



3º Simpósio Avaliação da Educação Superior
05 e 06 de setembro de 2017
Florianópolis – SC – Brasil
ISBN: 978-85-68618-04-2



AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: REALIDADES E POSSIBILIDADES

Gonçalves, Armando

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
a_goncalves@hotmail.com

Pontes, Marina Piason Breglio

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
mpbpontes@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo focaliza relações entre modelos de avaliação e trabalho docente na educação superior brasileira. O texto, de caráter qualitativo e bibliográfico, envolveu pesquisas na produção de autores consagrados no tema e de alguns pesquisadores dedicados à avaliação da educação superior brasileira. São articuladas questões da realidade nacional referentes à qualidade da educação superior, estudos sobre avaliação educacional, avaliações em larga escala, avaliação formativa, conflitos entre as diferentes perspectivas avaliativas, sistemas avaliativos oficiais, Sinaes, Enade e implicações para os professores universitários. Conclui-se com a possibilidade de um diálogo entre os diferentes modelos avaliativos para a educação superior, com o apoio de perspectivas sociológicas contemporâneas, que possam contribuir com a melhoria da qualidade da educação e da condição do trabalho docente.

Palavras chave: modelos de avaliação, avaliação em larga escala, qualidade da educação, trabalho docente, educação superior.

1. INTRODUÇÃO

A educação superior apresenta-se com qualidade quando consegue difundir conhecimentos e promover o desenvolvimento dos cidadãos (DIAS SOBRINHO, 2010). A legislação brasileira, no Artigo 43 do cap. IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirma que a educação superior tem entre suas finalidades principais: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar para a formação contínua” (Brasil, Lei 9.394/1996).

As instituições de ensino superior (IES), como provedoras dessa educação, têm grande parcela de contribuição no desenvolvimento de um homem criativo, autônomo, ético, competente em sua área de atuação e com o olhar no bem-estar social. Portanto, cabe a ela pensar e repensar o processo de capacitação institucional, gerencial e docente, dando esta contribuição valiosa para a formação do homem e do profissional necessário à sociedade brasileira, em constante transformação (DIAS SOBRINHO, 1999).

Nesse contexto, a avaliação aparece como um instrumento útil para as IES verificarem se seus objetivos na educação estão sendo atingidos, com a qualidade pretendida. Ela também auxilia gestores públicos na organização e na implementação de sistemas educacionais, pois produz impactos nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, e nas noções de pertinência e responsabilidade social. A avaliação pode gerar transformações desejadas para a educação propriamente dita e para a sociedade em geral, do presente e do futuro (DIAS SOBRINHO, 2010). Entretanto, apesar do reconhecimento de sua importância, a história da avaliação educacional brasileira é repleta de mudanças e descontinuidades, devido a uma tradição política que valoriza mais programas de governo do que políticas de Estado (CALDERON et al, 2011).

Os estudos mais específicos sobre avaliação educacional no Brasil foram iniciados nos anos de 1970. Eles foram influenciados, nesse primeiro momento, pela tradição avaliativa norte-americana, e baseados em autores como Lee Cronbach, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam, Robert Stake, Malcolm Parlett, David Hamilton e Barry Macdonald. Esses autores imprimiram no país uma determinada visão de avaliação de qualidade da educação, assentada na ideia de desempenho de estudantes e em instrumentos de psicometria (SOUSA, 2005). Por outro lado, ainda no final dos anos de 1970, surgiram os primeiros trabalhos fora dessa perspectiva estrita de avaliação enquanto testagem e medição de indivíduos, apresentando uma proposta de avaliação baseada nos processos educacionais (CALDERÓN e BORGES, 2013). Destacam-se, como pioneiras dessa nova tendência, as pesquisadoras Maria Amélia Goldbert, Clarilza Prado Sousa e Maria Laura Franco. Essa reflexão teórica sobre uma análise política da avaliação avança nos anos de 1980, por meio do estudo de diversos outros pesquisadores brasileiros, entre os quais destacam-se: Ana Maria Saul, Mere Abramowicz, Isabel Cappelletti, Cipriano Carlos Luckesi, Magda Soares, Sandra Zákia Lian Sousa, Pedro Demo, Maria Amélia Golberg, Clarilza Prado Sousa, Jussara Hoffmann, Celso dos Santos Vasconcelos, Lea Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Menga Luke, e Thereza Penna Firme (CALDERON e BORGES, 2013). Esses autores delinearam um novo referencial teórico, em oposição ao que predominava até então, trazendo à tona componentes críticos que, mais à frente, resultaria no que ficou conhecida como avaliação emancipatória (SAUL, 1988). Ficaram marcadas, assim, duas concepções contraditórias, representando suas potencialidades, limites e tensões. De um lado, a concepção de educação como função pública, formadora de cidadania, produtora e difusora do conhecimento, e promotora da crítica em benefício dos interesses mais amplos da sociedade e da nação. De outro lado, a

defesa da educação segundo a lógica da economia e orientada à satisfação das necessidades do mercado, com função profissionalizante e operacional (DIAS SOBRINHO, 2002).

Para Dias Sobrinho (2002), essas contradições e tensões entre as diferentes visões das avaliações educacionais se tornaram ainda mais evidentes na década de 1990, quando se se implantaram políticas e instrumentos avaliativos no país, promovidos pelo Estado brasileiro em larga escala nos sistemas educativos, tanto na esfera federal quando estadual e municipal. No âmbito da educação básica e também da educação superior ocorreram novas iniciativas governamentais para avaliar o desempenho de instituições e alunos nas mais diversas áreas e dimensões. Segundo Gatti et al (2011), os sistemas de avaliação de larga escala no Brasil gerariam diversos efeitos sobre a educação e seus atores, e também sobre a organização dos sistemas educacionais, especialmente com a centralização das políticas de currículo. Em 1990, no âmbito da educação básica, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que afere o rendimento dos alunos, por meio de uma matriz de referência curricular, formulada com base no ensino por competência. A existência de referenciais nacionais para o currículo facilita esse trabalho, e, de acordo com vários analistas, a sua proposição teria sido motivada pela necessidade de incrementar o controle da educação nacional por parte do governo central, mediante a criação de um sistema de avaliação que introduz uma nova lógica de operar no sistema público, tal como ocorreu na maior parte dos países desenvolvidos e em toda a América Latina. Na mesma década, o ENC foi instituído como ferramenta avaliativa dos cursos superiores.

Outras modalidades de avaliação em larga escala foram também criadas pelo MEC, no bojo da reforma educativa dos anos de 1990, com continuidade na década de 2000, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Enade), incluído no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), este último aplicado à época a iniciantes e concluintes de cursos superiores, como parte dos processos de credenciamento de cursos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC responsável por essas avaliações, assumiu importância crescente como agência de acompanhamento e avaliação das políticas de currículo da educação básica e superior, da formação docente e, em última instância, do próprio trabalho do professor. Esses sistemas avaliativos brasileiros estavam alinhados com o modelo gerencialista que passou a acompanhar as reformas educacionais no mundo globalizado, com atenção também voltada para os resultados de rendimento dos alunos, e acentuadas preocupações com a sua eficácia e a eficiência no manejo das políticas diversas (GATTI et al, 2011).

Mais do que meramente instituir uma série de procedimentos avaliativos, os anos de 1990 se caracterizaram por uma mudança paradigmática sobre o papel do Estado na criação, implementação e gestão de políticas educacionais. Organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passaram também a exercer algum tipo de influência sobre as nações no campo da educação, para que implementassem medidas de gestão pública inspiradas em modelos de gestão privada. Racionalização de recursos, eficiência, medição de desempenho e mérito, palavras até então mais familiares ao universo das organizações empresariais passam a fazer parte também do vocabulário dos bastidores estatais. Esses organismos também incentivaram a adoção de avaliações educacionais em larga escala no Brasil e em diversas partes do mundo. Com isso, as questões que colocam a educação superior entre a ética e o mercado passaram ser foco de mais pesquisadores, quando trabalham os principais objetivos e os resultados de um ensino de qualidade: “as competências não devem ser reduzidas a meras qualificações ou destrezas técnicas exigidas pelos empregos específicos e tampouco podem ser separadas de um horizonte ético e de uma capacidade crítica reflexiva” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 78).

De outro lado, Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para o fato de que pesquisas brasileiras sobre as questões relacionadas ao trabalho docente são escassas, apesar de considerarem importantes temáticas latentes, como a burocracia, o controle da gestão, os recursos disponíveis, o número de alunos em sala de aula e as dificuldades diversas impostas, algumas delas relacionadas às práticas de avaliação presentes nas escolas e universidades. Com o crescente foco dado aos sistemas avaliativos, sobretudo aos seus resultados, é possível acrescentar este item aos problemas enfrentados pelos docentes, que não têm outra saída a não ser moldar suas práticas para atender aos objetivos de cada uma das avaliações a que seus alunos são submetidos. Como agravante, convivem constantemente com a pressão da gestão e da sociedade por resultados considerados adequados.

Neste contexto, o presente artigo focaliza relações entre modelos avaliativos e trabalho docente na educação superior brasileira. O texto, de caráter qualitativo e bibliográfico, envolveu pesquisas na produção de autores consagrados no tema e de pesquisadores dedicados à avaliação da educação superior brasileira. São articuladas questões da realidade nacional referentes a qualidade da educação superior, estudos sobre avaliação educacional, conflitos entre as diferentes perspectivas avaliativas, sistemas avaliativos oficiais e implicações para os professores universitários. Finalmente, busca-se a possibilidade de um diálogo entre as diferentes abordagens avaliativas para a educação superior, com o apoio de perspectivas sociológicas contemporâneas, que possam contribuir com a melhoria da qualidade da educação e da condição do trabalho docente.

2. AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM CAMPO EM DEBATE

Um dos fatores potencializadores do maior interesse por práticas avaliativas na educação superior brasileira foi a rápida expansão da quantidade de instituições de ensino superior no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, especialmente aquelas do setor privado (SAMPAIO, 2011). Essa expansão das IES privadas foi fruto da demanda reprimida de oportunidades educacionais de parcela da sociedade e da escassez de recursos do governo para abarcar todas as necessidades na educação brasileira, além da crescente complexidade econômica nos países industrializados, a partir dos anos 1950. Com a expansão do sistema de educacional, o Estado aumentou suas ações de fiscalização, fenômeno conhecido como “Estado Avaliador”, na expressão cunhada por Dias Sobrinho, caracterizando “a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O ‘Estado Avaliador’ intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708). Uma crítica ao foco deste “Estado Avaliador” é dele se concentrar nos resultados e não nos processos pedagógicos com implicações diretas na visão que a sociedade passa a ter das IES, concebendo-as como prestadoras de serviço e os cidadãos como consumidores; e o controle exercido pelo “Estado Avaliador” inibiria os processos formativos e se oporia a avaliação de caráter emancipatório (RIOS, CALDERON, SOUSA, 2012).

A diversidade de estudos, concepções e práticas avaliativas na educação superior não pode, contudo, dar a entender que qualquer uma delas possa ser considerada neutra e isenta de valores políticos, culturais ou éticos. A avaliação da educação superior torna-se, assim, um dos temas mais complexos, tanto para estudiosos quanto para os atores diretamente envolvidos nesse campo. “Questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade a esse fenômeno. Dissenso e contradições são inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente na educação” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705).

Apesar desse contexto brasileiro, onde a avaliação apareceu no debate da educação com mais força no final do século XX, o campo da avaliação educacional no mundo é marcado pela controvérsia há mais tempo. Já em 1938, John Dewey, reconhecido filósofo da

educação, proferiu importante discurso, que depois foi editado no livro *Experiência e Educação* e se tornou um dos seus textos mais lidos. No prefácio daquele livro, Dewey prepara o leitor sobre as controvérsias no campo educacional e oferece um caminho de superação de impasses, permitindo sua abordagem científica:

Todos os movimentos sociais envolvem conflitos que resultam em controvérsias intelectuais. Diante disso, não seria natural se um importante foco de interesse social como a educação não fosse também uma arena de lutas tanto práticas como teóricas. Porém, para a teoria, pelo menos para a teoria que dá base a uma filosofia da educação, os conflitos práticos e as controvérsias que surgem no nível desses conflitos, apenas apontam para um problema. É tarefa de uma teoria da educação inteligente investigar as causas dos conflitos existentes, em seguida, ao invés de tomar partido, indicar um plano operacional a partir de um nível mais profundo e mais abrangente do que o representado pelas práticas e ideias dos grupos em competição (DEWEY, 2011, p.13).

As diferenças entre os grandes grupos envolvidos em discussões da filosofia da educação foram sistematizadas no âmbito da sociologia da educação em dois grandes paradigmas ou pedagogias: do consenso e do conflito. Ambas foram tratadas extensivamente em Sander (1984) e Gomes (2005). Sander (1984) define a pedagogia do consenso como uma construção teórica fundamentada no funcionalismo positivista. Esse autor localiza, em oposição, a pedagogia do conflito, com a concepção de uma educação preocupada com a emancipação do ser humano, por meio do enfrentamento das estruturas de poder e da promoção da transformação social.

No século XXI, o debate sobre as avaliações de larga escala da educação brasileira continuou, com a maioria dos autores fazendo suas análises de forma crítica quanto aos seus efeitos, tanto na educação fundamental quanto na educação superior (SOUZA E OLIVEIRA, 2003; DIAS SOBRINHO, 2004; MENEGHEL et al, 2006; BARREYRO, 2008; BRITO, 2008; POLIDORI, 2009; DIAS SOBRINHO, 2010; ROTHEN E BARREYRO, 2011). Os autores desses textos veem a maioria das avaliações existentes no Brasil como fundadas na epistemologia objetivista, prestando-se basicamente a fornecer informações que sirvam ao controle e orientação para o mercado e os governos.

Dias Sobrinho (2004) afirma que os testes, as escalas, as estatísticas e avaliações de larga escala são recursos de verificação e controle da eficiência e da qualidade, que atendem uma racionalidade gerencialista. E defende que:

A educação superior deve ser avaliada não simplesmente a partir de critérios do mundo econômico e não somente com instrumentos que matematizem a qualidade sob as justificativas de desempenho, eficiência e produtividade, mas, sobretudo, deve colocar em julgamento os significados de suas ações e construções em relação às finalidades da sociedade. Certamente isso exige a superação de noções estreitas de qualidade, transferidas do mercado, por uma concepção mais complexa, que, além de aspectos mais visíveis e mensuráveis, para além da operatividade e da funcionalidade produtiva, incorpore ainda os sentidos e valores da sociedade democrática. Dessa forma, a avaliação estaria ajudando a educação superior a formar cidadãos equipados de competências éticas, científicas e políticas requeridas pela sociedade (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 722).

No entanto, há outros autores que mantiveram uma visão de maior neutralidade em relação às práticas avaliativas brasileiras. Schwartzman (2010), por exemplo, considera o ato de avaliar como um processo básico da verificação da qualidade do ensino e da aprendizagem em educação, que mostra uma visão específica e absoluta do objeto avaliado. Ele permite, inclusive, produzir tabelas classificatórias e *rankings*, em um processo derivado e posterior da avaliação, onde se colocam seus resultados em uma ordem ou escala numérica, e torna

público este ordenamento como indicador de qualidade relativa das instituições. Reforça então que as avaliações são elementos normais e cotidianos na educação, e que podem ser positivos à melhoria da sua qualidade em várias instâncias:

Quem trabalha na área de educação convive diariamente com a avaliação de alunos, de professores nos processos seletivos, de projetos de pesquisa pelas agências financiadoras, dos artigos e livros enviados para publicação por parte de editoras e revistas. Poucos discordariam hoje que os cursos e instituições devem ser avaliados, e que estas informações devem ser utilizadas tanto pelas próprias instituições, para melhorar continuamente seu trabalho, quanto pelas pessoas e instituições que com elas se relacionam – secretarias de educação, estudantes, empregadores, financiadores públicos e privados. As dúvidas são como avaliar, como difundir esses resultados, e como fazer uso destas avaliações (SCHWARTZMAN, 2010, p.2).

A qualidade da educação é uma busca constante, e um desafio enorme. “Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 7).

É nesse contexto que se desenvolveram e praticaram as avaliações em larga escala em nossos dias, que geram diversas implicações para o trabalho dos docentes brasileiros.

3. OS SISTEMAS BRASILEIROS DE AVALIAÇÃO: SEUS EFEITOS SOBRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E SOBRE OS DOCENTES

Segundo Barreyro e Rothen (2014), no âmbito da educação superior brasileira atual, o principal instrumento avaliativo oficial é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes, sob responsabilidade do Inep, autarquia federal vinculada ao MEC. Desde sua implantação em 2004, o Sinaes sofreu diversas modificações, no entanto, mantém-se em uma tríade avaliativa, que inclui a avaliação da instituição, a avaliação de cursos e a avaliação do aluno, o Enade, que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. Esse exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante deve constar em seu histórico escolar, e, ao longo dos anos, foi ganhando notoriedade e destaque, sobrepondo-se em importância aos demais instrumentos. Neste sentido, diversos autores, entre eles Rothen e Barreyro (2011) e Dias Sobrinho (2008), explicitam uma série de ações implantadas pelo governo federal a partir de 2007 em especial, que tornaram o Enade o instrumento com maior visibilidade do Sinaes.

O Sinaes foi concebido e iniciado numa proposta formativa, coordenada por seus atores, e antagonista à situação de competição entre as IES proporcionada pelo seu antecessor, o Exame Nacional de Cursos (ENC). No entanto, esse caráter foi se alterando, a partir de importantes mudanças introduzidas diretamente pelo Ministério da Educação. Primeiro, em 2008, com a criação do Índice Geral de Cursos (IGC), que se torna o último estágio do processo de conversão do Sinaes, dentro de um conjunto de índices ranqueáveis. Segundo, em agosto de 2009, o MEC fez revisões na metodologia e na composição do Conceito Preliminar de Cursos (CPC). Com o novo formato e as divulgações oficiais pelo MEC, o IGC e o CPC passaram a ser utilizados pela imprensa e especialistas passam a classificar as IES em novos ranqueamentos, com grande repercussão para as IES e a sociedade em geral (BARREYRO; ROTHEN, 2014; TEIXEIRA JUNIOR, 2015).

Para Sousa e Fernandes (2015, p.12), o Sinaes, concebido como proposta formativa em 2004 e implantado com força de lei, passou por transformações críticas e profundas em seus princípios e pressupostos, que os juristas poderiam chamar de “dessuetude”, isto é, desuso da lei. Essas mudanças teriam se dado por força do próprio governo federal,

especialmente por meio do MEC e suas instâncias decisórias e estruturas, que introduziram indicadores de performance, como o IGC e o CPC. Com eles o governo pode fomentar padrões numéricos de qualidade, tais como o estabelecimento de rankings, e associar medidas punitivas, decorrentes do desempenho no Enade. Com isso, defendem que o Sinaes é agora um sistema reformado, que denominam de “NeoSinaes”, e que o Enade tem seu uso muito ampliado que permitia chamá-lo de “Enade Ampliado”.

Os caminhos tomados pelo Sinaes forma também criticados por Dias Sobrinho (2008):

O INEP destituiu a avaliação institucional e erigiu o ENADE – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. É, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas. (DIAS SOBRINHO, 2008 p. 821).

O fato, apontado por diversos autores, do Enade fortalecer aspectos quantitativos da avaliação da educação superior seria especialmente prejudicial para a avaliação do trabalho do docente, pois seu desempenho tende a ser vinculado ao desempenho dos estudantes nesse exame. Aspectos qualitativos, como aprimoramento da formação, profissionalização e a atuação pedagógica do professor universitário ficariam em segundo plano. No âmbito do Sinaes, esses aspectos apenas seriam levados em conta na avaliação institucional e a avaliação dos cursos quanto a aspectos mensuráveis como a formação ou titulação, vínculo empregatício, dedicação exclusiva, processos seletivos e experiência na docência. Além disso, o Enade poderia induzir, em algumas instituições, um tipo específico de responsabilização para gestores e docentes:

Observa-se que a avaliação das IES passa a cumprir um importante papel como instrumento de monitoramento da qualidade educacional, na medida em que combina os resultados de desempenho dos estudantes com a autoavaliação institucional e a avaliação externa realizada por especialistas, conforme prevê as orientações do Sinaes. Entretanto, outras finalidades também passaram a ser atribuídas às avaliações das IES, como por exemplo, a responsabilização dos gestores e docentes pelos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade, e, conseqüentemente, nos conceitos gerais obtidos pelos cursos e pelas IES. (ASSIS, 2016, p. 529).

Assis (2016), a partir de extensa pesquisa bibliográfica, observou, principalmente no caso da IES privadas, que competem diretamente entre si e com as IES públicas pelos alunos-consumidores, que o trabalho dos docentes foi mais intensificado, por conta de um maior número de atividades extraclasse, promovidas com o objetivo de tentar melhorar o desempenho dos seus estudantes nas provas do Enade. Além disso, os professores cuja titulação não se adequava ao padrão exigido pelas avaliações do Sinaes, especialmente para os cursos que estavam com as menores notas, sofreram com processos de demissão, independentemente de sua experiência e desempenho individual. Constatou-se também o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares específicas para o alinhamento dos cursos para o Enade. Finalmente, como alento, em alguns textos pesquisados pela autora observou-se que os processos de avaliação institucional e de autoavaliação das IES, exigidos pelo Sinaes, propiciaram situações de reflexão construtiva para gestores e professores; porém, esses processos não ocorreram em todas as IES e, várias vezes, não se deu continuidade às discussões e ações planejadas depois do ciclo avaliativo obrigatório.

Esse conjunto de questões levantadas por Assis (2016) mostra que a avaliação traz pressão para as IES, mas que a responsabilização recai fortemente sobre os docentes, inclusive relacionada à sua titulação e sua dedicação parcial ou integral à instituição. Voltando para a sala de aula, há o risco de se padronizar o conteúdo curricular para induzir a

uma padronização que atenda às exigências dos exames em larga escala, produzindo uma redução e simplificação da formação dos alunos. Torna-se importante, portanto, fazer uma reflexão sobre a qualidade da avaliação da educação superior, em especial as avaliações em larga escala impostas pelo Estado, e suas implicações no trabalho docente, na medida em que seus usos e sua metodologia podem estar contribuindo, sobremaneira, para a concorrência das IES, a polarização de práticas voltadas aos resultados em si, aumentando a pressão por resultados e desviando a atenção de outras questões igualmente importantes. Os docentes podem, em consequência, aumentar seus níveis de stress, adoecerem, deixarem para segundo plano metodologias de ensino em que acreditam, e principalmente perderem a oportunidade de contribuir para o processo de melhoria contínua do ensino de seus alunos, preparando-os para desempenhar papel crítico e ético na sociedade em que vivem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior tem papel de grande importância para a formação e aprimoramento contínuo das forças produtivas e sociais brasileiras.

A Universidade que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando relações autônomas, críticas e construtivas com a cultura em suas várias manifestações. A cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela e pela cultura cotidiana (LIBÂNEO, 1994, p. 7).

A qualidade da educação, apesar de ser um conceito polissêmico e multifatorial, conforme Dourado e Oliveira (2009), é, no Brasil, um objetivo previsto em lei e nos sistemas avaliativos oficiais. O Sinaes, na educação superior, é o instrumento com esse fim; no entanto, não parece cumprir adequadamente esse papel (VERHINE, 2015). Ele deveria preservar sua finalidade de identificar e monitorar a aprendizagem e o desenvolvimento da instituição, com caráter formativo, e não meramente classificatório.

Os resultados do Sinaes, trabalhados conjuntamente pelas equipes administrativa, pedagógica docente das IES e dos cursos avaliados poderiam propiciar um processo de reflexão e discussão de alternativas de melhoria da qualidade, de forma situada e contextualizada, sem prejuízos ao ambiente universitário ou aos docentes. Apesar de se referir majoritariamente à educação básica, Gatti (2013) mostra que um processo de reflexividade poderia ser potenciado por determinadas estratégias, que se adequariam à educação superior: a importância de discussões de situações práticas cotidianas que permitiriam a emergência do conhecimento através da reflexão. Assim, o processo de reflexividade se constituiria de um exercício sistemático da reflexão realizada frequente e coletivamente, com as várias vozes que se comporiam com os indivíduos, e o “tornar-se reflexivo” se instituindo coletivamente. O processo de reflexividade coletiva se diferenciaria dependendo da temática que vai sendo trabalhada, com a clareza de que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação e com um diálogo proporcionaria segurança e fortalecimento das relações profissionais e pessoais. Esse processo de reflexividade evidencia a indissociabilidade entre a teoria e a prática, a integração do desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento profissional dos gestores e docentes das IES.

Essa perspectiva de avaliação de caráter formativo e reflexivo, colocadas por diversos pesquisadores da educação brasileira, poderia dialogar com os modelos tradicionais e quantitativistas de avaliação. Porém, antes de se avançar nos desafios de sua implementação e prática, especialmente, quando se pensa em sistemas de larga escala, seria necessária a redução da grande distância entre as diferentes concepções avaliativas dos pesquisadores brasileiros em educação, caracterizam-nas, predominantemente, em uma perspectiva de conflito (SANDER, 1984), que não colabora para a construção de alternativas de sistemas avaliativos que atendam os interesses da sociedade para a educação superior do Brasil.

Uma possibilidade para o diálogo entre essas diferentes correntes do pensamento em modelos avaliativos da educação superior poderia ser por meio de outras perspectivas sociológicas contemporâneas, que também procuram superar construções dicotômicas, especialmente no campo da avaliação educacional, tais como a do discernimento pragmático de Fernandes (2010). Este propõe um método para distinguir as diferentes abordagens avaliativas e, depois, as reagrupar, integrar e utilizar “num contexto em que se evidenciam as mais variadas práticas sociais, concepções, interesses, valores ou políticas por parte dos diversos intervenientes” (FERNANDES, 2010, p.18). Assim, com o apoio de novas perspectivas, talvez possa se aproximar as concepções e objetivos de qualidade, favorecendo também a melhoria das condições de trabalho dos docentes da educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, L. M. de. **Avaliação institucional e trabalho docente**: repercussões, desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 527 - 548, ago. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63570/38379>>. Acesso em: 04 jul. 2017.
- BARREYRO, G. B. **De Exame, Rankings e Mídia**. Avaliação, Campinas, v.13, n.3, p.863-868, nov. 2008.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. **Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 40, n. 1, p.61-76, jan-mar 2014.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02/06/2017.
- BRITO, M. R. F. **O Sinaes e o Enade**: da concepção à implantação. Avaliação. Campinas, v.13, n.3, p.841-850, nov. 2008.
- CALDERON, A. I., BORGES, R. **Avaliação Educacional no Brasil**: da transferência cultural à avaliação emancipatória. Brazilian Geographical Journal: geosciences and humanities research médium. Ituiutaba, v. 4, Special issue, p. 259 – 274, 2013.
- CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. **Os Rankings na Educação Superior Brasileira**: políticas de governo ou de Estado? Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p.813-826, out./dez. 2011.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- DIAS SOBRINHO, J. **Concepções de universidade e de avaliação institucional**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 4, n. 2, 1999.
- DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Ética e Política em Função da Educação Como Direito Público ou Como Mercadoria?** Educ. Soc. Campinas, v.25, n.88, out. 2004.
- DIAS SOBRINHO, J. **Qualidade, avaliação**: do SINAES a índices. Avaliação (Campinas), v.13, n.3, p. 817-825. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p.195-224, março 2010.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série Documental: Textos para Discussão, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 68, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FERNANDES, D. **Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional.** In: ESTEBAN, M. T. e AFONSO, A. J. (Org.). Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. **Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional.** In GATTI, B. A. (Org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 153-176.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S, ANDRÉ M. E. D. DE A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, C. A. **A Educação em Novas Perspectivas Sociológicas.** São Paulo: EPU, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; FREITAS DA SILVA, T. T. **A Relação Entre Avaliação e Regulação na Educação Superior: elementos para o debate.** Educar em Revista, n. 28, p. 89-106, Universidade Federal do Paraná, Brasil, 2006.

POLIDORI, M. M. **Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, Sinaes, IDD, IGC e Outros Índices.** Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.439-452, nov. 2009.

RIOS, M. P. G.; CALDERÓN, A. I.; SOUSA, K. L. O. **A educação superior em pauta: desafios em tempo de Sinaes.** Eccos – Revista Científica, São Paulo, n. 29, p. 81-96, set./dez. 2012.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. **Avaliação da Educação Superior no Segundo Governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas?** Educação e Sociedade, Campinas, V. 32, n. 114, p. 21-38, mar. 2011.

SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações.** Revista Ensino Superior, v. 2, n. 4, p. 28-43, 2011.

SANDER, B. **Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação.** São Paulo: Pioneira, 1984.

SAUL, A. M. A. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SCHWARTZMAN, S. **O Impacto dos Rankings nas Instituições de Ensino.** Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Gestão Educacional, São Paulo, 2010.

SOUSA, S. Z. **40 anos de contribuição à Avaliação Educacional**. Estudos em avaliação educacional, v. 16, n. 31, p. 7-36, 2005.

SOUSA, J. V.; FERNANDES, R. I. **Sinaes ou NeoSinaes? A avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade ampliado**. I Simpósio Avaliação da Educação Superior – AVALIES. Anais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre – RS, 17 e 18 de setembro de 2015.

SOUZA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. **Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil**. Educação e Sociedade, V. 24, n.84, p.877-88, Campinas, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R. **Os efeitos do SINAES no curso de Administração**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2015.

VERHINE, R. E. **Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 20, n. 3, 2015.