Licenciatura.

Com base nas experiências exitosas realizadas nas universidades brasileiras em que o curso de Pedagogia passou a formar, em quatro anos, um profissional com o perfil do pedagogo preparado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação.

Esse perfil foi mencionado na Carta de Brasília (jun. 2005) elaborada pelas entidades acadêmicas durante o VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação. Nessa Carta enviada ao MEC, constam os seguintes itens: 1) princípios e fundamentos para as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia; 2) o perfil do egresso; 3) a organização curricular; 4) a duração e carga horária do curso de Pedagogia

O documento ratificou as discussões e decisões anteriores e propôs um curso de graduação de Pedagogia que formasse, ao mesmo tempo, o bacharel e o licenciado em Pedagogia para atuar em espaços escolares e não-escolares, no ensino (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação.

A própria forma de conduzir as discussões sobre o assunto e a “indefinição da definição” das DCN da Pedagogia demonstrou o atrelamento às macro políticas educacionais brasileiras sintonizadas com as políticas neoliberais.

Pouco adiantou os órgãos do MEC promoverem as audiências públicas e as oitivas que, no nosso entendimento, serviram apenas ao mundo oficial para dar aparência de legitimidade às decisões que já estavam previamente traçadas.

A tensão entre os movimentos sociais, o movimento das entidades acadêmicas e o governo e os órgãos responsáveis pelo sistema evidenciou dois projetos de sociedade. O do mundo oficial e o do mundo vivido.

O primeiro mostra-se

[...] coerente com os princípios do projeto excludente, o Estado regulador aplica à formação de professores da educação básica o modelo de competências e excelência (qualidade total), cujo objetivo primordial é o atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento medidos pela produtividade. Esta, de acordo com Chauí (1999) é orientada por três critérios: Quanto se produz? Em quanto tempo produz? Qual o custo do que produz? (BRZEZINSKI, 2008, p. 1152).

O segundo é fundamentado

[...] na concepção histórico-social e [...] tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor. Diante da adoção desse paradigma, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141-1142).

Há evidentes sinais de conquistas dos movimentos de educadores nas novas DCN, porém,

“[...] não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de Pedagogia [...] outros desafios emergem de sua aprovação, entre eles o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da Pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar (AGUIAR *et al*, 2006, p. p. 12)

Aguiar *et al* (2006, p. 8) reconhecem, assim, que as DCN da Pedagogia (2005-2006) “[...] demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de Pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo”.

Constatadas as conquistas e os avanços com as DCN da Pedagogia, é preciso frisar que, na trajetória até a sua homologação, o processo contraditório de indefinição e definição dessas DCN causou muitas incertezas entre os profissionais que trabalham com a formação de profissionais para a educação. O PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA é exemplar nesse sentido.

Durante o longo período de elaboração das DCN da Pedagogia aconteceram várias mudanças decorrentes de normas do CNE, da SESu/MEC. Essas normas eram exigidas durante as avaliações externas, nas verificações *in loco* feitas por especialistas, encarados por gestores e professores do curso de Pedagogia com insegurança quanto aos critérios e objetivos da avaliação.

A presente pesquisa chegou à constatação de que as DCN da Pedagogia constituíram-se em fator importante para a reformulação do PPP, porque determinaram as alterações, especialmente, na matriz curricular, uma vez que elas tornaram-se elemento chave nas avaliações do Inep/MEC.

O depoimento a seguir reflete essa realidade:

As diretrizes são uma forma de controle, de repente, muito maior que o currículo mínimo [...] elas são para orientar, mas, na verdade, elas determinam, e se a gente fizer um paralelo com os parâmetros curriculares [...] dizem que também são só diretrizes, só sugestões e na verdade toda avaliação é feita em cima disso (PROFESSOR A, 2008).

Fica a clareza de que as DCN deveriam se contrapor à idéia do currículo mínimo, permitindo a flexibilidade e à autonomia regional e local, defendidas pelos educadores, todavia, elas são obrigatórias, não somente porque a LDB/1996 no artigo 53, inciso II, assim exige, todavia, porque requeridas pelas avaliações externas.

A Anfope contrapôs-se à concepção de currículo mínimo e modelo único de formação e assumiu a defesa

[...] em favor da multiplicidade de experiências de formação. As ações da entidade inclusive, têm se pautado no incentivo à construção, avaliação e socialização de formas alternativas de organização curricular dos cursos de formação que venham a contribuir com a melhoria da profissionalização dos educadores e com a qualidade do trabalho docente em variadas instâncias educativas (ANFOPE, 2002, p. 20).

Conforme os professores entrevistados houve mudanças na configuração de disciplinas para a atuação com as séries iniciais e as disciplinas de fundamentação para atender às “exigências” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com o Professor E (2008) houve uma [...] reformulação radical com a questão das habilitações das séries iniciais e o Professor C (2008) explica que,

atendendo às exigências do governo, a partir dos PCN, as disciplinas de fundamentação foram incorporadas, em 2003, à matriz curricular, como, por exemplo, a disciplina Fundamento do Ensino da Geografia, inicialmente trabalhada como Fundamentos do Ensino de História e da Geografia e depois separada, porque o tempo era insuficiente para trabalhar os fundamentos das duas áreas de conhecimento em conjunto.

Sob a perspectiva dos alunos depoentes, as DCN influenciaram a inserção de novas disciplinas no currículo do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA e, de alguma maneira, nas escolhas de conteúdos, nos métodos de ensino e na avaliação da aprendizagem. Verifica-se que o curso manteve, no entanto, a matriz curricular disciplinar, o que pode demonstrar a persistência ou pelo menos resquícios da concepção de conhecimento e de educação positivistas.

Santos (1997, 2001, 2003, 2004, 2005) propõe, no paradigma emergente, novas formas de adquirir, produzir e divulgar o conhecimento que levem em consideração outros saberes e a valorização da participação efetiva dos atores educacionais em novas formas de construção de projetos pedagógicos, estruturação do currículo e novas metodologias, como, por exemplo, por meio de “galerias temáticas”, como já mencionado, com procedimentos interpretativos e de novas formas de avaliação, entre outros aspectos da organização escolar, com o objetivo de melhorar a aprendizagem, que é, afinal, como conclui Freitas (2005), a maior contribuição na democratização do conhecimento.

No Brasil aconteceram iniciativas de organização curricular diferenciada. Uma significativa tem sido a da UCG, que não adotou a organização em núcleos, como previsto nas DCN, mas, inovou quando já em 1994, promovia atividades interdisciplinares e, na prática atual do currículo de Pedagogia (2004) implementou em cada período uma atividade articuladora de conteúdos de cada período.

Quanto à organização curricular do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA, observam-se tentativas de interdisciplinaridade curricular e articulação da teoria com a prática. A Diretora do curso (2008) apresenta, como exemplo, [...] as atividades de Pesquisa e Prática Pedagógica articuladas às disciplinas e desenvolvidas em Seminários Interdisciplinares para aprofundamentos de estudos sobre Processos Educativos e Gestoriais em diferentes espaços escolares.

Em concordância com a LDB/1996, as DCN não só exigiram das IES a elaboração de um projeto pedagógico de curso, mas promoveram mudanças curriculares obrigatórias e novas formatações dos projetos sem tempo para muita discussão, principalmente, porque se tornaram elemento fundamental para as avaliações externas com vistas à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos e credenciamento e credenciamento das IES.

Ressalta-se, no entanto, que mesmo sobre forte caráter regulatório, as discussões sobre as DCN da Pedagogia promoveram reflexões sobre o curso e a atuação dos professores, tal como evidencia esse depoimento da Diretora:

Que currículo é esse que nós temos no nosso projeto, que estamos propondo no nosso projeto? Qual o perfil do curso? Para formar que perfil de aluno? (DIRETORA, 2008).

Porque eu sinto que até alguns anos atrás nós trabalhávamos para cumprir o que estava no papel. Mas sem a preocupação com a formação (DIRETORA, 2008).

[...] essa vontade de mudar aqui a formação de nosso aluno, levando em conta a necessidade lá da escola onde ele irá atuar. (DIRETORA, 2008).

Os professores participaram ativamente das discussões sobre a reformulação do PPP, do ponto de vista conceitual e metodológico e, também, alteraram algumas de suas práticas. Veja-se o exemplo demonstrado pelo Professor D (2008) ao declarar que [...] é apresentado um tema gerador e cada professor tem que buscar dentro de sua disciplina uma articulação e, depois, nós fazemos uma produção coletiva.

Como se nota, os gestores e professores passaram a refletir sobre suas concepções, práticas e metodologias, currículo e objetivos do curso, o perfil do aluno e a relação direta da formação realizada com o contexto e a realidade das escolas onde os profissionais iriam atuar.

Aspectos positivos como a reflexão, mudanças de atitudes, criatividade, participação, interdisciplinaridade originaram-se do processo de discussão e implantação das DCN e são indícios que revelam “traços” da almejada emancipação.

c) Influências da avaliação institucional/Enade

Como já discutido nessa dissertação, a avaliação institucional, desde a década de 1980, vem influenciando a educação superior brasileira e, em 2004, houve a implantação do Sinaes, operacionalizado pela Avalies, pela ACG e pelo Enade, para alcançar seus objetivos por meio do cruzamento das informações resultantes da aplicação dos instrumentos de avaliação.

Esta pesquisa vem mostrando que tanto a avaliação interna como a externa têm sido fatores de mudança no PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA. A Diretora, os professores e os alunos reconhecem essas influências:

É interessante que essa mudança [...] vem também de uma solicitação dos alunos. Uma inquietação que os alunos tinham quando eles faziam avaliação do nosso curso. Sempre eles falavam que o curso precisava de uma relação maior da teoria com a prática (DIRETORA, 2008).

[...] a respeito das avaliações que são feitas internamente, das quais participam professores e alunos, elas vêm influenciando no conteúdo e na forma de avaliações [...] através dos questionários que nós respondemos e analisamos, também há mudanças (ALUNA D, 2008).

Basicamente, na realidade, as mudanças respondem a essas exigências do governo (PROFESSOR C, 2008).

A voz dos atores do processo educacional clama por melhorias, professores e alunos insistem na superação do currículo fragmentado. As pesquisas²⁵ realizadas com os concluintes do curso de Pedagogia, entre outros aspectos, apontavam para as seguintes necessidades: mudanças na matriz curricular; maior articulação dos fundamentos teóricos com a prática pedagógica, aumento de carga horária da prática pedagógica e do estágio supervisionado, desenvolvimento de projetos e alterações no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Pode creditar-se às orientações mercadológicas neoliberais parte desses diagnósticos de intervenções no curso e a consciência da necessidade de mudanças nos processos avaliativos.

²⁵ Cf. Relatório das Pesquisas do Programa de Egressos período 2003-2005 (UniEVANGÉLICA, 2007).

Os alunos confirmam em seus depoimentos que, em função dos processos avaliativos internos e externos, aconteceram a ampliação da duração do estágio e a inserção do TCC.

Para os discentes, a auto-avaliação provocou, também, mudanças na prática pedagógica dos professores, como destaca a Aluna A ao declarar que [...] houve momentos em que os alunos fizeram sugestões sobre a avaliação de aprendizagem e sentiram mudança nas próximas [...], e revisão da carga de horas complementares, assim constatado: em relação às horas complementares houve uma mudança [...] a gente precisava de um aval para que o aluno participasse (ALUNA E, 2008).

A Diretora do curso garante que a avaliação possibilitou detectar necessidades formativas dos alunos nos processos pedagógicos, na relação teoria e prática e na consideração do cotidiano da escola.

Porque quando a gente fala assim: será que lá na escola, ele está dando conta dessa prática? (DIRETORA, 2008).

O aluno sentia dificuldades para enfrentar o cotidiano da escola. Parecia que nossa formação estava tão distante da prática que seria desenvolvida por esse aluno (DIRETORA, 2008).

O Professor A (2008) considera que a mudança é [...] muito mais motivada pela regulação, não que não se queira expandir e enriquecer o curso, a grande questão é o tempo.

A Diretora e os alunos do curso de Pedagogia reconhecem aspectos positivos nas mudanças: a oportunidade para se manifestarem e alguns resultados efetivos nas ações institucionais que qualificaram melhor o curso.

Para os professores, a avaliação externa é importante, pois permite uma análise comparativa entre os cursos e os resultados alcançados. Nesse sentido, o Professor A (2008) destaca que [...] o curso de Pedagogia não tem tido problemas nas avaliações externas, conseguindo a media para não ficar sendo monitorado pelo MEC, não entrando no rol dos cursos com problemas.

Alguns aspectos foram recorrentes no conjunto dos conteúdos das entrevistas e merecem destaque, como a identificação da avaliação interna e externa, de forma especial o Enade, como fatores desencadeadores de mudanças.

Com relação ao Enade, esse foi o componente do Sinaes que ganhou mais visibilidade em todo o país, sobretudo por duas razões: o uso dos resultados do exame para estabelecimento do *ranking* das IES e a sua divulgação pela mídia e a utilização crescente e percentualmente maior desse teste nacional para integrar os diversos “índices de qualidade” estabelecidos pelo MEC.

O Enade é elemento importante para o Conceito Preliminar de Curso (CPC)²⁶, pois além dos resultados do desempenho dos alunos, fornece as informações sobre o PPP e sobre a infra-estrutura do curso, coletadas pelo questionário socioeconômico aplicado aos acadêmicos participantes do exame. Assim, o Enade responde diretamente por 40% da composição do CPC e, indiretamente, com mais 30% deste índice pelas informações fornecidas que são acrescidas pelos dados do Cadastro Nacional de Docentes.

A Comissão que elaborou o Sinaes pensou a avaliação dos estudantes como uma das bases de informações para o processo avaliativo sistêmico, no entanto, a proposta sofreu várias mudanças e o que deveria servir apenas de base para a auto-avaliação institucional, tornou-se um *ranking* com ampla divulgação de resultados classificatórios.

Percebe-se que o Enade se distanciou muito de sua concepção inicial, originando severas críticas e insatisfações de parte da comunidade acadêmica, que esperava por um sistema de avaliação diferente, que não estimulasse a competição entre as IES.

Ainda assim, em comparação com o ENC (Provão), houve ganhos com a avaliação de outros conhecimentos, habilidades e competências exteriores ao âmbito específico da profissão, relacionados ao contexto social, político, cultural e econômico e uma perspectiva mais formativa ao se levar em conta o percurso e o desempenho ao longo do curso de graduação e não somente na conclusão.

A Diretora do curso de Pedagogia reconheceu mudanças derivadas do Enade ao perceber [...] como eles formulavam as questões, como eles propunham as questões para os alunos [...] aí, nós começamos a

²⁶ CPC é o índice avaliativo atual adotado pelo MEC que leva em consideração os resultados e os dados dos alunos obtidos no Enade e as informações do Cadastro Nacional de Docentes.

pensar que nós precisamos também mudar as nossas ementas [...] isso começou a nos inquietar [...] (DIRETORA, 2008).

Em outra ocasião, a Diretora admitiu que os professores ficaram à vontade com mudanças nas ementas e conteúdos²⁷ que eles acharam básicos e interessantes e que não estavam contemplados no PPP do curso, além do que, a análise dos resultados do exame propiciaram uma reflexão sobre suas práticas em sala de aula.

Corroborando e complementando essas informações, em reunião com a Pró-reitoria Acadêmica²⁸ para discutir os resultados do Enade 2005, a Diretora do curso (2006), resumidamente, avaliou a participação dos alunos e os reflexos para o curso da seguinte forma:

- a) os professores do curso procuraram trabalhar com o estilo da prova do Enade, utilizando a metodologia da problematização.;
- b) o aluno precisa estudar a questão metodológica. A matriz curricular não contemplava esta questão, o que foi revisto na nova matriz;
- c) o exame provocou a discussão sobre o perfil do aluno ingressante e a necessidade de atenção aos alunos que farão a próxima prova.
- d) a avaliação das provas provocou, entre outras, as seguintes sugestões: adoção da problematização desde o primeiro período, focando o raciocínio lógico e capacidade de síntese; abordagens mais contextualizadas com a experiência dos alunos; enxugamento dos programas das disciplinas; mapeamento das habilidades que cada disciplina deve desenvolver; desenvolvimento de habilidades e competências em cada período por meio de projetos.

Os alunos não souberam identificar as diferenças entre o Enade e o ENC, mas, mesmo sem conhecê-los profundamente, têm uma visão positiva sobre o exame, como se depreende dos depoimentos:

Contribui para nós termos uma visão melhor, principalmente o Enade [...] (ALUNA A, 2008)

Aí o pessoal fala: isso cai, isso cai no Enade, vamos lá e a longo prazo [...] isso está influenciando até as novas turmas que estão chegando [...] (ALUNA E, 2008)

O resultado tem ajudado para a melhoria do curso (ALUNA F, 2008).

²⁷ Cf. documento apresentado pela Diretora do curso de Pedagogia (2008), as mudanças são discutidas com o colegiado de professores, aprovadas e implementadas no período subsequente à sua aprovação ou no próximo período possível.

²⁸ Cf. "Sistematização do trabalho realizado com os diretores de curso em relação aos resultados do Enade 2005" (PROACAD 2006).

Na visão dos alunos entrevistados, o Enade a) contribuiu para que eles tivessem uma maior noção de suas necessidades formativas, ao fazerem as provas e ao terem a oportunidade de analisá-las; b) levou os professores a avaliarem o desempenho dos alunos a partir do exame, associando, assim os conteúdos dados em sala com o solicitado pelas provas; c) conduziu os alunos a instigarem os professores a trabalharem os conteúdos que poderiam ser alvo de avaliação no Enade; d) motivou os professores a empregarem novas metodologias e a ficarem mais atentos ao formato de avaliação do exame; e) causou preocupação com o *ranqueamento* do curso e as conseqüências para a reputação do alunado e, também, do próprio curso.

Em relação ao Enade, o Professor B (2008) admite que ele e os colegas levantaram [...] alguns assuntos para fazer revisão, mas eram coisas que haviam sido trabalhadas [...] mas, o ato de fazer ou não fazer a revisão, não melhorou, nem piorou o desempenho dos alunos.

Ainda que com ressalvas, os professores reconhecem a influência do Enade em seu fazer pedagógico, porém, demonstram resistência a esse tipo de avaliação com testes nacionais estandardizados.

Essa resistência se deve aos efeitos negativos que testes desta natureza podem ocasionar. Silva (2005), em sua pesquisa sobre os impactos dos testes padronizados, conclui que pode haver uma restrição do conhecimento, levando os professores a condicionar seus conteúdos e ações às exigências dos testes. Dessa forma, os testes podem tornar-se definidores de currículos.

A possibilidade de o currículo ser condicionado às exigências dos exames nacionais causa preocupação e poderia converter o Enade em instrumento de controle e de restrição de conteúdos a serem trabalhados no curso.

O sub-grupo da pesquisa sobre a avaliação da Educação Superior Brasileira²⁹, que pesquisou o Enade na visão dos alunos, chegou a duas principais

²⁹ A Pesquisa interinstitucional *Avaliação da educação superior no Brasil: desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico em questão* foi desenvolvida no período 2006-2008 e integra o Programa de Pesquisa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo dessa investigação foi analisar o impacto do Sinaes no trabalho acadêmico e no desenvolvimento de IES públicas e privadas. Dentre os cinco sub-projetos que integraram a pesquisa estão o de Abreu Júnior *et al* intitulado *Projetos institucionais de avaliação e a vinculação avaliação-currículo*, que pesquisou os cursos de Administração e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás

conclusões: “[...] 1) as concepções formativa e sistêmica do Enade não repercutem nos estudantes e; 2) falta articulação entre o Sinaes e as IES para que a participação nesse processo seja efetiva e alcance as concepções formativas e emancipatórias propostas” (FARIAS *et al*, 2008, p. 125).

A pesquisa citada no parágrafo anterior revelou que os estudantes ainda continuam com a concepção do ENC, pela falta de informação sobre o Enade, especialmente quanto aos seus objetivos, princípios e metodologia e a sua articulação com o Sinaes. Mesmo conhecendo e aprovando apenas parcialmente o Enade, o processo avaliativo está provocando mudanças na percepção que os discentes possuem do processo formativo na IES.

Os nove egressos do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA foram questionados sobre a interferência do Enade nesse curso. Com possibilidade de respostas múltiplas o resultado foi o seguinte: houve somente uma resposta no sentido da não percepção de nenhuma influência no curso. Cinco respostas indicaram a interferência no Plano de Ensino das disciplinas, três perceberam a influência na maneira como as aulas foram ministradas e uma identificou a interferência no currículo do curso.

Este resultado coincide com o que os sujeitos entrevistados já haviam explicitado e confirma a influência do Enade no PPP e na dinâmica do curso, tanto no planejamento, como nas metodologias adotadas.

Abreu Júnior *et al* (2008, p. 55-76) ao confrontarem os dados levantados com as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e Administração pesquisados, não encontraram evidências de uma relação direta do Enade sobre aqueles currículos.

Na presente investigação, que teve como entrevistados alguns dos sujeitos da pesquisa de Abreu Júnior *et al* (2008), a análise dos depoimentos, feita sob a perspectiva do PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA em movimento, no cotidiano do curso, revela uma relação direta, na medida em que houve alterações nas metodologias empregadas pelos professores, avaliações do desempenho dos alunos e revisões de conteúdo preparatórias para as turmas que fariam o exame no futuro.

(UEG) e da UniEVANGÉLICA e o de Farias *et al* intitulado *O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás*, que pesquisou os estudantes das mesmas IES.

d) Análises comparativas dos PPP e das matrizes curriculares

Durante a análise dos dados, as mudanças na matriz curricular do curso foram recorrentes nos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Neste ponto da dissertação, faz-se necessária a apresentação das versões do PPP e a análise dessas mudanças, especialmente, na matriz curricular.

O curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA teve no decorrer da história como parâmetro para a sua gestão acadêmico-pedagógica os estatutos da AEE, regimento interno e a “grade curricular”, não dispondo de um PPP até a sua exigência pela LDB/1996. Empreendeu-se a elaboração da primeira versão e várias reformulações seguiram-se, sendo as principais realizadas a partir de quatro documentos legais: Parecer CNE/CES n. 134/2000, as Resoluções CNE/CP n. 01/2002 e CNE/CP n. 02/2002; Parecer sobre o credenciamento do Centro Universitário de Anápolis - DOU n. 52, de 16/03/2004; os Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e a Resolução CNE/CP n. 01/2006, que dispõem sobre as DCN para o curso de Pedagogia.

A análise comparativa das versões do PPP (2000, 2005, 2007 e 2008) permite concluir que aconteceram reformulações quanto: a) ao eixo de formação e perfil do egresso; b) à articulação entre teoria e prática e interdisciplinaridade; c) à duração do curso e carga horária; d) à gestão, em função do novo formato institucional e auto-avaliação do curso e do PPP; e) à matriz curricular, como consequência das alterações anteriores.

Na realidade, aconteceram poucas mudanças nas quatro sucessivas versões do PPP, todavia, as mudanças na matriz curricular foram substanciais. Os indicadores de qualidade e os princípios regulatórios e emancipatórios, discutidos no presente trabalho, foram utilizados como categorias para esta análise comparativa. É importante lembrar que os indicadores de qualidade constituem-se em diretrizes para a elaboração do PPP, que deve apresentar, por sua vez, a operacionalização desses indicadores e a sua posterior avaliação.

d) 1 Eixos de formação e perfil do egresso

Para melhor compreensão da mudança ocorrida na versão do PPP, realizada em 2000, é preciso observar que, até 1999, o eixo de formação do curso girava em

torno da docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, para os Cursos de Magistério e Administração Escolar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Na reformulação de 2000, o eixo deslocou-se para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os egressos não podiam, até então, participar dos concursos públicos oferecidos na região, por falta dessa formação. Isso foi possível em função do Parecer CNE/CES n. 134/2000 que permitiu o apostilamento no certificado de conclusão do curso, referente à formação para o magistério das séries iniciais.

Em 2005, o curso se propunha acompanhar os avanços científicos e tecnológicos, tornando-se um “passaporte para a entrada no mundo da tecnologia”. No PPP foram identificados dois eixos básicos de formação: “[...] o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental – com ênfase nos fundamentos do ensino nas áreas específicas de conhecimento das séries iniciais – e o desenvolvimento de competências teórico-práticas para atuar na gestão educacional” (PPP, 2005, p. 16).

Preconizava a formação de

[...] um profissional que compreenda o contexto da sociedade contemporânea e suas implicações educativas, apto a planejar e gerir sistemas e situações de ensino, capaz de elaborar intervenções pedagógicas estimuladoras e facilitadoras da aprendizagem, além de contribuir para a “[...] produção e difusão do conhecimento nas diversas áreas da educação, consciente da complexidade da sociedade [...] que pressupõe a necessidade da busca de alternativas para os múltiplos desafios e exigências postos para a educação” (PPP, 2005, p. 15-17).

Dando destaque à problematização relacionada com os cursos de formação de professores dos últimos 25 anos e a homologação das DCN, o PPP 2007 definiu pela formação

[...] para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, sendo a docência a base da formação oferecida. Isso para que seus egressos possam atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras que as disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino e em ambientes não-escolares.

Dessa forma, o projeto previa um licenciado em Pedagogia com conhecimentos teóricos e práticos para a atuação proposta no objetivo do curso, o

que incluía o exercício das funções previstas no art. 64 da LDB/1996 (administração, planejamento, supervisão, e orientação educacional para a educação básica).

Com o PPP (2007, p. 14) o curso passou por “sensíveis mudanças” que aconteceram a partir da

[...] preocupação de que do egresso o curso de Pedagogia seja um profissional capaz de responder às diversas demandas e exigências de uma sociedade cada vez mais complexa e estar preparado para enfrentar, com criatividade e competência, os problemas do cotidiano.

No PPP (2007, p. 87-88), foi incluído o Programa dos Estudos Complementares, em conformidade com o art. 12 da Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006. Esse Programa possibilitou que os egressos do curso de Pedagogia voltassem à UniEVANGÉLICA para a complementação de estudos.

Em 2008/2009, ocorreram apenas adequações advindas das discussões do colegiado de professores, em atendimento às necessidades levantadas pelo corpo docente e discente no decorrer do ano letivo de 2008. Também foi feita a adequação da carga horária em função da duração da hora-aula de sessenta minutos, conforme Resolução CNE/CES n. 3, de 2/07/2007.

Percebe-se a preocupação com a qualidade da formação em todas as versões do PPP, porém, não há menção de indicadores de qualidade para a avaliação da formação proposta. Pelos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, o Enade parece ter conduzido a essa reflexão. Ainda nesse sentido, houve a iniciativa da Pró-reitoria Acadêmica (Proacad/UniEVANGÉLICA), por meio do Programa de Acompanhamento de Concluintes e Egressos (Pace) de promover as pesquisas com os concluintes e egressos do curso, anteriormente citadas, mas, pouco refletidas pelos gestores, inclusive não sendo citadas pelos entrevistados, o que foi confirmado no depoimento do coordenador das pesquisas.

De forma geral, as alterações no eixo de formação e no perfil do egresso foram promovidas para atender às resoluções do MEC/CNE, mas, ressalta-se a percepção do colegiado para a demanda regional de profissionais para as séries iniciais, que se constituiu no atendimento a um “plano antigo” do curso. Merece destaque, também, o desejo de propiciar a formação do profissional sintonizado com os avanços e complexidades da sociedade contemporânea, de firmar a identidade do profissional de Pedagogia, com a definição de sua formação e campos de atuação e, finalmente, a escuta das demandas de professores e acadêmicos.

d) 2 Articulação entre teoria e prática e à interdisciplinaridade

No PPP 2000 (p. 24), encontra-se que a organização e a estruturação do curso possibilitam

[...] a integração das disciplinas de formação geral e de conteúdo específico através da articulação teórico-prática que acontece durante todo o curso, a partir de atividades de iniciação à pesquisa, realização de atividades acadêmicas interdisciplinares, bem como dos estudos independentes.

No PPP (2000, p. 27-28), foi prevista a articulação com o objetivo de formar um profissional capaz de efetivar a “[...] vinculação prática-teoria-prática na qual a teoria seria revisitada pela prática e por ela enriquecida”, o que seria feito, dentre outras maneiras, por meio da elaboração de material didático, dinamização de grupos, seminários interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, conferências, produção textual, trabalho de conclusão de curso e da relação concreta com a escola de Ensino Fundamental e Médio e/ou Instituições Educacionais. Estudos Independentes é o componente curricular “destinado ao aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelos alunos em estudos e práticas desenvolvidos em atividades complementares” (PPP, 2000, p. 53).

Em atendimento ao disposto no art. 65 da LDB/1996, o curso também deu lugar especial às atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, visando “[...] à integração do saber com o fazer” tornando-se “[...] ponto convergente no processo de formação de professores” (PPP, 2000, p. 55). O Estágio Supervisionado deveria articular-se com a Prática de Ensino. Para tanto, também, foi prevista a elaboração e operacionalização de projetos, planejamentos e programas educativos propostos pela escola-campo, visitas em escolas especializadas de educação, projetos educacionais e sociais e escolas rurais, entre outras atividades.

No PPP 2005, foi reafirmado o disposto na versão anterior, destacando a preocupação com a interação entre a teoria e a prática antes da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Foram detalhadas as atividades da Prática de Ensino, do Estágio Supervisionado, das Atividades Complementares e do TCC (PPP, 2005, p. 86, 118).

Houve aprofundamento e ampliação dos núcleos de estudos no PPP 2007. Enfatizou-se o núcleo de estudos integradores, como responsável principal pelas articulações aqui discutidas. Quanto às atividades de ensino, no PPP ampliou-se a

discussão sobre a interdisciplinaridade como diálogo entre as disciplinas e focaram-se os seminários interdisciplinares. Na seção “Normas e informações gerais” do PPP 2007 (p. 105-127), foram sistematizadas as condições, justificativas, objetivos e metodologias das atividades articuladoras: a) atividades de pesquisa e prática pedagógica; b) TCC; c) atividades complementares; d) estágio supervisionado; e) atividades de acompanhamento e orientação.

Como, exemplo, segue-se a justificativa para as atividades de pesquisa e prática pedagógica (PPP, 2007, p. 105-108):

Como o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na *práxis* social, a formação oferecida no curso deverá contemplar, além da formação teórica, uma diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam durante o curso. Essa articulação será promovida pelo espaço curricular Pesquisa e Prática Pedagógica que oportunizará experiências de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência e gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares, além de promover a inserção na realidade social da área de formação do acadêmico.

O quadro abaixo apresenta o detalhamento das disciplinas e a carga horária das atividades de pesquisa e prática pedagógica (PPP, 2007, p. 105-108):

Quadro 2 - Carga horária das atividades de pesquisa e prática pedagógica em cada disciplina no PPP 2007:

1º período	Carga horária semestral
Dimensão Biológica e Psicomotora da Aprendizagem	38
Total	38
2º período	Carga horária semestral
Filosofia da Educação	19
Fundamentos da Educação Infantil	38
Sociologia da Educação	19
Psicologia da Educação I	19
Fundamentos e Métodos de Alfabetização	19
Total	114
3º período	Carga horária semestral
Psicologia da Educação II	76
Didática I	38
Fundamentos e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa I	76
Fundamentos e Métodos do Ensino de Matemática I	76
História da Educação I	76
Total	152
4º período	Carga horária semestral
Literatura Infanto-juvenil	38
Fundamentos e Métodos do Ensino de Ciências	38
Fundamentos e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa II	19
Fundamentos e Métodos do Ensino de Matemática II	19
Didática II	38
Total	152
5º período	Carga horária semestral
Fundamentos e Métodos do Ensino de Geografia	38
Fundamentos e Métodos do Ensino de História	19
Artes, jogos e recreação	38
Gestão Educacional na Organização Escolar e não Escolar I	38
Política Educacional Brasileira	19
Educação de Jovens e Adultos	38
Total	190
6º período	Carga horária semestral
Gestão Educ. na Organização Escolar e não Escolar II	38
Estágio Curricular IV	38
Total	76

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA – versão 2007 (p. 105-108).

A análise comparativa revelou que a preocupação com a articulação entre a teoria e a prática, bem como com a interdisciplinaridade estão presentes em todas as versões do PPP, num processo crescente. Há indícios de que a oitiva e “pressão” dos atores educacionais foram importantes para o aumento do cuidado com esta articulação, revelado não somente nos documentos, mas, principalmente, nos esforços envidados pelos docentes para a sua concretização, o que foi confirmado pelos depoimentos dos entrevistados anteriormente registrados.

Constatou-se, todavia, que ainda há uma fragmentação na matriz curricular. Por exemplo, a disciplina “Dimensão biológica e psicomotora da aprendizagem”, do 1º período, não tem relação, pelo menos expressa no documento, com a disciplina “Artes, jogos e recreação”, do 5º período.

Neste caso, a questão não é o momento em que as disciplinas são oferecidas no curso, mas a necessária articulação entre elas, uma vez que a primeira oferece, conforme análise da ementa, os fundamentos teórico-conceituais do desenvolvimento biológico e psicomotor no processo ensino-aprendizagem, enquanto a segunda deveria aplicar estes conceitos ao identificar as implicações teórico-práticas por meio de vivências, jogos, recreações e atividades artísticas, visando ao desenvolvimento da criatividade, tendo em vista as estruturas físicas e cognitivas das crianças.

Observa-se, também, que não há relação expressa entre as áreas do conhecimento, como, por exemplo, o conhecimento religioso e o conhecimento pedagógico.

Essas desarticulações entre disciplinas e áreas do conhecimento promovem deficiências na aprendizagem e lacunas na formação integral do aluno. Embora haja preocupação com a interdisciplinaridade, percebe-se a necessidade de um maior cuidado em guardar-se coerência entre as propostas do PPP e operacionalização da matriz curricular.

A presença de atividades de pesquisa e prática pedagógica, inclusive projetos de extensão, bem como práticas interdisciplinares caracterizam a busca pela qualidade do curso, porém ressalta-se a inexistência de indicadores de qualidade que permitam a avaliação da execução e efetividade das propostas e atividades previstas.

d) 3 Duração do curso e carga horária

No PPP 2000, previa-se a duração do curso em quatro anos, em regime semestral, carga horária total de 3200h, distribuídas em oito períodos, com 18 semanas letivas da seguinte forma:

- 2664h – Atividades obrigatórias, incluindo as Atividades Práticas e Estágio Supervisionado
- 536h – Estudo independente, incluindo o TCC e 320h de Atividades Complementares.

No PPP 2005, o curso foi apresentado com duração de 3200h, distribuídas em oito períodos, com 18 semanas letivas da seguinte forma:

- 2466h – Atividades Teóricas e Práticas
- 414h – Estágio Supervisionado
- 320h – Atividades Complementares

No PPP (2007, p. 14), o curso foi reduzido de quatro para três anos, justificando-se a medida como uma demanda da sociedade. Portanto, o curso passou a ter duração de 3216h de trabalho acadêmico, distribuídas em seis períodos, com 19 semanas letivas com:

- 2812 horas dedicadas às atividades formativas: assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas, visitas a instituições educacionais e culturais e atividades práticas.
- 304 horas dedicadas ao Estágio Curricular.
- 100 horas de Atividades Complementares.

Com as mudanças em 2008, o curso de três anos, dividido em seis períodos, passou a ter 20 semanas letivas com 2440h (de 50 minutos) de dedicação aos estudos mediante: disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; 770h (de 60 minutos), sendo: 720h utilizadas na realização das atividades de Pesquisa e Prática Pedagógica e 50h na participação em programas, projetos e eventos de extensão; 320h (de 60 minutos) usadas no Estágio Curricular e; 100h (de 60 minutos) para as Atividades Complementares.

Quadro 3 - atividades e duração da carga horária conforme Resolução CNE/CES n. 3, de 2/07/2007

ATIVIDADES	Duração	Total da carga horária
Assistência a aulas	50'	2440h
Atividades Práticas e de Pesquisa Pedagógica	60'	770h
Estágios Curriculares	60'	320h
Atividades Complementares	60'	100h

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA – versão 2008

Detalhamento:

- 2440 h (50') = 122.000' equivalentes a 2034h (60')

- 1190 h (60') = 71.400'

Total = 193.400'

A carga horária mínima do curso, conforme as DCN da Pedagogia é de 3200h, o que equivale a 192.000 minutos, de acordo com a Resolução CNE/CES n. 3, de 2/07/2007, que prescreve aulas com duração de sessenta minutos (hora-relógio).

A carga horária total do curso se manteve com pequenas alterações, o que demonstra a preocupação com uma carga que permita as abordagens consideradas indispensáveis para uma formação de qualidade.

Houve alterações na distribuição da carga horária, de forma particular na alternância entre as cargas do Estágio Supervisionado e Atividades Complementares (que acabaram sendo reduzidas para 100h) e, ainda, a inserção das Atividades de Pesquisa e Prática Pedagógica.

De fato, em nossa análise, a principal mudança foi o aligeiramento do curso, com redução de quatro para três anos, o que exigiu o aumento de semanas letivas (de 18 para 20) e, como já descrito, de forma geral, a pesquisa revelou que essas alterações são decorrentes das demandas dos alunos, da pressão do mercado e adaptação à realidade imposta pela concorrência de outras instituições e cursos.

A análise permitiu constatar, ainda, que neste quesito, a reformulação deu-se preponderantemente, por questões de regulação, como as exigências da LDB/1996, das DCN da Pedagogia e dos mecanismos de avaliação. O aligeiramento do curso

foi, também, conseqüência da pressão dos acadêmicos para o aligeiramento e para o aumento da carga horária das atividades práticas e na ação dos docentes para a implementação de formas criativas e integradoras de tentar propiciar uma formação de qualidade em curto espaço de tempo.

Uma indagação merece ser feita: Como avaliar as repercussões das alterações na duração do curso e na distribuição da carga horária se não existem no PPP indicadores de qualidade como parâmetros para esse tipo de avaliação?

d) 4 Gestão e auto-avaliação do curso e do PPP

Além das discussões sobre as mudanças na gestão decorrentes da pressão do mercado, feitas no presente trabalho (p. 101-104), detalham-se neste ponto as mudanças decorrentes do credenciamento das Faculdades Integradas da AEE como Centro Universitário, em 15 de março de 2004, por meio da Portaria Ministerial n. 628, publicada no DOU n. 52, de 16/03/2004.

A partir desse credenciamento, implantou-se uma nova estrutura na instituição com alterações na gestão institucional e, conseqüentemente, do curso. As Faculdades foram extintas e autorizados os cursos, ligados aos Institutos e estes às Pró-Reitorias e à Reitoria do Centro Universitário. O primeiro instituto criado foi o Instituto Superior de Educação (ISE), em substituição à Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (FFBS) e o Curso de Pedagogia, autorizado pela Resolução CAS n. 9, de 21/10/2004, ficou a ele vinculado.

Por essa razão, a coordenação das atividades administrativas, didáticas e pedagógicas do curso de Pedagogia passou a ser exercida pela Direção do curso, numa atuação conjunta com a Superintendência do ISE e com os diretores dos demais cursos de Licenciatura.

Faz-se necessário, também, na análise comparativa das versões do PPP (2000, 2005, 2007, 2008) observar a abordagem sobre a auto-avaliação do curso e do próprio PPP.

No PPP 2000, estava prevista essa modalidade de avaliação por meio de reuniões periódicas com os professores, observação dos resultados do Conselho de Classe, grupos de estudo, acompanhamento do trabalho dos professores e a avaliação do curso pelos professores e alunos. Quanto à avaliação do próprio PPP, estavam previstas a “sensibilização da comunidade acadêmica visando a garantir a

qualidade da participação de todos na implementação do projeto e a realização de seminários e reuniões periódicas para avaliação do PPP visando, também, colaborar para o seu fortalecimento” (PPP, 2000, p. 79).

No PPP 2005, depois do credenciamento do Centro Universitário, o processo de elaboração e implementação dos PPP da UniEVANGÉLICA tornou-se responsabilidade de cada curso, contando com a colaboração e acompanhamento do Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico. Este Núcleo integra a Pró-Reitoria Acadêmica e é composto pelas Coordenadorias de Planejamento, Apoio ao Docente e Avaliação e Qualificação Pedagógica.

Para essa elaboração, foram considerados: referencial teórico, legislação vigente, diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC, referenciais para elaboração de PPP da UniEVANGÉLICA e os critérios do Fórum de Pró-reitores de Graduação (ForGRAD).

No PPP (2005, p. 121-125), foi incluído um Plano de Melhorias e a previsão da utilização dos recursos de educação a distância e uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Para cumprir essa finalidade, a instituição criou o Núcleo de Educação a Distância, objetivando oferecer suporte aos docentes e discentes, nos diferentes cursos e programas.

Conforme explicitado no PPP 2005 e nos documentos institucionais, a avaliação de cada PPP é responsabilidade da CPA da UniEVANGÉLICA e de cada curso, e preconiza um processo contínuo de avaliação, que visa à flexibilidade para que possíveis equívocos sejam dirimidos durante o processo ou para a validação do trabalho realizado. Esta auto-avaliação deve levar em consideração a articulação entre PPP do curso e PDI (articulação do projeto com a visão e missão institucional); a coerência entre o PPP do curso, Diretrizes Curriculares de cada curso e os padrões de qualidade; a articulação entre o PPP e as Diretrizes para Avaliação da Educação Superior (Inep).

A CPA e as subcomissões SEA e SIA são regidas por regulamento próprio, pelas normas regimentais e resoluções do CAS e pelas demais normas pertinentes ao Sistema Federal de Ensino.

A SIA do Curso de Pedagogia é formada pelo Presidente, 3(três) representantes docentes, 1(um) representante discente e 1(um) representante técnico-administrativo. A SIA elaborou e aprovou o projeto de auto-avaliação do curso e das dimensões institucionais a ele pertinentes.

No PPP (2007, p. 2), foi revelada a necessidade de avaliação do projeto para que ele pudesse se ajustar às novas necessidades e, se necessário, redirecionasse suas ações. As ações de auto-avaliação do curso e do PPP permaneceram as mesmas na versão de 2008.

Constatou-se que o credenciamento do Centro Universitário foi fator importante de mudança na gestão do curso no aperfeiçoamento dos processos de auto-avaliação. Em todas as versões do PPP (2000, 2005, 2007, 2008) a auto-avaliação foi abordada, mas é a partir desse marco, que se estabeleceram as estruturas e mecanismos para a sua concretização.

A análise revelou, ainda, que o projeto de auto-avaliação da CPA abrangeu exatamente as dimensões previstas no Sinaes, portanto, ainda bastante direcionado pela regulação. Constatou-se, entretanto, que a criação das sub-comissões, o trabalho por elas realizado e a efetiva participação da comunidade acadêmica asseguraram, razoavelmente, princípios emancipatórios e a busca por uma avaliação formativa. Nesse sentido, merecem destaque as pesquisas com concluintes e egressos como parâmetros avaliativos importantes e possível indicador de qualidade.

Há que se ressaltar, porém, que, nas versões do PPP (2000, 2005, 2007, 2008), inexistiu menção explícita de indicadores de qualidade, tanto para as suas reformulações, como para a sua avaliação.

A Diretora do curso de Pedagogia, os docentes e discentes comprovaram a utilização dos resultados dos processos avaliativos para implementação de mudanças e planos de melhoria. Observa-se a necessidade de uma melhor utilização dos resultados dos processos avaliativos por parte dos gestores do curso e da instituição, de forma geral.

d) 5 Matriz curricular

Como constatado nas análises anteriores, foi na matriz curricular que se identificaram os maiores reflexos das políticas para a Educação Superior adotadas e as conseqüentes alterações na legislação e, a partir delas, as maiores alterações.

As análises revelaram que as principais mudanças aconteceram em 2000, 2005, 2007, 2008, acompanhando as reformulações do PPP. A seguir apresentam-

se as justificativas de cada nova matriz curricular e o modo de operacionalização das mudanças.

No PPP 2000, justificou-se que as alterações foram para atender aos egressos para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, até então, eles não podiam participar dos concursos públicos oferecidos na região, por falta dessa formação.

No PPP 2005, as mudanças sociais contemporâneas e a necessidade da formação global do educador foram apresentadas como justificativa para a mudança da matriz que aumentou carga horária de disciplinas. Para a elaboração da proposta desta versão do PPP, foi designada uma comissão, visando a um novo currículo para atender a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse novo campo se abria para o Pedagogo, o que ensejou a inclusão de mais duas disciplinas. Para o aumento de carga horária e a inclusão das novas disciplinas, foram retiradas seis disciplinas. O colegiado de professores alegava que não eram tão importantes, porque estavam voltadas para o Magistério em nível de Ensino Médio e eles já não mais existiam em Anápolis e nos municípios circunvizinhos.

As mudanças na matriz curricular no PPP 2007 aconteceram para atender a oportunidade dos egressos atuarem na Educação Infantil, com a inclusão de duas disciplinas e a inserção da disciplina “Libras”, por força do Decreto n. 5.626, de 22/12/2005, que prescreve em seu art. 3º que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível superior [...]”. A Pesquisa e Prática Pedagógica foi incluída como um projeto de articulação das disciplinas em todos os períodos, como resultado da aprovação das DCN para o curso de Pedagogia.

Em decorrência da redução do curso, houve a proposta de uma matriz curricular específica para adaptação da turma em andamento. Foram introduzidas alterações para essa turma, que havia cursado o 1º período, no 2º semestre de 2006 e concluiria o 2º período no 1º semestre de 2007, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados (Resolução n. 1 de 15/05/2006, Art. 11 § 3º). Esse processo foi possível porque os acadêmicos concordaram com as alterações e assinaram documento comprobatório junto à Secretaria Geral. Nesse caso, a integralização do curso para a turma em andamento se deu da seguinte maneira: dois semestres de 18 semanas (primeiro e segundo) – $5 \times 4 = 20 \times 18 = 360 \times 2 = 720$; dois semestres de 19 semanas (terceiro e quarto) – $6 \times 4 = 24 \times 19 = 456 \times 2 = 912$; dois

semestres de 20 semanas (quinto e sexto) – $6 \times 4 = 24 \times 20 = 480 \times 2 = 960$, perfazendo um total de 2592h/a³⁰.

Para a última versão do PPP (2008), a Diretora explicou que a implantação da SIA, na qual há participação de representantes discentes, proporcionou algumas discussões sobre a Matriz Curricular do curso e que as adequações e ajustes foram feitos, depois de muitas discussões e ponderações, e aprovados pelo Colegiado de professores, em atendimento às solicitações e necessidades levantadas pelos docentes e pelos acadêmicos no decorrer do ano letivo de 2008. As alterações aumentaram a carga horária das disciplinas: Didática I e II, Fundamentos e Métodos do Ensino de Geografia e História. Foi feita, ainda, a adequação da carga horária em função da duração da hora-aula de 60 minutos, como já citado.

As mudanças durante o período pesquisado culminaram com a estruturação curricular com base em três núcleos, em conformidade com as DCN: 1) o núcleo de estudos básicos; 2) o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e 3) o núcleo de estudos integradores. Em todo o processo aconteceram transposições, supressões, inserções, extensões, aglutinações e novas denominações de disciplinas, o aumento ou diminuição de carga horária e de créditos e a implementação de projetos na busca da interação entre a teoria e a prática e da interdisciplinaridade, como pode observar-se no confronto entre cada uma das versões³¹.

³⁰ Dias letivos por semana x horas/aula diárias x quantidade de semanas por semestre x número de semestres = quantidade de h/a do curso.

³¹ As alterações nas disciplinas estão destacadas com fonte maiúscula e as alterações na carga horária estão destacadas em negrito.

MATRIZ CURRICULAR ATÉ 1999

1º Período

Disciplinas	C	CH
Introdução aos Estudos Filosóficos	4	72
Lógica	4	72
Organização do Trabalho Intelectual	2	36
Estudo dos Problemas Brasileiros I	2	36
Cultura Religiosa I	2	36
Língua Portuguesa I	4	72
Educação Física I	2	36
TOTAL	20	360

2º Período

Disciplinas	C	CH
Cultura Religiosa II	2	36
Filosofia da Educação I	4	72
Sociologia Geral I	4	72
Psicologia Geral	4	72
Biologia Educacional	4	72
Educação Física II	2	36
TOTAL	20	360

3º Período

Disciplinas	C	CH
Filosofia da Educação II	4	72
História da Educação I	4	72
Psicologia da Educação: Criança	4	72
Sociologia Geral II	4	72
Língua Portuguesa II	4	72
TOTAL	20	360

4º Período

Disciplinas	C	CH
Estrutura e Func. do Ensino Fundamental e Médio I	4	72
História da Educação II	4	72
Psicologia da Educação: Adolescência	4	72
Sociologia do Desenvolvimento I	4	72
Medidas Educacionais I	4	72
TOTAL	20	360

MATRIZ CURRICULAR 2000

1º Período

Disciplinas	C	CH
Língua Portuguesa I	4	72
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	4	72
BIOLOGIA EDUCACIONAL	4	72
CULTURA RELIGIOSA	2	36
PESQUISA PEDAGOGICA I	4	72
SEMINARIOS DE PESQUISA PEDAGOGICA I	2	36
TOTAL	20	360

2º Período

Disciplinas	C	CH
LINGUA PORTUGUESA II	4	72
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	4	72
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	72
PESQUISA PEDAGOGICA II	4	72
SEMINARIOS DE PESQUISA PEDAGOGICA II	4	72
TOTAL	20	360

3º Período

Disciplinas	C	CH
História da Educação I	4	72
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	72
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	72
DIDÁTICA	4	72
NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	4	72
TOTAL	20	360

4º Período

Disciplinas	C	CH
História da Educação II	4	72
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III	4	72
METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL	4	72
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	72
FUNDAMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO	4	72
TOTAL	20	360

MATRIZ CURRICULAR ATÉ 1999

5º Período

Disciplinas	C	CH
Didática I	4	72
Estrutura e Func. do Ensino Fundamental e Médio II	4	72
Psicologia da Educação: Aprendizagem	4	72
Sociologia do Desenvolvimento II	4	72
Medidas Educacionais II	4	72
TOTAL	20	360

6º Período

Disciplinas	C	CH
Didática II	4	72
Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	4	72
Princípios e Métodos de Administração Escolar I	4	72
Psicologia da Personalidade	4	72
Estatística Aplicada à Educação I	4	72
TOTAL	20	360

7º Período

Disciplinas	C	CH
Sociologia da Educação I	4	72
Organização do Trabalho Pedagógico I	4	72
Estatística Aplicada à Educação II	4	72
Prática de Ensino – Estágio Supervisionado I	4	72
Estágio de Administração Escolar I	4	72
TOTAL	20	360

8º Período

Disciplinas	C	CH
Sociologia da Educação II	4	72
Organização do Trabalho Pedagógico II	4	72
Estatística Aplicada à Educação III	4	72
Prática de Ensino – Estágio Supervisionado II	4	72
Estágio Supervisionado de Administração Escolar II	5	90
TOTAL	21	378

MATRIZ CURRICULAR 2000

5º Período

Disciplinas	C	CH
FUNDAMENTOS DO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA	4	72
FUNDAMENTOS DO ENSINO DE MATEMATICA	4	72
FUNDAMENTOS DO ENSINO DE CIENCIAS	4	72
FUNDAMENTOS DO ENS. DE HISTORIA E GEOGRAFIA	4	72
POLITICA EDUCAC: ESTRUT. DA EDUC. BASICA I	4	72
TOTAL	20	360

6º Período

Disciplinas	C	CH
POLITICA EDUCAC: ESTRUT. DA EDUC. BASICA II	4	72
ORGANIZAÇÃO E GESTAO DO TRABALHO ESCOLAR I	4	72
METODOLOGIA DO ENSINO MEDIO	4	72
ESTATISTICA APLICADA A EDUCACAO	4	72
PRATICA DE ENS. NAS SERIES INICIAIS ENS. FUND. I	4	72
TOTAL	20	360

7º Período

Disciplinas	C	CH
EDUCAÇÃO, JOGOS E RECREAÇÃO	4	72
ORGANIZAÇÃO E GESTAO DO TRABALHO ESCOLAR II	4	72
PRATICA DE ENS. NAS SERIES INICIAIS ENS. FUND. II	4	72
PRATICA DE ENSINO NO ENSINO MEDIO I	4	72
Estágio Supervisionado de Administração Escolar I	4	72
TOTAL	20	360

8º Período

Disciplinas	C	CH
PRATICA DE ENSINO NO ENSINO MEDIO II	4	72
Estágio Supervisionado de Administração Escolar II	4	72
TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO	12	216
TOTAL	20	360

Comparando-se a matriz de 1999 com a de 2000, verifica-se a inclusão de disciplinas que tratam de conteúdos curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental: Fundamentos e Métodos do Ensino de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História e Fundamentos de alfabetização.

Confirma-se, assim, na matriz curricular o deslocamento do eixo de formação para a atuação nos anos iniciais anteriormente comentado na análise do PPP 2000, o que foi positivo para a realidade da região.

MATRIZ CURRICULAR 2000

1º Período

Disciplinas	C	CH
Língua Portuguesa I	4	72
Filosofia da Educação I	4	72
Biologia Educacional	4	72
Cultura Religiosa	2	36
Pesquisa Pedagógica I	4	72
Seminários de Pesquisa Pedagógica I	2	36
TOTAL	20	360

2º Período

Disciplinas	C	CH
Língua Portuguesa II	4	72
Filosofia da Educação II	4	72
Psicologia da Educação I	4	72
Pesquisa Pedagógica II	4	72
Seminários de Pesquisa Pedagógica II	4	72
TOTAL	20	360

3º Período

Disciplinas	C	CH
História da Educação I	4	72
Sociologia da Educação I	4	72
Psicologia da Educação II	4	72
Didática	4	72
Novas Tecnologias e Educação	4	72
TOTAL	20	360

4º Período

Disciplinas	C	CH
História da Educação II	4	72
Psicologia da Educação III	4	72
Metodologia do Ensino Fundamental	4	72
Sociologia da Educação II	4	72
Fundamentos de Alfabetização	4	72
TOTAL	20	360

MATRIZ CURRICULAR 2005

1º Período

Disciplinas	C	CH
Cultura Religiosa	2	36
DIMENSAO BIOLOGICA E PSICOMOTORA DA APRENDIZAGEM	4	72
Filosofia da Educação I	4	72
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I	4	72
METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO	2	36
Pesquisa Pedagógica I	4	72
TOTAL	20	360

2º Período

Disciplinas	C	CH
Seminários de Pesquisa Pedagógica	4	72
Filosofia da Educação II	4	72
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II	4	72
DIDÁTICA I	4	72
Pesquisa Pedagógica II	4	72
TOTAL	20	360

3º Período

Disciplinas	C	CH
DIDÁTICA II	4	72
FUNDAMENTOS E METODOS ALFABETIZAÇÃO	4	72
História da Educação I	4	72
Psicologia da Educação I – Desenvolvimento	4	72
Sociologia da Educação	4	72
TOTAL	20	360

4º Período

Disciplinas	C	CH
História da Educação II	4	72
Psicologia da Educação II – Aprendizagem	4	72
FUNDAMENTOS E METODOS DE CIENCIAS	4	72
FUNDAMENTOS E METODOS DE LINGUA PORTUG. I	4	72
FUNDAMENTOS E METODOS DE MATEMATICA I	4	72
TOTAL	20	360

MATRIZ CURRICULAR 2000

5º Período		
Disciplinas	C	CH
Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa	4	72
Fundamentos do Ensino de Matemática	4	72
Fundamentos do Ensino de Ciências	4	72
Fundamentos do Ensino de História e Geografia	4	72
Política Educacional: Estrutura da Educação Básica I	4	72
TOTAL	20	360
6º Período		
Disciplinas	C	CH
Política Educacional: Estrutura da Educação Básica II	4	72
Organização e Gestão do Trabalho Escolar I	4	72
Metodologia do Ensino Médio	4	72
Estatística Aplicada à Educação	4	72
Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ens. Fundamental I	4	72
TOTAL	20	360
7º Período		
Disciplinas	C	CH
Educação, Jogos e Recreação	4	72
Organização e Gestão do Trabalho Escolar II	4	72
Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ens. Fundamental II	4	72
Prática de Ensino no Ensino Médio I	4	72
Estágio Supervisionado de Administração Escolar I	4	72
TOTAL	20	360
8º Período		
Disciplinas	C	CH
Prática de Ensino no Ensino Médio II	4	72
Estágio Supervisionado de Administração Escolar II	4	72
Trabalho de Conclusão de Curso	12	216
TOTAL	20	360

MATRIZ CURRICULAR 2005

5º Período		
Disciplinas	C	CH
FUNDAMENTOS E METODOS DE LINGUA PORTUG. II	4	72
FUNDAMENTOS E METODOS DE HISTORIA	4	72
FUNDAMENTOS E METODOS DE GEOGRAFIA	4	72
FUNDAMENTOS E METODOS DE MATEMATICA II	4	72
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	4	72
TOTAL	20	360
6º Período		
Disciplinas	C	CH
ARTES, JOGOS E RECREAÇÃO	4	72
SABER ESCOLAR E CURRÍCULO	4	72
Organização e Gestão Educacional I	4	72
Política Educacional Brasileira	4	72
Prática de Ensino nas Séries Iniciais I	4	72
TOTAL	20	360
7º Período		
Disciplinas	C	CH
Organização e Gestão Educacional II	4	72
TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO I	5	90
Prática de Ensino nas Séries Iniciais II	6	108
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I	5	90
TOTAL	20	360
8º Período		
Disciplinas	C	CH
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II	4	72
PRATICA DE ENSINO NAS SERIES INICIAIS III	4	72
Trabalho de Conclusão de Curso II	12	216
TOTAL	20	360

Em 2005, houve o acréscimo de carga horária para as disciplinas: Fundamentos e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa (+ 4h), Fundamentos e Métodos do Ensino de Matemática (+ 4h), Fundamentos e Métodos do Ensino de Geografia (+ 2h), Fundamentos e Métodos do Ensino de História (+ 2h) e Didática (+ 4 créditos). Foram, ainda, incluídas as disciplinas: Educação de Jovens e Adultos e Saber Escolar e Currículo. Como já explicitado esta inclusão implicou a retirada de 6 disciplinas: Novas Tecnologias e Educação, Metodologia do Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino Médio, Estatística aplicada à Educação, Seminários de Pesquisa Pedagógica e Prática de Ensino no Ensino Médio.

Embora tenha havido uma supressão abrupta de disciplinas, em nossa análise, a decisão foi acertada porque elas estavam relacionadas ao Ensino Médio, que deixou de ser o eixo de formação, por uma questão regional. No entanto, há necessidade de aprofundamento da pesquisa para detectar se conteúdos importantes, como, por exemplo, Novas Tecnologias e Educação foram, de fato, absorvidos por outras disciplinas como proposto no PPP 2005, uma vez que, em seus depoimentos, os alunos ressaltaram a necessidade do contato com as novas tecnologias, o que parece indicar uma lacuna na abordagem dessa questão.

MATRIZ CURRICULAR 2005

1º Período (18 semanas)

Disciplinas	C	CH
Cultura Religiosa	2	36
Dimensão Biológica e Psicomotora da Aprendizagem	4	72
Filosofia da Educação I	4	72
Leitura e Produção de Textos I	4	72
Metodologia do Trabalho Científico	2	36
Pesquisa Pedagógica I	4	72
TOTAL	20	360

2º Período (18 semanas)

Disciplinas	C	CH
Seminários de Pesquisa Pedagógica	4	72
Filosofia da Educação II	4	72
Leitura e Produção de Textos II	4	72
Didática I	4	72
Pesquisa Pedagógica II	4	72
TOTAL	20	360

3º Período (18 semanas)

Disciplinas	C	CH
Didática II	4	72
Fundamentos e Métodos de Alfabetização	4	72
História da Educação I	4	72
Psicologia da Educação I – Desenvolvimento	4	72
Sociologia da Educação	4	72
TOTAL	20	360

MATRIZ CURRICULAR 2007

1º Período (19 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
Filosofia da Educação I	4	76
Dimensão Biológica e Psicomotora da Aprendizagem	4	76
Leitura e Produção de Textos I	4	76
Pesquisa Pedagógica	4	76
Cultura Religiosa	2	38
Metodologia do Trabalho Científico	2	38
ATIVIDADES PRÁTICAS	2	38
Total	22	418

2º período (19 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
Filosofia da Educação II	2	38
Leitura e Produção de Textos II	4	76
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	4	76
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	76
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	76
FUNDAMENTOS E METODOS DE ALFABETIZAÇÃO	4	76
Pesquisa e Prática Pedagógica I	6	114
Total	28	532

3º Período (19 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	76
DIDÁTICA I	2	38
FUNDAMENTOS E METODOS DO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA I	4	76
FUNDAMENTOS E METODOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA I	4	76
História da Educação I	4	76
ESTAGIO CURRICULAR I	4	76
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGOGICA II	8	152
Total	30	570

MATRIZ CURRICULAR 2005

4º Período (18 semanas)

Disciplinas	C	CH
História da Educação II	4	72
Psicologia da Educação II – Aprendizagem	4	72
Fundamentos e Métodos de Ciências	4	72
Fundamentos e Métodos de Língua Portuguesa I	4	72
Fundamentos e Métodos de Matemática I	4	72
TOTAL	20	360

5º Período (18 semanas)

Disciplinas	C	CH
Fundamentos e Métodos de Língua Portuguesa II	4	72
Fundamentos e Métodos de História	4	72
Fundamentos e Métodos de Geografia	4	72
Fundamentos e Métodos de Matemática II	4	72
Educação de Jovens e Adultos	4	72
TOTAL	20	360

6º Período (18 semanas)

Disciplinas	C	CH
Artes, Jogos e Recreação	4	72
Saber Escolar e Currículo	4	72
Organização e Gestão Educacional I	4	72
Política Educacional Brasileira	4	72
Prática de Ensino nas Séries Iniciais I	4	72
TOTAL	20	360

7º Período (18 semanas)

Disciplinas	C	CH
Organização e Gestão Educacional II	4	72
Trabalho de Conclusão de Curso I	5	90
Prática de Ensino nas Séries Iniciais II	6	108
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I	5	90
TOTAL	20	360

8º Período (18 semanas)

Disciplinas	C	CH
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II	4	72
Prática de Ensino nas Séries Iniciais III	4	72
Trabalho de Conclusão de Curso II	12	216
TOTAL	20	360

MATRIZ CURRICULAR 2007

4º Período (19 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	2	38
Fundamentos e Métodos do Ensino de Ciências	4	76
FUNDAMENTOS E METODOS DO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA II	4	76
FUNDAMENTOS E METODOS DO ENSINO DE MATEMATICA II	4	76
História da Educação II	2	38
DIDÁTICA II	2	38
ESTAGIO CURRICULAR II	4	76
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGOGICA III	8	152
Total	30	570

5º Período (19 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
FUNDAMENTOS E METODOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	2	38
FUNDAMENTOS E METODOS DO ENSINO DE HISTORIA	2	38
ARTES, JOGOS E RECREAÇÃO	4	76
GESTAO EDUCACIONAL NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E NAO ESCOLAR I	2	38
POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	4	76
Educação de Jovens e Adultos	2	38
ESTAGIO SUPERVISIONADO III	4	76
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGOGICA IV	10	190
Total	30	570

6º Período (19 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
GESTAO EDUC. NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E NAO ESCOLAR II	4	76
LIBRAS	6	114
TRABALHO DE CURSO	6	114
ESTAGIO CURRICULAR IV	4	76
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGOGICA V	4	76
Total	24	456

Na Matriz Curricular de 2007 foram incluídas: Fundamentos e Métodos da Educação Infantil, Literatura Infante-Juvenil, Pesquisa e Prática Pedagógica (I a V) e Libras. Houve diminuição da carga horária de Fundamentos e Métodos do Ensino de Geografia e História e Didática. A aprovação das DCN Pedagogia foi considerada para as mudanças: Pesquisa e Prática Pedagógica foi incluída como um projeto de

articulação das disciplinas em todos os períodos; diminuição da carga horária do Estágio Curricular (de 400h para 300h); diminuição da carga horária das Atividades Complementares (de 320h para 100h). A criação do componente curricular “Pesquisa Pedagógica” permitiu a mudança de 8 para 6 semestres. Essa mudança foi possível, também, por causa da alteração do semestre letivo de 18 para 19 semanas, com aulas aos sábados.

Essas mudanças na matriz acompanharam a redução do curso. Embora tenham-se adotado saídas criativas como a “Pesquisa Pedagógica”, houve, entre outros fatores, um aumento excessivo da carga de trabalho para professores e alunos, o que foi muito prejudicial para a qualidade do curso como já discutido anteriormente. Aqui, também, registra-se a necessidade de mais pesquisas para avaliar a efetividade dessa proposta curricular.

MATRIZ CURRICULAR 2007

1º Período (19 semanas)

Disciplinas	C	CH
Filosofia da Educação I	4	76
Dimensão Biológica e Psicomotora da Aprendizagem	4	76
Leitura e Produção de Textos I	4	76
Pesquisa Pedagógica	4	76
Cultura Religiosa	2	38
Metodologia do Trabalho Científico	2	38
Atividades Práticas	2	38
Total	22	418

2º período (19 semanas)

Disciplinas	C	CH
Filosofia da Educação II	2	38
Leitura e Produção de Textos II	4	76
Fundamentos da Educação Infantil	4	76
Sociologia da Educação	4	76
Psicologia da Educação I	4	76
Fundamentos e Métodos de Alfabetização	4	76
Pesquisa e Prática Pedagógica I	6	114
Total	28	532

3º Período (19 semanas)

Disciplinas	C	CH
Psicologia da Educação II	4	76
Didática I	2	38
Fundamentos e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa I	4	76
Fundamentos e Métodos do Ensino de Matemática I	4	76
História da Educação I	4	76
Estágio Curricular I	4	76
Pesquisa e Prática Pedagógica II	8	152
Total	30	570

MATRIZ CURRICULAR 2008

1º Período (20 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
Filosofia da Educação I	4	80
Dimensão Biológica e Psicomotora da Aprendizagem	4	80
Leitura e Produção de Textos I	4	80
Pesquisa Pedagógica	4	80
Cultura Religiosa	2	40
Metodologia do Trabalho Científico	2	40
Atividades Práticas	4	80
Total	22	480

2º período (20 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
Filosofia da Educação II	2	40
Leitura e Produção de Textos II	4	80
Fundamentos da Educação Infantil	4	80
Sociologia da Educação	4	80
Psicologia da Educação I	4	80
Fundamentos e Métodos de Alfabetização	4	80
Pesquisa e Prática Pedagógica I	6	120
Total	28	560

3º Período (20 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
Psicologia da Educação II	4	80
Didática I	4	80
Fundamentos e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa I	4	80
Fundamentos e Métodos do Ensino de Matemática I	4	80
História da Educação I	4	80
Estágio Curricular I	4	80
Pesquisa e Prática Pedagógica II	8	160
Total	32	640

MATRIZ CURRICULAR 2007

4º Período (19 semanas)

Disciplinas	C	CH
Literatura Infanto-Juvenil	2	38
Fundamentos e Métodos do Ensino de Ciências	4	76
Fundamentos e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa II	4	76
Fundamentos e Métodos do Ensino de Matemática II	4	76
História da Educação II	2	38
Didática II	2	38
Estágio Curricular II	4	76
Pesquisa e Prática Pedagógica III	8	152
Total	30	570

5º Período (19 semanas)

Disciplinas	C	CH
Fundamentos e Métodos do Ensino de Geografia	2	38
Fundamentos e Métodos do Ensino de História	2	38
Artes, Jogos e Recreação	4	76
Gestão Educacional na Organização Escolar e Não Escolar I	2	38
Política Educacional Brasileira	4	76
Educação de Jovens e Adultos	2	38
Estágio Supervisionado III	4	76
Pesquisa e Prática Pedagógica IV	10	190
Total	30	570

6º Período (19 semanas)

Disciplinas	C	CH
Gestão Educ. na Organização Escolar e Não Escolar II	4	76
Libras	6	114
Trabalho de Curso	6	114
Estágio Curricular IV	4	76
Pesquisa e Prática Pedagógica V	4	76
Total	24	456

MATRIZ CURRICULAR 2008

4º Período (20 semanas)

Disciplinas	C	CH
Literatura Infanto-Juvenil	2	40
Fundamentos e Métodos do Ensino de Ciências	4	80
Fundamentos e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa II	4	80
Fundamentos e Métodos do Ensino de Matemática II	4	80
História da Educação II	2	40
Didática II	4	80
Estágio Curricular II	4	80
Pesquisa e Prática Pedagógica III	6	120
Total	30	600

5º Período (20 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
Fundamentos e Métodos do Ensino de Geografia	4	80
Fundamentos e Métodos do Ensino de História	4	80
Artes, Jogos e Recreação	4	80
Gestão Educacional na Organização Escolar e Não Escolar I	2	40
Política Educacional Brasileira	4	80
TRABALHO DE CURSO I	2	40
Estágio Supervisionado III	4	80
Pesquisa e Prática Pedagógica IV	8	160
Total	32	640

6º Período (20 SEMANAS)

Disciplinas	C	CH
Gestão Educ. na Organização Escolar e Não Escolar II	4	80
Libras	6	120
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2	40
TRABALHO DE CURSO II	8	160
Estágio Curricular IV	4	80
Pesquisa e Prática Pedagógica V	4	80
Total	28	560

Na alteração da matriz de 2008, não houve retirada ou substituição de disciplinas. O que ocorreu foi o aumento da carga horária de algumas disciplinas. Houve a inclusão de Orientação de TCC I, no 5º período e a transposição de uma disciplina do 5º para o 6º período. Foi realizada a adequação da carga horária em função da duração da hora-aula (60'). Com estes ajustes, todos os períodos do curso passaram de 19 para 20 semanas letivas.

As alterações ocorreram na carga horária das disciplinas: no 1º período - Atividades práticas (de 2h para 4h semanais); no 2º período - Didática I (de 2h para 4h); no 4º período - Didática II (de 2h para 4h), Pesquisa e Prática Pedagógica II

(passou de 8h para 6h); no 5º período - Fundamentos e Métodos do Ensino de Geografia (de 2h para 4h), Fundamentos e Métodos do Ensino de História (de 2h para 4h), inclusão de TCC (2h), transposição da disciplina Educação de Jovens e Adultos para o 6º período e diminuição da carga de Pesquisa e Prática Pedagógica III, que passou de 10h para 8h; no 6º período, o TCC II passou de 6h para 8h e houve a inclusão de Educação de Jovens e Adultos transposta do 5º período.

Mais uma vez registra-se o aumento da carga de trabalho com aulas aos sábados e 20 semanas letivas e, mesmo assim, ao nosso ver, com a impossibilidade de cumprir com qualidade as mais de 3.200 propostas para o curso.

O quadro a seguir resume as mudanças da matriz curricular em cada versão do PPP:

Quadro 4 - mudanças da matriz curricular (2000-2008)

Ano	Alterações		Justificativas principais	Legislação
	D*	CH**		
2000	89%	13%	<ul style="list-style-type: none"> A atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental 	<ul style="list-style-type: none"> LDB/1996 Parecer CNE/CES n. 134/2000
2005	47%	13%	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade de aumento de carga horária para maior consistência na formação Educação de Jovens e Adultos (EJA) 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução CNE/CP n. 01/2002 Resolução CNE/CP n. 02/2002 DOU n. 52, de 16/03/2004
2007	74%	40%	<ul style="list-style-type: none"> Atuação na Educação Infantil A inserção de Libras como disciplina obrigatória O projeto de articulação das disciplinas em todos os períodos Redução da duração do curso*** 	<ul style="list-style-type: none"> Parecer CNE/CP n. 05/2005 Parecer CNE/CP n. 01/2006 Resolução CNE/CP n. 01/2006 Decreto n. 5.626/2005
2008	2,3%	100%	<ul style="list-style-type: none"> As solicitações e necessidades levantadas pelos docentes e pelos acadêmicos e pela SIA. A adequação da carga horária em função da duração da hora-aula de 60 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução CNE/CES n. 03/2007 Projeto de avaliação da CPA

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA (2000, 2005, 2007, 2008)

D = disciplina

CH = carga horária de disciplinas

* = qualquer tipo de mudança (transposição de período, supressões, inserções, ampliações de conteúdo ou carga horária, aglutinações de disciplinas ou conteúdos e simples renomeações).

** = aumento ou diminuição de carga horária.

*** = houve uma adaptação da matriz curricular para adequar a redução do tempo do curso para as turmas que estavam em andamento.

Destaca-se, nesta análise, a alteração mais substancial no PPP 2000, com todos os tipos de mudanças nas disciplinas (transposições, supressões, inserções, ampliações, aglutinações e novas denominações. Apareceu, ainda, a ampliação dos Fundamentos e de sua carga horária (PPP 2005). Aparentemente, deu-se mais atenção à Educação Infantil, à gestão da educação não escolar, o aumento de atividades práticas e de estágio supervisionado e muitas transposições de disciplinas em função da redução da duração do curso (PPP 2007). Os ajustes e aumento da carga horária das disciplinas, considerando as atividades de pesquisa e prática pedagógica e projetos de extensão, ocorreram por meio do PPP 2008.

De forma geral, constatou-se que as alterações foram motivadas por mudança do eixo da formação, para atender às solicitações da comunidade acadêmica e, principalmente, para responder às exigências legais e regulatórias.

Conclui-se que a análise dos dados da pesquisa e a análise comparativa entre as versões do PPP (2000, 2005, 2007, 2008) do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA demonstraram que:

- as maiores reformulações do PPP do curso pesquisado coincidem com a mudança mais radical das políticas educacionais brasileiras da década de 1990 e a autonomia relativa concedida para a gestão e flexibilização curricular. São decorrentes também da aplicação do Parecer CNE/CES n. 134/2000, da Resolução CNE/CP n. 01/2002 e da Resolução CNE/CP n. 02/2002; com o credenciamento do Centro Universitário de Anápolis; com os Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e com a Resolução CNE/CP n. 01/2006, que dispõem sobre as DCN para o curso de Pedagogia.

Observa-se que houve uma constante preocupação com as determinações legais e implementação das reformulações, a partir das resoluções do CNE/MEC e dos instrumentos avaliativos, o que comprova a grande influência das normas governamentais no PPP;

- a intensa pressão do mercado e redução da duração do curso dela decorrente foi fator relevante para mudanças significativas no PPP, na matriz curricular e na gestão do curso;

- as DCN da Pedagogia foram determinantes nas reformulações das matrizes curriculares do curso, tanto por serem obrigatórias, quanto por serem exigidas nas avaliações externas;

- o Enade influencia de forma direta e indireta o PPP. Os resultados alcançados pelos alunos e o *ranking* a partir deles estabelecido é o aspecto mais preocupante para os gestores da UniEVANGÉLICA. São preocupações ainda: a concepção e metodologia adotadas para a confecção das provas e a reflexão causada entre os professores, inclusive sobre as metodologias e avaliações da aprendizagem por eles empregadas no cotidiano do curso;

- o entendimento mútuo e o consenso provisório não acontecem, uma vez que ainda prevalecem as relações de poder, embora perceba-se a participação gradativa de atores educacionais nos processos de reflexão e reformulação do PPP e, também, de gestão (auto-avaliação e reuniões de colegiado), e os documentos enfatizam o diálogo e o plano dialógico, como por exemplo, no PPP (2005, p. 18).

Esta constatação acentua-se quando analisa-se a relação do curso com as instâncias de poder institucionais e, especialmente, com o sistema de educação;

- os indícios da transição paradigmática e “traços” do paradigma emergente e da emancipação são identificados. Por exemplo, a participação dos sujeitos nos processos, porém, verificou-se que essa participação é incipiente e o PPP, a Matriz Curricular, a Avaliação Institucional e a operacionalização desses instrumentos continuam pautando-se, preponderantemente, pela racionalidade instrumental e pela regulação. Por esta razão, não se observa a presença de novas formas de adquirir, produzir e divulgar o conhecimento como anteriormente discutido;

- a ênfase na articulação teoria e prática, na interdisciplinaridade e nas atividades de extensão podem ser considerados elementos de qualidade para o curso, mas a elaboração, execução e avaliação do PPP não têm padrões de qualidade definidos pelos atores educacionais, não havendo nenhuma menção clara nos depoimentos e nos documentos sobre indicadores de qualidade para nortear todo o processo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, materializada em dissertação, revisitou-se as concepções acerca do Estado, em especial, porque elas determinam as políticas sociais adotadas e, especialmente, as políticas educacionais.

Abordou-se o modelo em que o Estado ocupa o papel de definir os objetivos educacionais e procura, por meio da avaliação formativa, melhorar o ensino e a aprendizagem. Nesta concepção, o foco são os processos, tendo como princípio a comunidade, que preserva a autonomia dos atores em suas diferenças culturais, com base no pilar da emancipação, que, por meio da relação sujeito-sujeito, busca a solidariedade.

Verificou-se que, na concepção do Estado-avaliador prevalece a competição, em que o mercado é o definidor da qualidade. Neste modelo, a avaliação é normativa e estandardizada e busca resultados e produtos que garantam eficiência. O foco, neste caso, está sobre os produtos/resultados, tendo como princípio básico a concorrência, por isso, a necessidade de padrões externos reguladores, tendo como base a regulação, em que a relação com esses atores é de sujeito-objeto.

No Estado-avaliador, as políticas educacionais passaram a ser determinadas pelo neoliberalismo e a formação de professores passou a ser estratégica para submeter a educação à lógica do mercado, com a prevalência da regulação.

O curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA desenvolve-se inserido nesse cenário, pois está submetido ao sistema de educação do Estado Brasileiro, alinhado com as políticas neoliberais. Demonstrou-se, portanto, a forte influência dos processos e mecanismos de avaliação das políticas governamentais no PPP desse curso, bem como a tensa relação entre a regulação e a emancipação.

Constatou-se, também, que a avaliação institucional tem sido o principal instrumento para deflagrar as alterações no PPP, tendo a regulação como sua força motriz.

A análise minuciosa dos depoimentos e dos documentos feitas no Capítulo 3 revelou que, entre os mecanismos regulatórios utilizados para avaliar o curso, os que mais exerceram influência, direta e indiretamente, foram a avaliação externa, o Enade e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste sentido, o Sinaes preconiza uma avaliação que integre as dimensões internas e externas, somativa e formativa, o que não acontece satisfatoriamente no curso, pois ainda há prevalência dos

resultados da avaliação externa, embora sejam percebidas iniciativas internas dos setores institucionais ligados às questões acadêmicas, da CPA e da direção do curso na busca da almejada integração.

Identificou-se também que, apesar das tendências centralizadoras e reguladoras, os atores educacionais têm sido ouvidos e têm conseguido alguns avanços na concepção emancipadora. Para além do que está proposto no “documento”, o movimento do PPP tem produzido resultados que são “traços” da emancipação, resultante da participação efetiva dos sujeitos, ainda que de maneira incipiente, nos processos de avaliação e gestão, que por sua vez, apresentam “traços” formativos em sua execução.

A pressão do mercado no curso e no cotidiano dos informantes é bastante opressora. A principal influência foi a contração do tempo de duração do curso de quatro para três anos. Esse aligeiramento produz as deficiências diagnosticadas nesta pesquisa, afeta a qualidade do curso e inviabiliza a realização da licenciatura plena, na sua verdadeira acepção.

A redução não pode ser justificada pela concorrência, nem pela necessidade de formação acelerada exigida pelo mercado, como alguns depoimentos tentaram fazer. Em nossa análise, entende-se que a sobrevivência no concorrido mercado educacional e a inserção no mercado de trabalho serão tanto melhor viabilizadas quanto maior a qualidade do curso, que tem na duração do curso um indicador da efetiva utilização das 3.200h/a previstas para o tipo de formação proposta no PPP e esperada para profissionais responsáveis pela educação.

Na verdade, é importante reprimir que a análise da realidade institucional e as informações colhidas nesta investigação nos dão alguma segurança que não é o interesse dos atores que estão sendo atendidos com a redução, mas, sim, as determinações reguladoras da concorrência.

Apresenta-se, aqui, uma alternativa como sendo um possível caminho para o equilíbrio entre a regulação e a emancipação. Esse equilíbrio será possível quando a regulação, por meio da avaliação for, de fato, construída por todos, num processo dialógico e democrático, tendo como possibilidade de efetivação a ação comunicativa proposta por Habermas (1975, 1987, 1993, 1997).

A teoria do paradigma emergente de Santos (1997, 2001, 2003, 2004, 2005), assumida neste trabalho, valoriza a participação efetiva dos atores educacionais para novas formas de construção de PPP, estruturação do currículo e novas

metodologias, uma vez que preconiza novas formas de adquirir, produzir e distribuir o conhecimento que leve em consideração as diferentes formas de saber e as diferentes culturas.

Coerente com esta visão, nesta dissertação optou-se pela terminologia “projeto político-pedagógico”, porque ela considera o cotidiano dos atores da educação (o mundo vivido, proposto por Brzezinski, 1997), vive o contexto sócio-histórico e busca a contextualização, a partir dos sujeitos da aprendizagem, e, também, a articulação com a sociedade, pois que entende a educação como um bem público, um direito, que contribui com sua formação pessoal, profissional e cidadã.

Vale destacar, mais uma vez, que a proposta aqui defendida é do PPP e da avaliação emancipatórios e democráticos. Eles são coletivos, participativos, dialógicos e críticos porque, por meio do diálogo, no encontro dos sujeitos, mediatizados pelo mundo, num processo dialético, contemplam o consenso e o dissenso e incorporam os agentes educativos como indivíduos ativos, pensantes, conscientes, capazes de propor alternativas transformadoras.

Assim, o PPP será, de fato, a antecipação daquilo que se quer, deseja-se e pretende realizar-se, bem como apresentará as condições de sua realização e de seus resultados.

A partir desse modelo, num movimento “espiral”, a avaliação dos resultados e das transformações efetuadas entre “o que se é” e “o que se quer ser”, permitirá uma leitura da realidade e a promoção da qualidade do PPP. Qualidade esta, cuja definição e produção constituem-se em tarefas políticas, advindas do trabalho democrático e da negociação que se utiliza do embate entre pontos de vista, idéias e interesses como recurso para o desafio de exercitar a “cultura do projetar” em lugar da aceitação passiva de padrões predefinidos.

Nessa perspectiva, a definição do PPP precederá a construção do parâmetro avaliativo e definirá o conteúdo e a forma da avaliação.

A avaliação deverá ser, inicialmente, uma auto-avaliação, que não prescinde da avaliação da sociedade, que forma o contexto onde ela se insere e constrói sua identidade. Ao invés de punir ou premiar, a avaliação institucional oportunizará a coleta de dados, a reflexão e a obtenção de resultados que permitam melhorar e aperfeiçoar o curso, a instituição e o sistema de educação superior como um todo.

Conclui-se que a proposta é o processo de construção, execução e avaliação do PPP, desenvolvendo-se de maneira colegiada, negociada e descentralizada: a qualidade é definida, os padrões e indicadores são projetados, o PPP é elaborado com base nestes padrões, que se constituem em parâmetros aceitos como válidos e que, também, servirão para os processos avaliativos. Esses resultados servirão como subsídios para seu planejamento e programa de melhorias com vistas à qualidade do curso que tenha como referência o ser humano e sua emancipação.

Nestas considerações finais ainda ficam indagações que precisam ser respondidas em outro trabalho e em outra oportunidade, mas é importante trazer à tona nesse momento algumas reflexões: Como construir um curso que tenha esta referência? Como deve ser a posição dos profissionais da educação diante do modelo hegemônico? Que tipo de respostas pode dar-se ao modelo neoliberal e à globalização “impostos” pelo grupo dominante? Que respostas pode o mundo real dar ao mundo oficial?

O desafio é pensar uma educação crítica que considere imprescindível a articulação teoria e prática e inclua a diversidade dos saberes. Para isso, o PPP emancipatório precisa alterar os conteúdos pedagógicos e incorporar o conhecimento-emancipação, que é um conhecimento prudente, que tenha autocrítica quanto aos seus limites e resultados, e sempre direcionado à melhoria das condições de dignidade humana básicas, ou a uma vida decente para todos (SANTOS, 2004).

Quanto aos profissionais da educação, como salienta Brzezinski (1999a, p. 2), os que são “[...] comprometidos com a formação do homem como sujeito situado historicamente, não podem aceitar um PPP excludente emanado das políticas educacionais ditadas pelo Banco Mundial”. Antes, devem buscar, tanto na sua prática cotidiana em sala de aula, quanto na sua articulação com seus pares

[...] analisar o contexto global da sociedade e as desastrosas consequências sociais da adoção desse modelo, para entenderem e intervirem nas políticas educacionais [...] promover relações sociais democráticas e justas, ancoradas nos princípios de respeito à cidadania, à ética e à solidariedade [...] fazer uso da autonomia evocada pela escola/universidade e pelo profissional da educação para a construção do projeto político-pedagógico (idem, 1999a, p. 2).

Ao agir desta forma, a escola e seus profissionais atingem sua finalidade política e social, contribuindo para a formação emancipadora do indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania.

Isso exige a resistência ativa, por meio do debate constante, da participação em todos os espaços possíveis e de ações concretas quer no local como no global, que permitam a melhoria da educação, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa. Deve-se buscar uma relação democrática, dialógica, responsável e dialética entre as várias instâncias de poder, entre os dois mundos (o sistema e o vivido) e seus atores, no sentido de proporcionar a ação comunicativa que possibilite consensos provisórios para ações e objetivos comuns e assim sucessivamente.

Espera-se por fim que as discussões aqui empreendidas e os resultados alcançados contribuam para estimular os profissionais da educação não só a continuarem ensejando uma educação de qualidade, mas, também, a não desistirem de lutar por ela por meio da reflexão, da resistência, da participação e de sua prática comprometida no cotidiano educacional.

Pretende-se ainda que esta dissertação possa servir para estimular a pesquisa e avaliação dos projetos político-pedagógicos das IES brasileiras, de maneira que se verifique o que está proposto e o que, realmente, está sendo realizado, desvelando não só a ideologia, mas também concepções e práticas, o que contribuirá para a constatação precisa do caminho que se está percorrendo e as possíveis mudanças necessárias.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, N. Obstáculos na implementação da Avaliação Institucional. *Revista Plurais*, UEG, v. 1, n. 1, jul./dez., 2004.

ABREU JÚNIOR, N. et al. Políticas avaliativas do ensino superior e seus desdobramentos nos currículos dos cursos de Pedagogia e Administração. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (Orgs.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. Biblioteca ANPAE. São Paulo: Xamã, 2008.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Frankfurt: am Main, 1969. Disponível em <http://www.robertexto.com/archivo3/a_dialectica_do.htm/#30> Acesso em: 28 fev. de 2009.

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AGUIAR, M. A. da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 29 jan. de 2009.

ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANFOPE. *Documento final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1992. (mimeo).

_____. *Documento final do IX Encontro Nacional*. Campinas, 1998. (mimeo).

_____. *Documento final do XI Encontro Nacional*. Florianópolis, 2002. (mimeo).

ANPED, ANFOPE, CEDES, FORUMDIR. *VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação*. Documento conjunto das entidades. (Carta de Brasília), 2005.

APPLE, M. W. *Maestros y textos*. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior*. Las lecciones derivadas de la experiencia. 1995.

BENJAMIN, W. B. S. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

BELLONI, I. et al. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000a, p. 37-58.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de.; SOUSA, L. C. de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2000b.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

BONDIOLI, A. (Org.). *O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOUTINET, J. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Estabelece o exame nacional de cursos. *Diário Oficial da União* n. 225-A, de 25/11/95, Seção 1, p. 19.257, Brasília, 25 nov. 1995.

_____. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n. 776/97*. Estabelece orientações para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília: CNE, 1997.

_____. Congresso Nacional. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. *Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, 9 jul. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 1/2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior. Brasília: CNE, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior. Brasília: CNE, 2002.

_____. Congresso Nacional. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2004.

_____. Ministério da Educação. Comissão nacional da avaliação da educação superior - CONAES. *Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumentos*. Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 05/2005*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n. 931, de 21 de março de 2005*. Estabelece a composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

_____. Ministério da Educação. Comissão nacional da avaliação da educação superior - CONAES. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação*. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n. 3, de 2 de julho de 2007*. Fixa a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n. 71, de 12 de maio de 2008*. Reformula o Exame nacional do ensino médio e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Censo da Educação Superior 2007*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>> Acesso em: 27 de mar. 2009.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Políticas educacionais e a construção do Projeto Político Pedagógico*. Palestra proferida no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. UFPB, 12 out. 1999a.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999b, p. 80-108.

_____. Contribuição apresentada pela ANPED nas Audiências Públicas sobre "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior". *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 016, jan./abr., 2001, p. 118-124.

_____. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRZEZINSKI, I. *Políticas educacionais de formação de professores e os debates sobre a reforma universitária: as arenas de poder*. Comunicação feita em Mesa-redonda do XII Encontro Nacional de Ensino de Química, III Encontro Centro-Oeste de Química e XIII Encontro Centro-Oeste de Debates sobre o Ensino de Química e V Semana do Químico. UFG, 29 jul. 2004.

_____. *Política: um conceito bastante complexo*. Texto orientador da aula de Políticas Educacionais do Mestrado em Educação. Goiânia, Universidade Católica de Goiás. Digitado, 2006.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1139-1166.

CATTANI, A. D. *Trabalho e tecnologia*. Dicionário Crítico. Porto Alegre: Editora da Universidade; Petrópolis: Vozes, 2002.

CATTANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e Educação. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.

CHAUÍ, M. de S. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CURY C. R. J. et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

CUNHA, M. I. da. (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DALBEN, Â. I. da L. de F. *Das avaliações exigidas às avaliações necessárias*. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DE BLASI, J. Auto-avaliação institucional: os discursos dos futuros engenheiros industriais do CEFET-MG. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*. 2003, v. 8, n. 1, mar. 2003.

DEMO, P. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1993.

DE SORDI, M. R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 31-82.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

FARIAS, J. G. et al. O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (Orgs.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. Biblioteca ANPAE. São Paulo: Xamã, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Receita para ler Habermas. *Folha de São Paulo*. 30 abr. 1995. Suplemento Mais.

FREITAS, H. C. L. de. A Pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FREITAS, L. C. de. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FREITAS, R. A. M. da M. A Crítica à Modernidade, a Educação e a Didática: a contribuição de Boaventura Santos. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1986.

GADOTTI, M. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996.

GENRO, T. A Reforma da Educação Superior no Brasil (Conferência). In: *Seminário Internacional Reforma e Avaliação da Educação Superior: Tendências na Europa e na América Latina*. São Paulo, 25 de abr. 2005. (Disponibilizado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC).

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidade de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, a. XX, n. 66, p. 125-140, abr., 1999.

GONZÁLES REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson/Pioneira, 2003.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HABERMAS, J. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

_____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 3. ed. Madrid: Catedra, 1997.

HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

IANNI, O. A política mudou de lugar. In: IANNI, DOWBOR e RESENDE (Orgs.). *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 9-16.

JEZINE, E. *Currículo e movimentos sociais*. Novas perspectivas a velhos desafios. Universidade Federal da Paraíba, abril de 2006. Disponível em: <www.13endipe.com/minicursos/T1050-1.doc> Acesso em: 29 de ago. 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil – políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 4, p. 43-59, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSE, H. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARQUES, L. R. O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia e a democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 9 de jan. de 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã* (I – Feuerbach). 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.

NEGRÃO, J. J. *Para conhecer o neoliberalismo*. Publisher Brasil, 1998. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>> Acesso em: 24 mar. 2008. (pág. 41-43).

NOGUEIRA, M. A. *Em defesa da política*. São Paulo: SENAC, 2001.

OLIVEIRA, I. B. de. *Boaventura e a educação*. São Paulo: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, J. F. et al. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (Orgs.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. Biblioteca ANPAE. São Paulo: Xamã, 2008.

OFFE, C. *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*. v. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PEREIRA, L. A. O padrão doméstico da educação e da democracia americana e o caso brasileiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 37, 1990, p. 48-71.

PEREIRA, L. C. B. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1996.

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007a.

POPPER, K. R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

RESENDE, M. G. Paradigma – Relações de poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2005.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES M. V. et al. Gramsci e Educação. *Revista Profissão Docente On Line*, v. 2, n. 5, 2005. Universidade de Uberaba. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol02/05/art01.htm>> Acesso em: 22 fev. de 2007.

ROTHEN, J. C. Ponto e Contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do Sinaes. In: *Reunião Anual da ANPED*, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Campinas: Anped, 2006.

RUIZ, M. J. F.; PIASSA, Z. C. Ideologia e política educacional: o caráter ideologizante da legislação. *Revista Iberoamericana de Educación* (Online), v. 33/5, p. 33-5, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/698Ferreira.PDF>> Acesso em: 22 fev. de 2007.

SADER, E. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, E.; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANDER, B. Avaliação Institucional em construção. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. *Avaliação institucional: sinais e práticas*. Biblioteca ANPAE. São Paulo: Xamã, 2008.

SANTOS, B. de S. O estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In: Santos, B. de S. (Org.). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Afrontamento, 1993. p. 15-56.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. *O Fórum social mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005c.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 fev. de 2007.

SILVA, M. J. de A. *Avaliação institucional e seus impactos na escola de ensino fundamental de Uberlândia*, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, S. D. e. A sociologia jurídica e o aprendizado da perplexidade. *Revista Jurídica*. Anápolis: Faculdade de Direito de Anápolis, a. IV, n. 5/6, p. 141-149, 2002.

_____. *Avaliação com os concluintes da UniEVANGÉLICA: análise do relatório trienal de pesquisa com os concluintes 2003-2005*. Anápolis: Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), 2007.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, J. M. de. *A autonomia da escola pública*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

SIQUEIRA, H. S. G. *Projeto Político Pedagógico*. 2002. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/projeto.html>> Acesso em: 30 jan. 2007.

SOUSA, J. V. de. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

TOSCHI, M. S. Contribuições das teorias da comunicação para o ensino crítico. *Revista INTER-AÇÃO*, Goiânia, v. 19, n. 1/2, p. 89-100, jan./dez., 1995.

TOSCHI, M. S.; RODRIGUES M. E. de C. Infovias e educação. *Educação e Pesquisa*. v. 29, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200009&script=sci_arttext&tlng=in> Acesso em: 9 mar. 2009.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil*. Brasília, 28 de nov. 2003. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/reformas/brasil/Reformas%20Brasil.pdf#search=%22TRIGUEIRO%2C%20m%20%20s.%20Reforma%20universit%C3%A1ria%22>> Acesso em: 19 jan. 2008.

UNIEVANGÉLICA, Centro Universitário de Anápolis. *Sistematização do trabalho realizado com os diretores de curso em relação aos resultados do Enade 2005*. out. 2006.

_____. *Projeto Pedagógico Institucional: uma proposta em construção*. 10. versão. 2008.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007a.

VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007b.

VEIGA, I. P. A.. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007c.

_____. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2007d.

VERONESE, M. V. A psicologia na transição paradigmática: um estudo sobre o trabalho na economia solidária. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Porto Alegre: PUC-RS, 2004

VIEIRA, L. M. de A. *A avaliação da aprendizagem em um curso de pedagogia*. Goiânia: Vieira, 2002.

VIEIRA, S. L. Reforma(s) da Educação Superior. *Educação Brasileira*, Revista do CRUB, Brasília, v. 27, n. 55, jul./dez. 2005, p. 13-37.

WEBER, S. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). *Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11-24.