

CAREN ELISABETH STUDER

IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA
(ENC 1996-2003) SOBRE O *HABITUS* DE
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR:
ESTUDO DE UMA FUNDAÇÃO MUNICIPAL NO
INTERIOR DO ESTADO DE S. PAULO.



ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2008

CAREN ELISABETH STUDER

IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA
(ENC 1996-2003) SOBRE O *HABITUS* DE
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR:
ESTUDO DE UMA FUNDAÇÃO MUNICIPAL NO
INTERIOR DO ESTADO DE S. PAULO.

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em 19 de março de 2008.

Linha de pesquisa: Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2008

Studer, Caren Elisabeth

Impacto da Avaliação Externa (ENC 1996-2003) sobre o habitus de docentes do ensino superior: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de São Paulo. / Caren Elisabeth Studer – 2008

239 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Ensino superior -- Indicadores. 4. Ensino superior -- Avaliação. 5. Professores -- Atitudes. 6. Barretos (SP). I. Título.

CAREN ELISABETH STUDER

**IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA
(ENC 1996-2003) SOBRE O *HABITUS* DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR:
ESTUDO DE UMA FUNDAÇÃO MUNICIPAL NO INTERIOR DO ESTADO DE S.
PAULO.**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em 19 de março de 2008.

Linha de pesquisa: Formação de Professores
Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato (Unesp – Araraquara)

Membro Titular: Sonia Maria Duarte Grego (Unesp – Araraquara)

Membro Titular: Luci Regina Muzzetti (Unesp – Araraquara)

Membro Titular: Carlos Jamil Cury (PUC – MG)

Membro Titular: José Dias Sobrinho (UNISO – Sorocaba)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À COMUNIDADE CIENTÍFICA;

À MINHA FAMÍLIA PELO CARINHO, PACIÊNCIA E INCENTIVO.

AGRADECIMENTOS

Às forças da natureza, presentes em todos os momentos da vida.

Ao professor Edson, pelo aprendizado e pela autenticidade.

À professora Luci Muzzeti em especial, pelas revisões, discussões e incentivos.

À secretaria da Pós-Graduação pela disponibilidade e presteza.

À biblioteca da Unesp-Araraquara, em especial à Ana Cristina e equipe, pela competência, exemplo de serviço público brasileiro.

À comunidade dos docentes do Programa em Araraquara, em especial Profa. Vera Valderamin pelos exemplos em práticas de pesquisa.

À FEB, pelo incentivo na realização desse trabalho, na forma de ajuda de custo e disponibilização dos documentos necessários.

À Direção Geral Acadêmica da FEB, pela permissão da realização do trabalho com docentes da Instituição.

À secretaria da FEB, em especial à Edna, Eremita e Neuza, pelos esclarecimentos e cooperação.

Aos docentes da FEB que gentilmente cooperaram na realização das entrevistas e dos questionários.

À Celesti Juliani, pelas correções e revisões ortográficas.

Aos colegas doutorandos, em especial à Susana e Lucia, pelos momentos gratificantes de trocas e questionamentos.

Ao Iago pela disponibilidade de trabalho, como na fase das transcrições das entrevistas.

Enfim, à Caetano, meu querido companheiro desta travessia, pela perseverança.

Ainda existem muitas pessoas, as quais eu gostaria de agradecer. A todas essas pessoas e a todos os amigos e colegas, o meu muito obrigado.

Ao apego, a raiz de todas as dificuldades,
o silêncio como caminho de compreensão.

Dalai Lama (2007, p.65)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a relação entre duas categorias do campo educacional: por um lado, o *habitus* de docentes de uma instituição não-pública de ensino superior, a Fundação Educacional de Barretos (FEB) e a experiência de avaliação externa, através do projeto do Exame Nacional de Cursos (ENC) de 1996 a 2003. Para a sua realização, optou-se pelo uso dos métodos qualitativos de análise a partir da aplicação de questionário e entrevistas junto a professores e coordenadores, que passaram pela experiência do “Provão” e estiveram presentes na instituição desde 1995. A aproximação ao objeto se deu via a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu (1930 – 2002), a partir da qual se caracterizou a dinâmica de influências para a constituição da relação *habitus* – avaliação externa. São vários os elementos considerados: a tensão permanente entre os capitais políticos - sociais e os acadêmicos marcam esta fundação de ensino desde a sua criação, contextualizadas pela intersecção dos processos históricos de expansão do ensino superior nas décadas 60-70 e os efeitos dos mecanismos de globalização capitalista regionalizada no interior do estado de S. Paulo. Por outro lado, a proposta de avaliação do ENC interfere na formação do *habitus* dos docentes entrevistados, pela especificidade de organização de seus diferentes capitais. O estudo indica vários níveis de repercussões, como o das práticas dos docentes, da gestão dos cursos por parte dos coordenadores e da autoridade científica institucional. Elementos estes com diferentes níveis de influência sobre a constituição do *habitus* investigado. Evidencia-se, portanto, que, ao contrário das instituições fortes no ensino, pesquisa e extensão, as instituições “privadas”, que priorizam somente o ensino, se beneficiaram com a experiência do “Provão”, à medida que este passou a servir como instrumento indutor de capitais acadêmicos historicamente escassos, além de estreitar as relações entre o Ministério da Educação e as instituições não-públicas existentes.

Palavras – chave: *Habitus*. Avaliação externa. Ensino superior.

ABSTRACT

This research aims at investigating the relationship between two categories of the educational field: on one hand, the *habitus* of professors at a non-public institution of higher education, Fundação Educacional de Barretos (FEB), and the experience of external evaluation, through the Exame Nacional de Cursos (National Examination of Courses) project (1996-2003). For its accomplishment, the choice has been the qualitative analysis method based on the application of questionnaires and interviews as to professors and coordinators who had gone through the experience of 'Provão' and had been working at the institution since 1995. The objective has been searched through the sociologic approach by Pierre Bordieu (1930-2002), from which the dynamics for the constitution of the *habitus* relationship – external evaluation, has been characterized. There are a number of elements taken into consideration: the permanent tension among political, social, and academic capitals is set within this educational foundation since its creation, they are contextualized by the intersection of historical processes of higher education expansion during the 60's and 70's and the effects of the mechanisms for capitalist globalization in the countryside of São Paulo state. On the other hand, the proposal for the National Examination of Courses interferes on the formation of the *habitus* of professors interviewed, by the organization specificity of their different capitals. The study indicates several levels of repercussions, such as the practice of professors, the management of courses regarding coordinators and the institutional scientific authority. Such elements have different levels of influence on the constitution of the *habitus* investigated. Therefore, it is observed that, on the contrary of strong institutions in education, research, and extension, 'private' institutions, which prioritize only education, have benefited with the experience of 'Provão' as it has become an inducing tool for historically scarce academic capital in addition to tightening relationship between the Education Department and existing non-public institutions.

Keywords: *Habitus*. External evaluation. Higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização gráfica das diferentes propostas de avaliação	48
Figura 2 : Mapa do estado de São Paulo, com destaque da região que agrega a região administrativa de Barretos.....	110
Figura 3: Orgnograma das Faculdades Unificadas da Fundação Educacional de Barretos entre 2003 e 2007.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de cursos participantes do ENC/96-97-98-99 e a variação anual, por área de graduação.....	74
Tabela 2: Número de cursos participantes do ENC/96 a 2001e a variação anual, por área de graduação.....	76
Tabela 3: Os cursos participantes do ENC/96 a por área de graduação.	81
Tabela 4: Os seminários de coordenadores organizados pelo Inep por área de graduação em 2001.....	81
Tabela 5: Os seminários de coordenadores organizados pelo Inep por área de graduação em 2002.	82
Tabela 6: Relação das instituições municipais do interior do estado de S. Paulo.....	108
Tabela 7: As quatro faculdades da Fund. Educacional de Barretos, com os respectivos cursos e início de implantação das avaliações do ENC.	118
Tabela 8: Resultados das avaliações externas nos cursos da FEB entre os anos de 1996 a 2003	141

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições do Ensino Superior
APCD	Associação Paulista dos Cirurgiões Dentistas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETEC	Colégio e Escola Técnica
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACIBA	Faculdade de Ciências de Barretos
FADA	Faculdade de Direito e Administração
FAENBA	Faculdade de Engenharia de Barretos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FOFEB	Faculdade de Odontologia de Barretos
FEB	Fundação Educacional de Barretos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTEC	Instituto Tecnológico e Científico
ISE	Instituto Superior de Educação

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização Internacional de Comércio e desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira
PARU	Programa de Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
RAIES	Rede de Avaliação da Educação Superior
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDIAE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNICEF	Fundo das nações Unidas para a Infância
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

SUMÁRIO

Introdução	13
1 A formação do campo teórico do <i>habitus</i>	16
1.1 Contexto inicial.....	16
1.2 A construção do campo teórico do <i>habitus</i> como categoria.....	21
1.3 A formação do <i>habitus</i> específico, o de docentes do ensino superior.....	28
2 Avaliação Externa: A construção do campo teórico e a experiência do Exame Nacional de Cursos (1996-2003).....	31
2.1 Aspectos históricos de construção do campo teórico da avaliação extern.....	33
2.2 Experiência recente de avaliação externa: dos anos 80 em diante.....	38
2.3 O projeto do ENC - Exame Nacional de Cursos - “Provão”.....	40
2.4 Aspectos positivos e negativos das análises acerca da experiência do ENC.....	45
2.5 Algumas sínteses possíveis... ..	47
3 Considerações metodológicas como um “Mapa do Caminho”.....	51
4 Análise do projeto avaliativo proposto pelo Exame Nacional de Cursos (1996 a 2003).....	61
4.1 Antecedentes.....	61
4.2 Inep como órgão formulador e gestor do projeto avaliativo.....	63
4.3 Sobre as características de cada um dos Relatórios-Síntese divulgados entre 1996 e 2003.....	66
4.4 Algumas sínteses possíveis.....	83
4.4.1 Análise a partir dos elementos internos dos relatórios:.....	83
4.4.2 Análise dos relatórios considerados como processo:.....	87
4.4.3 Aspectos relativos à arquitetura da proposta.....	89
5 Formação da Fundação Educacional de Barretos como um campo de poder..	98
5.1 Caracterização do campo externo da Fundação Educacional de Barretos.....	98
5.1.1 Algumas características do campo macro-social.....	101
5.1.2 Formação do campo universitário brasileiro.....	103
5.1.3 Formação do campo do ensino superior municipal no interior do estado de S. Paulo	106
5.1.4 Caracterização do espaço social da região de Barretos.....	109
5.1.5 A criação da Fundação Educacional de Barretos.....	113
5.2 Construção da FEB como um campo de poder.....	114
6 Alguns elementos para o entendimento da formação do <i>habitus</i> dos docentes pesquisados.....	127
6.1 Elementos de formação do <i>habitus</i> dos docentes entrevistados.....	127
6.2 Opinião dos professores acerca de sua prática docente.....	134
6.3 Opinião manifestadas pelos docentes sobre o impacto do projeto de avaliação do ENC (Exame Nacional de Cursos) sobre suas práticas docentes.....	141
6.4 Quanto aos depoimentos dos coordenadores:.....	148
7 Interpretação dos dados.....	157
7.1 Relação Relatórios-Sínteses e <i>habitus</i> , através dos dados das entrevistas.....	159
7.2 Relação entre críticas ao projeto ENC e o <i>habitus</i> da instituição e dos professores entrevistados.....	163
8 Conclusão: o projeto do ENC e o <i>habitus</i> de docentes da FEB.....	171
REFERÊNCIAS.....	176
Apêndices	186
Anexos.....	228

Introdução

A idéia central desenvolvida por este estudo que aqui se inicia, tem a ver com as trajetórias de profissionalização pedagógica dos docentes universitários, particularmente os de uma instituição não-pública, do interior do estado de S. Paulo. Neste sentido encontramos-nos no campo da educação, de ensino superior, de uma instituição que tem como foco o ensino, predominantemente através do uso de concepções tradicionais: seja no uso de metodologias, de representações sobre a docência, ou mesmo de gestão dos cursos. Escolhemos a categoria sociológica do *habitus*, desenvolvida por Pierre Bourdieu (1989, 2003), como forma de sintetizar os elementos que melhor explicitam as características das práticas pedagógicas existentes atualmente na Fundação Educacional de Barretos. Ante uma formação pedagógica específica quase que inexistente na maioria dos docentes do ensino superior, tomamos como hipótese, verificar a possibilidade de uma possível influência do projeto de avaliação externa do Exame Nacional de Cursos (1996 a 2003) sobre as práticas docentes dessa instituição de Barretos, a partir do levantamento de seu *habitus*. Até que ponto, em quais elementos, a experiência do “Provão” chegou a tangenciar, influenciar práticas pedagógicas existentes? Qual o impacto desta experiência na continuidade de constituição do *habitus* desses docentes? Essas foram algumas das questões que nortearam o presente trabalho.

Portanto, o objeto desta investigação se refere à relação entre a concepção do projeto do Exame Nacional de Cursos (1996-2003) e o *habitus* dos docentes da Fundação Educacional de Barretos. Adotamos como referencial teórico uma abordagem estruturalista, tendo como base a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu (DOSSE, 2007), a partir da qual, se evidenciaram algumas tensões, que percorrem o trabalho como um todo, ora de forma mais explícita, ora menos.

Pelo fato de escolhermos o *habitus* como categoria central desta investigação, procuramos estender nossa compreensão sobre as características de seu campo teórico de constituição, para o trabalho como um todo. Entre as características destacamos como primeira tensão, os aspectos históricos e estruturais de análise, elementos “clássicos” de tensão do estruturalismo. Denominamos o primeiro aspecto como sendo a abordagem “histórico-vertical”, responsável pela análise processual de constituição de nosso objeto de pesquisa; e ao segundo, denominamos como a abordagem “espaço-horizontal”, ao propormos uma análise das relações entre os diferentes elementos (diga-se “capitais”) dos espaços sociais investigados. No caso deste trabalho, tendemos a privilegiar os aspectos estruturais sobre os históricos, sem contudo, negligenciá-los.

A segunda tensão se refere ao diálogo entre os elementos macro e micro-sociais, entre os níveis global e local, uma dialética constante que vai definindo os diferentes recortes de análise do objeto proposto. E por último, indicamos a tensão oriunda da constituição epistemológica do conceito *habitus* de docentes do ensino superior, tal qual a leitura que realizamos a partir da obra de Bourdieu, de forma a estabelecer o parâmetro de análise proposto para este trabalho. Essas tensões emergem em diferentes momentos e sob diferentes prismas neste trabalho, procurando contribuir para a reflexão dos mesmos dentro do prisma estruturalista atual.

Escolhemos seis elementos, que a nosso ver, se constituem nas principais linhas de força, através das quais procuramos explicitar as diferentes facetas da relação *habitus* – avaliação externa (projeto ENC). São elas: a globalização, a constituição do campo universitário brasileiro e o da região de Barretos, o processo de construção da proposta de avaliação externa e o projeto do ENC em particular, a lógica de organização institucional da Fundação Educacional de Barretos e, por fim, o *habitus* dos docentes entrevistados.

A coleta de dados com os docentes da Fundação Educacional de Barretos ocorreu através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com uma amostra de 70% dos docentes que lecionavam na instituição desde antes de 1996, além da utilização de debate, filmado, com os ex-coordenadores de então. Como fontes bibliográficas, foram utilizados, principalmente, os acervos físicos das bibliotecas da Unicamp e da Unesp-Araraquara, além do acervo eletrônico disponível na base de dados desta última. Em alguns casos, foram utilizadas algumas obras de Bourdieu em língua alemã, quando se fazia necessário o esclarecimento de particularidades teóricas inexistentes na bibliografia brasileira e portuguesa consultada.

O presente trabalho foi estruturado seguindo o seguinte itinerário. Apresentamos de início a constituição do *habitus* e da avaliação externa como campos teóricos específicos, respectivamente nas partes 1 e 2. Neste último, ainda, procuramos situar as diferentes fases de constituição do ensino superior brasileiro. Na seqüência, propomos o “mapa do caminho” desse trabalho, através das considerações metodológicas na parte 3. No capítulo seguinte, propomos uma análise documental acerca do projeto do Exame Nacional de Cursos, de forma a ter uma síntese do nosso entendimento sobre as características do mesmo. Na parte 5 caracterizamos a região de Barretos através de uma análise mais ampla, oriunda do processo de globalização, de forma a podermos compreender as diferentes possibilidades regionalmente existentes, como a constituição da Fundação Educacional de Barretos, dentro desta perspectiva regional de expansão do ensino superior. A parte 6 trata da análise dos

dados referentes à constituição do *habitus* dos docentes pesquisados e, particularmente também, em relação à experiência do “Provão” (1996 - 2003).

Na parte 7, passamos a interpretar os dados obtidos na pesquisa a partir das considerações sugeridas pela análise documental da parte 4, de forma a podermos explicitar os vários níveis de relação entre a experiência do Exame Nacional de Curso e o *habitus* dos docentes investigados, incluindo nesta análise, as repercussões sobre os demais setores desta instituição, como os coordenadores e a infra-estrutura da Fundação Educacional de Barretos como um todo. O último item, o da conclusão (parte 8), foi escrito no sentido de poder ser lido em separado do restante do trabalho, de forma a reproduzir uma síntese do trabalho como um todo.

1 A formação do campo teórico do *habitus*.

Com o intuito de localizar teoricamente a construção conceitual da categoria do *habitus*, subdividimos esta primeira parte em três seções: iniciamos com uma contextualização mais ampla dos elementos que fazem parte do contexto pós-moderno atual, para então adentrarmos na construção do campo teórico propriamente dito, em que localizamos a centralidade da categoria do *habitus*, decorrente da abordagem sociológica de Pierre Bourdieu (1989), concluindo com uma localização do conceito para a realidade dos docentes de ensino superior.

1.1 Contexto inicial

Escolhemos como objeto deste trabalho, uma investigação sobre a relação entre a proposta de avaliação externa do Exame Nacional de Cursos (1996-2003) e o *habitus* de docentes de uma instituição municipal de ensino superior do interior do estado de S. Paulo, a Fundação Educacional de Barretos, criada em meados da década de 60, no bojo da segunda reforma universitária ocorrida em 1968.

A tese deste trabalho situa-se no campo teórico de formação de professores, no sentido de pesquisar os possíveis aspectos da relação - avaliação externa e *habitus* – que podem ter beneficiado a formação pedagógica dos profissionais-docentes em exercer uma segunda profissionalização, a docência. Esta segunda qualificação origina-se, em muitos dos casos, de um processo muito anterior à constituição mesmo da primeira graduação, o que nos levou a procurar situá-la em uma categoria que explicitasse a herança social anterior, no caso, o conceito de *habitus*, da obra de Bourdieu (1989, 1994, 2005). Antes mesmo de entrarmos na construção teórica deste projeto, procuramos propor uma localização prévia do cenário atual.

Vivemos momentos específicos da pós-modernidade, que se explicitam em um movimento contínuo de esgarçamento das representações, um tempo em que procuramos, por diferentes meios, nos contrapor a esse processo de fragmentação buscando recolher o que nos parece ser essencial para dar um sentido epistemológico na delimitação do campo teórico a ser abordado. Remetemo-nos à idéia desenvolvida por Giddens (1991, p.150) quando menciona a distensão entre as variáveis relacionadas ao espaço e ao tempo, de forma a obliterar os objetivos e as conexões entre diferentes esferas da vida moderna atual, resultando na formação de um cenário crescentemente opaco, desconexo e de pouco sentido. A reação se

dá pela procura de elementos que possibilitem um movimento contrário, na forma de “reencaixes”, que nos remetem a uma contínua busca de reintegrações de sentidos, seja no entendimento do nível das ações, ou então, o das representações, enquanto campos simbólicos em constante reinvenção.

O próprio autor ressalta o papel da globalização atual ao potencializar ainda mais as distensões das variáveis tempo-espço, de forma a beneficiar um entrelaçamento heterogêneo de contextos sociais, até então engessados em formatações e modelos únicos e desconexos uns com os outros. Se o epicentro deste processo pode ser identificado nas comunidades de alguns poucos países ocidentais centrais, os seus reflexos, por sua vez, se registram indistintamente em propostas e ações locais em diferentes pontos do globo terrestre. Neste sentido, prevalece a possibilidade imprevisível de interconectividades de ações e reações. A explicitação teórica desse lusco-fusco dos diferentes aspectos da realidade nos faz procurar por autores que possibilitem, através de um olhar processual, captar as especificidades da relação avaliação externa – *habitus* de docentes do ensino superior, objeto da presente investigação (ARTZ; CHASSE; VICENTE, 2007).

Em relação ao momento atual, Capra (1989) indica cinco transições que fazem parte do cenário contemporâneo, a partir de um olhar desenvolvido no início dos anos 80, que, a nosso ver, contribui para o entendimento da sensação de fragmentação atual. Trata-se da intersecção de cinco processos históricos descontínuos, que têm em comum o fato de poderem ser vivenciados diversificadamente no mesmo intervalo de tempo, dependendo das variáveis geopolíticas e culturais locais.

A primeira transição, se refere à queda da hegemonia do ocidente, mais especificamente dos Estados Unidos e dos países da Europa Central, tendo como origem, a dilatação das condições intrínsecas que oferecem a dinamicidade dos processos civilizatórios correspondentes, que determinaram as condições para a ascensão, o auge e a fase de declínio, similar aos ciclos das demais 21 civilizações estudadas no planeta Terra, em sua história mais recente (TOYNBEE, 1987). O que ressalta, para efeito deste trabalho, são as correspondências entre os elementos que entram em decadência e não necessariamente as características históricas específicas. Em comum, encontram-se a degradação e o descontrole das variáveis estruturais de coesão das formações sociais, tais como as instituições familiares, políticas e econômicas, e aquelas relacionadas aos campos simbólicos da ideologia, da religião, da linguagem e da educação, entre outros (CAPRA, 1989; BOURDIEU, 1989).

A segunda transição refere-se ao movimento cíclico das fases históricas, de alternância de valores materialistas e espiritualistas, tal como mencionado por Capra e defendido pelo historiador russo Sorokin. A partir deste olhar, podemos entender, por um lado, a atual hegemonia dos valores materialistas, que se explicita de forma clara no desenvolvimento das sociedades capitalistas, ou então, em seu contraponto, na atual radicalização dos movimentos religiosos fundamentalistas. Note-se que o foco do autor situa-se primeiramente nas consequências do processo de transição de dilatação de modelos hegemônicos e menos aos conteúdos específicos das realidades em questão. O capitalismo atual expressa-se através da predominância de uma organização econômica em constante expansão, cuja hegemonia é interpretada como espontânea e natural, generalizada a todos os processos históricos atuais. Os conflitos internos e externos às comunidades não se manifestam de forma necessariamente semelhantes, dependendo, segundo Sorokin, das ênfases materialistas ou não, de seu processo de constituição.

Como terceira transição, Capra (1989, p.26) aponta a crise do patriarcado. A alteração da estrutura familiar básica predominante há pelo menos 3.000 anos, traz mudanças na base da configuração social, o que leva ao abandono do modelo único da instituição familiar, do homem como provedor externo e da mulher como provedora interna desse núcleo social. Esta questão, aliada aos aspectos anteriores, como a predominância dos valores materialistas da expansão capitalista, proporciona um entendimento específico sobre os desafios das questões de gênero, tanto femininas como masculinas, da sociedade atual. A dificuldade reside na não previsibilidade dos arranjos possíveis e necessários para a continuidade das formações sociais.

O quarto elemento, ou transição, se refere às consequências do final da hegemonia do uso do combustível fóssil, na forma do gás e do petróleo principalmente, uma fonte de energia finita, sobre o qual recai todo o processo de industrialização dos últimos 250 anos. A politização atual da questão energética iniciou-se ainda na década de 70 com a crise do petróleo, e se acirra, atualmente, influenciando em muito a mudança da correlação de forças da geopolítica mundial. Novamente a “troca de modelo” no caso, o bipolar do pós-guerra, como também, da “pax-americana” mais recente, abrindo-se espaço para uma nova reorganização das forças mundiais, em que a questão energética e ambiental passam a se constituir como novos critérios de organização (CARDOSO, 2007, p.12).

E, por último, a quinta transição, que refere-se à crise da hegemonia da racionalidade científica ocidental, a qual tem se desenvolvido a partir de uma visão de mundo cartesiana do século XVII em diante, como fundamentação do progresso técnico atual. (CAPRA, 1989, p.31). O foco da crítica se encontra na fragmentação, e por isso, na relativização dos frutos da

ciência, na perda de sentido em relação às grandes leis da natureza, subentendendo uma crítica ao modelo cartesiano de ser humano e natureza (CAPRA, 1980,1997,1998). O autor propõe um paralelo com a análise oriental, chinesa, do taoísmo, em que há respeito ao desenvolvimento do ser humano e da natureza, como algo integrado, obedecendo a leis próprias que, desrespeitadas, passam a questionar a continuidade do planeta como um todo.

De Capra, retemos para efeito mais imediato de análise deste trabalho, dois aspectos: um que se refere à dinamicidade dos processos humanos e sociais e outro, às características da fase materialista, expressa pelos pressupostos da constituição do capitalismo atual.

De Darcy Ribeiro (1997, 1998), procuramos a caracterização do espaço teórico específico, de interligação entre as características apontadas por Capra (1989) e o aporte teórico de Bourdieu (1989, 1994, 2005a).

Ribeiro (1998) entende a dinamicidade dos processos civilizatórios, e o brasileiro em particular, como uma construção de três sistemas interconectados: o sistema adaptativo, que se refere às condições de sobrevivência das formações sociais, determinadas pelas relações (atualmente econômicas) entre sociedade e natureza; o sistema associativo, que tem a ver mais diretamente com as formas (institucionalizadas ou não) de ordenamento das relações sociais e, por último, a organização do sistema ideológico, no qual situam-se os elementos representativos das formações sociais, tais como valores, crenças e fundamentos filosóficos.

Para este trabalho nos interessa ressaltar dois aspectos, que nos parecem basilares dos fundamentos da teoria antropológica de Ribeiro; de um lado, a perspectiva dinâmica de análise das diferentes formações sociais, inserindo-as dentro de um processo civilizatório maior, não necessariamente sequencial e linear e, de outro, aquilo que o autor entende pelo “sistema ideológico”, o espaço teórico de estruturação do campo simbólico, como conceitua Bourdieu (1989, cap1). Para este, o campo simbólico se insere na sociedade como “sistemas simbólicos (arte, religião, língua), como estruturas estruturantes; [...] é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)” (BOURDIEU, 1989, p.9). Neste sistema, inserimos a educação, e, mais especificamente, o espaço cultural do ensino superior, como um espaço teórico específico, dialeticamente em interação com os demais níveis citados.

Os três sistemas de Ribeiro se interconectam de forma a estruturar diferentes configurações sociais, que no caso do Brasil, dada à herança colonial, pressupõe um contínuo processo de re-interpretações dos padrões externos e internos ao país. A fase da globalização atual, coloca-se mais uma vez como um potencializador desse processo de interação local e

global, mesmo que tenha sido legitimado, no nível das representações, segundo Cardoso (2007, p. 9-24), somente a partir dos anos 80.

Em termos do momento atual (2007/2008), podemos sinalizar especificidades, tais como indicadas por Cardoso (2007, p.9-24) em sua revisão sobre a Teoria da Dependência dos anos 60/70. A proposta do entendimento atual é sugerida a partir do abandono da centralidade da hegemonia norte americana, tendo como consequência um rearranjo das forças globais, em que se considere: os EUA em declínio, a China em ascensão, a Rússia fortalecida, o poder energético do mundo islâmico, uma Europa indecisa, além de uma A. Latina dividida. A esta diversificação do cenário mundial, correspondem alguns desafios, como a politização da questão ambiental e energética e, como elemento novo, a questão da delimitação de prazos temporais, sem dúvida, elementos novos, diretamente relacionados aos condicionantes da sobrevivência atual.

A partir desses elementos, procuramos por uma abordagem teórica, que preservasse em primeiro lugar a dinamicidade dos processos sociais, um olhar histórico e estruturalista para a intervenção humana, ao mesmo tempo não-determinista ao suprimento das necessidades conjunturais e locais, tal como fazemos a leitura da obra de Bourdieu (1989, 1994, 2005a). Neste sentido escolhemos a categoria do *habitus* como a possibilidade de uma síntese dos universos macro e micro sociais, de forma a se constituir em um espaço teórico amplo e profundo o suficiente para a identificação dos elementos específicos da experiência do Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, entre os anos de 1996 e 2003, sobre a experiência pedagógica dos docentes de uma instituição de ensino superior municipal no interior do estado de S. Paulo.

Em segundo lugar, retemos a característica da hegemonia do materialismo atual indicado por Capra (1989, p.29), para localizarmos a construção conceitual proposta pela análise de Bourdieu (2005c, p.295), quanto ao entendimento das motivações humanas, expressas pela constituição dos capitais pessoais e sociais, tais como os culturais, econômicos, políticos, simbólicos e sociais. O entendimento dessas motivações como capitais corresponde, a nosso ver, a diferentes manifestações da autonomização da esfera econômica sobre as demais esferas sociais, sobrepondo a sua própria racionalidade e lógica sobre os diferentes campos culturais atualmente existentes.

Enfim, este trabalho se desenvolveu procurando colocar em primeiro plano a característica processual de análise, seja na escolha das categorias teóricas, quanto nos métodos de aproximação do objeto escolhido, ou seja, na relação entre uma experiência de avaliação externa e o *habitus* de docentes de uma instituição municipal de ensino superior do interior

do estado de S. Paulo. Para isso, a fundamentação epistemológica escolhida foi aquela que está principalmente na obra do sociólogo Bourdieu, cujo “estruturalismo genético” se constitui no “mapa do caminho” desta presente investigação.

1.2 A construção do campo teórico do *habitus* como categoria

O que nos motivou a escolher a investigação do impacto das avaliações externas sobre o *habitus* de docentes do ensino superior, especificamente de uma instituição municipal de ensino do interior do estado de S. Paulo, foi o fato de que há dez anos vimos trabalhando como assessora pedagógica nesta instituição e, aos poucos, houve uma demanda crescente por conhecimentos pedagógicos relacionados à formulação de projetos políticos pedagógicos, planos de ensino, metodologias de ensino, avaliação, reformulação curricular e assim por diante. Evidenciou-se uma demanda pelos aspectos pedagógicos da docência, até então pouco visíveis. O “ponto de inflexão” destas preocupações, ocorreu à medida que os diferentes cursos foram convocados a participarem do Exame Nacional de Cursos da reforma universitária, consubstanciada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases pelo Congresso Nacional em 1996. A partir daí, iniciou-se uma fase de exposição externa - através das mídias - dos cursos avaliados. O fato do ministério da educação realizar as provas no meio do ano e divulgar os resultados em seguida, na época das inscrições para os vestibulares, acabou gerando um enorme impacto sobre a continuidade de existência destes cursos. Esta exposição externa, através de conceitos de “A” a “E”, com a possibilidade implícita de fechamento de cursos, acabou reforçando os conteúdos dos “Relatórios”, enviados pelo MEC a cada uma das coordenações. A análise minuciosa de cada uma das questões, acabou por confirmar ou não dificuldades existentes, e nem sempre enfrentadas, como o cumprimento dos diferentes conteúdos, ou mesmo das propostas e projetos de cada um dos cursos. Como evidenciado pela investigação de Cunha (2005, p.44), para os coordenadores, estes relatórios puderam servir como um auxílio adicional na implantação de melhorias já que estes dados passaram a circular livremente nas redes eletrônicas.

Para os docentes houve, a partir daí, uma exposição repentina de seu trabalho, com a possibilidade de comprometer a distribuição de aulas dos anos seguintes. Este impacto, o de perder as aulas anteriormente consideradas quase como sendo “de sua propriedade”, gerou por parte dos professores uma nova predisposição para melhorias de seu conhecimento pedagógico e, para as coordenações, a possibilidade de organização de oficinas de capacitação, além de favorecer uma valorização do trabalho acadêmico em geral. Vale

ressaltar que esta realidade descrita até aqui se refere predominantemente ao universo das instituições privadas que, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) referentes ao Censo de 2003, comportam 88,9% das 1859 instituições de ensino superior existentes (INEP, 2003). A realidade se apresenta completamente diversa no caso das instituições públicas, uma vez que o foco deste tipo de instituição está menos direcionado para a reprodução (ensino) e mais para as atividades de produção de conhecimentos, em forma da pesquisa propriamente dita.

Consideramos como uma hipótese inicial, que o impacto dos “Provões” foi significativo, justamente pela confluência entre concepções de ensino reveladas pelo instrumento e aquelas das instituições privadas, reforçado, ainda, pelas características de ter sido compulsório, anual e abranger todos os alunos concluintes. A forma de divulgação dos resultados pode ter sido, além do uso dos conceitos pelos vestibulandos em suas escolhas, alguns dos fatores que adicionalmente fortaleceram a importância do instrumento.

Voltando à pergunta inicial: como avaliar as repercussões do Exame Nacional de Cursos, de 1996 a 2003 nas atividades docentes de um curso municipal no interior de S. Paulo? Para nos aproximarmos mais da sua realidade profissional há de se considerar a particularidade de que a maioria dos que lecionam nas instituições privadas não haver passado por uma profissionalização pedagógica específica, nem desenvolvido atividades correlatas à pesquisa científica em seu dia a dia profissional. Por outro lado, estes docentes têm, conforme os trabalhos de Franco (2006) e Almeida (2004), majoritariamente, uma prática tradicional de muitas aulas expositivas e poucas práticas alternativas. A pergunta inicial se direciona para a contextualização sociológica dessas práticas tradicionais, além de abrir um campo específico sobre as concepções docentes acerca da influência das avaliações externas sobre as suas práticas. Nesse sentido, escolhemos o conceito de *habitus*, e o *habitus* desses docentes em específico, como instrumento teórico desta investigação, por abranger uma “epistemologia da prática” docente, conforme a conceituação de Bourdieu (1989, cap.3). Uma abordagem estruturalista que, tal qual a concepção de constituição de nosso objeto, se refere a uma síntese individual e social, além de explicitar sua característica dinâmica e processual, de forma a poder nos indicar uma série de elementos nem sempre conscientes, do dia a dia escolar do ensino superior (DOSSE, 2007, p.11-20).

O conceito de *habitus* em si não é novo, Bourdieu (1989) o resgata a partir do espaço conceitual grego e passa a construí-lo, em decorrência de uma epistemologia prática desenvolvida pelas suas pesquisas. A construção dos contornos deste campo teórico perpassa

as trajetórias da filosofia e das ciências sociais, reiterando ou negando características específicas, de modo a fundamentar a atribuição de novos significados reafirmados através de investigações dos mais diversos campos das ciências sociais, como os da educação, das artes e da economia. Construção esta, indicada pela sequência de citações de sua obra.

Retomando a velha noção aristotélica de *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, eu desejava reagir contra [...] (BOURDIEU, 1989, p.61).

Creio, no entanto, que a escolha desta velha palavra, há muito fora de uso, por não ter herdeiros e só ocasionalmente empregada, não é estranha à realização ulterior do conceito. Os que quiserem ligar a palavra à sua origem, na intenção de a reduzir ou de a destruir, não deixarão de descobrir, por pouco inteligente que seja conduzir o inquérito, que a sua força teórica residia precisamente na direção da pesquisa por ela designada a qual está na própria origem da superação que tornou possível. (BOURDIEU, 1989, p.62).

Segundo Kraus e Gebauer (2002, p.18) conceito recebeu maior relevância por parte de Bourdieu a partir de sua vivência na Argélia, por ocasião de suas investigações iniciais, cuja importância o autor confirma na entrevista concedida à Loyola (2002, p.18-22). Portanto, o recorte teórico se inicia no campo filosófico para então encontrar a sua materialidade objetiva através das investigações dos campos sociológicos práticos do autor. A reprodução dos dois textos a seguir, tem a intenção de mostrar os recortes no campo filosófico:

[...] eu desejava reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação que, implícita na noção levi-straussiana de inconsciente, se exprimia com toda clareza entre os althusserianos, com o seu agente reduzido ao papel de suporte - Traeger - da estrutura; e fazia-o arrancando Panofsky à filosofia neo-kantiana das “formas simbólicas” em que ele fica preso. (BOURDIEU, 1989, p.60).

O conceito é proposto para, além da negação das polaridades acima citadas, na delimitação de um campo específico, que encontra na concretude de sua existência prática a manifestação das disposições em forma da distribuição dos diferentes capitais, em conformidade às características desse campo. A qualidade e a quantidade (volume) desses capitais econômicos, culturais, sociais e simbólicos, estabelecerão as grandes linhas de força de cada um dos espaços como campos de poder (ENGLER, KRAUS, 2004).

A seleção do parágrafo seguinte se refere a este recorte teórico, em que Bourdieu explicita o âmago tanto do conceito, como do espaço sociológico por ele ocupado.

Sendo as minhas posições próximas das de Chomsky, [...] eu desejava pôr em evidência as capacidades “criadoras”, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra *hábito* não diz), embora chamando a atenção para a idéia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, como em Chomsky – o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural – mas sim de um agente em ação: tratava-se de chamar a atenção para o “primado da ação prática” de que falava Fichte, retornando ao idealismo, como em Marx sugeria nas *Teses sobre Feuerbach*, o lado ativo do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do “reflexo”, tinha abandonado. (BOURDIEU, 1989, p. 61).

Uma vez tendo indicado o espaço conceitual teórico, passemos para o âmbito da manifestação do conceito. Além do *habitus* manifestar-se no nível da experiência humana em campos concretos de poder, podemos observar a sua abrangência através de sua manifestação no nível das representações, na forma de uma “dialética da manifestação”, conforme o trabalho de Silva (2003, p.36), no caso da análise da experiência pedagógica. O conceito de *habitus* estabelece uma articulação específica entre esses dois níveis, de forma a evidenciar uma correspondência entre a organização das representações em esquemas, ou matrizes conceituais, e as características da estruturação histórica dos campos a que se referem (BOURDIEU, 1989, p.67). A simples coexistência articulada em forma de uma “epistemologia prática” destes dois campos, pelo que o autor denomina como “disposições”, não significa a existência de um domínio pleno e consciente de intervenção por parte dos agentes sociais. Característica reforçada pelo fato da existência deste conceito estar relacionada a uma síntese social com manifestação na estruturação individual, podendo evidenciar o seu aspecto coletivo, através de seu potencial de homogeneização das frações de classe investigadas (BOURDIEU, 2005c, p.206).

O *habitus* se manifesta como uma estrutura tão concreta e específica como “transcendental”, no sentido de não se restringir, nem às variáveis de espaço e tempo de sua manifestação, como também, extrapolar os limites da consciência humana individual e social. Transcrevemos a seguinte parte do texto de Bourdieu, com a intenção de indicar a abrangência do conceito, no caso, relacionado ao contexto da “vocação”.

O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocação”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o

produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas. (BOURDIEU, 2005b, p.201-202).

O movimento, a dialética entre as instâncias individual e a estrutura social, se dá em duas mãos: a reprodução das estruturas de disposições necessita por um lado de uma interiorização das condições objetivas, por parte dos indivíduos e de seus respectivos estratos sociais e, por outro, conforme o texto acima, a objetivação da estrutura social em forma de intervenções em campos de poder concretos. Esta dialética pode nos remeter à característica do dinamismo contido no conceito: a reprodução (ampliada) dos diferentes campos de poder em forma de um constante processo de reestruturação. A condição para a continuidade desta reprodução, reside no processo de socialização, que funciona como portas de entrada das gerações que se sucedem, cada qual imprimindo suas opções e reações. Característica esta que confere ao *habitus* funcionar como resultante de “estruturas estruturadas” passadas, ao mesmo tempo com forte poder estruturador, mas ponderado pela constante possibilidade de redirecionamento individual e social, o que confere à reprodução, o seu caráter meramente tendencial.

Compreender o campo teórico do *habitus* significa ampliar a profundidade de seu alcance epistemológico, do nível de “conceito” em que foi utilizado neste texto até então, para lançá-lo ao nível de “categoria”, como será daqui por diante tratado. No universo da pesquisa, esta categoria se insere nas abordagens estruturalistas das ciências sociais (DOSSE, 2007) no da antropologia em particular, através das abordagens etnometodológicas. (COULON, 1995). Uma abordagem específica que significa um mapeamento dos campos sociais através das variáveis econômicas e culturais de modo a evidenciar a sua manifestação em forma de uma “síntese relacional” :

Estando convicto da fecundidade da escolha metodológica que consiste em privilegiar as *relações* antes que os elementos diretamente visíveis, pensei que era, sem dúvida, necessário – da mesma maneira que o fiz para o campo das grandes empresas ou para o campo artístico – deduzir as leis de funcionamento desses diferentes campos, os objetivos específicos que eles propõem, os princípios de divisão segundo os quais se organizam, as forças e as estratégias dos diferentes campos que se opõem; tudo isso sem se esquecer que, por maior que seja sua autonomia relativa, cada um deve suas propriedades mais fundamentais à posição que ocupa no campo de poder. (BOURDIEU, 1994, p.42).

O que precisamente resulta desta investigação, se evidencia em forma do que consideramos como sendo “a substância” do *habitus*: a manifestação das “disposições” em forma de esquemas mentais como matrizes de pensamento e ações práticas resultantes. Essas disposições se configuram a partir dos diferentes capitais em interação. Os capitais de Bourdieu se referem aos conteúdos culturais, econômicos, sociais e simbólicos (entre os mais importantes) acumulados e desenvolvidos pelas relações em diferentes campos de poder. A posição dos diferentes agentes na estrutura de classes sociais, depende do volume e da estrutura do seu capital, o que amplia e ao mesmo tempo especifica o entendimento das possibilidades de análise das configurações sociais (BONNEWITZ, 2003, cap.3).

A categoria do *habitus* se torna a peça – chave para o entendimento do mecanismo de ação não-mecânica da reprodução cultural e social. Antes de entrarmos na especificidade da formação do *habitus* através do processo de socialização, mais precisamente através do funcionamento do campo simbólico representado pela instituição de ensino superior, estaremos localizando a centralidade do conceito na obra de Bourdieu, a partir do olhar de outras investigações.

Esta localização peculiar do conceito entre as várias polaridades teóricas existentes, como do idealismo e do materialismo, entre os níveis objetivos e subjetivos de agentes individuais e sociais, como ponto móvel, mas preciso, do momento presente, entre o passado estruturado e o futuro tendencial, confere à categoria do *hábitus* a centralidade da análise bourdieuana, como ressaltado por uma série de estudos.

Indicamos os que nos parecem ser os mais relevantes. Corcuff (2001, p.50, grifo do autor) ressalta a centralidade do conceito a partir da abordagem filosófica:

É então o encontro do *habitus* e do *campo*, da “história feita corpo” e da “história feita coisa” que aparece como mecanismo principal de produção do mundo social. Pierre Bourdieu especificou aí, buscando torná-lo operatório, para seus trabalhos empíricos, o *duplo movimento construtivista de interiorização do exterior e de exteriorização do interior*.

Bonnewitz (2003, p.75) enfatiza a importância do conceito no âmbito sociológico: “o *habitus* é um conceito central da sociologia bourdieuana. Ele garante a coerência entre a sua concepção da sociedade e a do agente social individual.[...] Esse conceito está na base da reprodução da ordem social”. Perspectiva compartilhada pela opinião de Loyola (2002, p.71):

Para Bourdieu, a oposição entre a *sociedade* e o *indivíduo* - e sua tradução na antinomia do estruturalismo e do individualismo – é uma proposição prejudicial à sociologia, pois reativa constantemente oposições políticas e sociais. A ciência social não tem que escolher entre esses dois pólos, porque a realidade social, o *habitus* tanto quanto a estrutura e sua intersecção como história residem nas *relações*.

Por fim, através das palavras de Sergio Miceli (2005, p.XX) no texto introdutório aos escritos de Bourdieu em “A economia das trocas simbólicas”:

Como se sabe, a tradição sociológica francesa encara o fato social como coisa e representação e, por esta razão, trata-se de uma indagação ociosa saber se são as idéias que deram origem às sociedades, ou se foram estas que deram existência às representações. E por isto Bourdieu recusa-se a tornar o agente social como “mero suporte” de estruturas investidas do poder de determinar outras estruturas e institui como objeto “as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo os agentes dotados do sistema de disposição capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e contribuindo, por esta via, para reproduzir tais estruturas .

Podemos ainda mencionar a centralidade do conceito, no âmbito da ação investigativa através da proposta da etnometodologia na educação conforme Coulon (1995, p.150):

No próprio âmago do princípio de reprodução, figura o que P. Bourdieu designou por *habitus* que tende a reproduzir em cada momento uma biografia escolar ou intelectual, o sistema de condições objetivas das quais é produto.

Será a partir da forma de estruturação do *habitus* através das instituições escolares, o caminho escolhido para que possamos compreender a passagem do conceito em seu aspecto geral para a sua aceção específica, como um *habitus* docente específico .

A fase de socialização na formação do *habitus* dos agentes sociais evidencia a função e a reprodução de uma parte específica do campo simbólico que é representado pela constituição das escolas em forma de um sistema. À medida que as escolas passam a funcionar como vetores, em conformidade com as políticas educacionais centralizadas, passam a contribuir mais explicitamente para a formação de um *habitus* mais homogêneo, qual seja, os *habitus* de classe. Bourdieu se utiliza mais da expressão “frações” do que propriamente do conceito de “classes sociais”, pelo fato das frações explicitarem uma gama de distinções mais sutis e pormenorizadas, nem sempre visíveis em análises de caráter mais genérico como as que se

utilizam da categoria de *classe social*. A partir do trecho reproduzido na seqüência, podemos perceber a força de formação coletiva do *habitus*, o que pode evidenciar, tanto o lado prospectivo como o seu aspecto de resistência à reprodução das condições sociais existentes.

Na verdade, os indivíduos “programados”, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino. (BOURDIEU, 2005c, p.206).

1.3 A formação do *habitus* específico, o de docentes do ensino superior

Temos o interesse em localizar a centralidade do conceito de *habitus* na concepção sociológica de Bourdieu, precisamente por que assim passamos a compreendê-lo em termos do desdobramento de suas características na formação do *habitus* específico de uma fração de classe profissional, a do ensino superior. Estamos sim entrando em um terreno de formação docente extremamente profícuo pelas pesquisas realizadas nos últimos 20 anos relacionadas ao mapeamento dos saberes da docência, conforme os relatos de Tardif (2002), Borges (2004) e Silva (2005). Mas estamos nos diferenciando deste caminho pelo recorte do objeto que propomos, que se refere a uma abordagem etnometodológica, que possa contribuir com os elementos sociológicos através do emprego da categoria do *habitus*. Trata-se da investigação de um campo social

[...] de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas”, sem que por isso sejam produto da obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim, ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas, sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1994, p.15).

A escolha desta abordagem nos pareceu mais acertada pelo fato dos docentes deste nível de ensino carecerem de uma preparação pedagógica específica, que no máximo não chegou a ultrapassar algumas disciplinas dispersas por parte daqueles que seguiram uma formação de pós-graduação. A inexistência desta profissionalização nos leva a procurar por outros elementos que acabam por influir nas práticas docentes atuais. Achamos oportuno mencionar a investigação de Silva (2003, p.129-135) referente à semelhança de influências sofridas na

formação profissional de docente por duas áreas aparentemente muito distintas do ensino: por um lado os depoimentos das professoras do magistério do Ensino Fundamental e por outro, a confirmação destas mesmas influências por parte dos docentes-engenheiros investigados. Em ambos os casos, se confirmam a força das experiências primárias no âmbito do ensino, seja dentro ou mesmo fora do sistema formalmente constituído. Fato este que pode nos evidenciar a origem e a particularidade de aspectos sociológicos da formação deste *habitus* em particular.

O germe da proposta deste *habitus* em específico foi trabalhado a partir de algumas investigações como as de Perrenoud (2001), de Muzzeti (1997) e de Silva (2003, 2006). Atualmente, para os nossos fins, entendemos o processo de constituição do *habitus* docente como sendo a síntese sociológica de uma prática relacionada ao ensino superior que espelha, em sua manifestação prática, todas as características de estruturação dos capitais do campo pedagógico, como o leque de disposições acima descrito.

Achamos oportuno mencionar ainda uma analogia proposta por Silva (2006, p.80), que nos oferece a possibilidade de melhor localizarmos teoricamente o nosso objeto de investigação. Trata-se da analogia entre o conceito e a manifestação temporal e espacial do *habitus* como um ponto hologramático, conforme a concepção da teoria da complexidade de Edgar Morin:

Embora Bourdieu já tenha cuidadosamente descrito porque um *habitus* é constituído, no caso do *habitus professoral*, acreditamos, que é preciso abrir veredas no sentido de alcançar uma descrição da complexidade da organização desse *habitus*, tendo em vista produzir informações sobre os modos de ser e agir dos professores/as na sala de aula. O princípio hologramático mostra a sua utilidade exatamente aqui, quando se poderá verificar o quê das ‘partes’ de um *habitus* está na sua estética final e quanto dessa estética está em cada parte, tendo num primeiro plano a complexidade da constituição dos fenômenos sociais, e num outro plano, mas amalgamado com o primeiro, a complexidade da organização de um *habitus*. (SILVA, 2006, p.80).

Para o nosso trabalho, a complexidade se evidencia através do ponto hologramático representado pela manifestação do *habitus* no ambiente da docência, à medida que estaremos investigando justamente o impacto entre dois elementos do mesmo campo simbólico maior, qual seja, por um lado o *modus operandi* da produção de novos conhecimentos (entenda-se pesquisa) através da formulação e aplicação de instrumentos de avaliação externa e, por outro, o *modus operandi* de reprodução de conhecimentos (entenda-se ensino) de uma instituição específica e privada em forma de suas concepções acerca das práticas de ensino existentes.

A escolha da categoria do *habitus* para esta investigação, recai sobre a possibilidade de podermos investigar motivos outros, relacionados ao campo sociológico, para

compreendermos a relação entre a continuidade das concepções “tradicionais” das práticas docentes nesta instituição, conforme o trabalho de Franco (2006) e as concepções subjacentes à proposta de avaliação externa pelo Exame Nacional de Cursos, entre os anos de 1996 e 2003.

Os mesmos dispositivos que contribuíram para as características do espaço social desta instituição de ensino municipal no interior de um dos estados mais desenvolvidos do país podem ser indicativos para o entendimento da formação de seu *habitus* específico.

O passo seguinte refere-se à delimitação do espaço teórico da avaliação externa, de forma a podermos seguir na proposta de relacionar os dois campos conceituais.

2 Avaliação Externa: A construção do campo teórico e a experiência do Exame Nacional de Cursos (1996-2003)

A intenção deste trabalho é entender a influência do Exame Nacional de Cursos, daqui em diante denominado também como “Provão”, tendo em vista identificar, entre os vários elementos, aqueles que mais contribuíram para possíveis mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes da Fundação Educacional de Barretos (FEB), a partir da visão dos próprios professores.

Seguimos o seguinte itinerário: começamos com uma caracterização conceitual inicial dos conteúdos concernentes às propostas de avaliação externa para então partirmos para duas abordagens complementares: a análise “vertical-temporária” com foco nos condicionantes históricos das propostas avaliativas, e a análise “horizontal-espacial” relacionado ao significado de cada um dos elementos que possam caracterizar as diferenças e semelhanças das propostas mais recentes de avaliação. Por fim, procuramos finalizar com um mapeamento das propostas como um todo.

Antes de mais nada, há de se introduzir uma primeira aproximação conceitual, no sentido de estabelecermos um ponto de partida, com o cuidado em não reduzirmos a complexidade do assunto. Entendemos a avaliação como sendo um fenômeno social relacionado à construção de instrumentos de investigação de novos conhecimentos, cuja manifestação teórico-prática está estreitamente vinculada aos dispositivos sócio-históricos dos campos sociais em que estiver inserido. Neste sentido, consideramo-la como um conjunto de atividades própria do campo simbólico, e do científico em particular, em que se estabelece uma relação de investigação entre o sujeito que através da elaboração e aplicação de um instrumento, atribui diferentes juízos de valor sobre um objeto pesquisado. No campo educacional diríamos que ao sujeito da avaliação se confere a titularidade, que pode ser uma pessoa, um professor, o próprio discente, uma instituição ou mesmo um ministério da educação. Como objeto, pode se avaliar uma aula, um programa, uma disciplina, um curso entre tantas outros. A relação que se estabelece entre esses elementos delineiam, na prática, um campo de poder específico, diretamente vinculado às características históricas e estruturais da sociedade conforme a caracterização oferecida por Dias Sobrinho (2002, p.16):

Para compreendê-la (a avaliação) de modo mais completo e em seu

conjunto, é necessário estudar as diversas dimensões e os diferentes sentidos que a constituem historicamente e que podem variar em muitos aspectos de um país para outro e de acordo com as culturas e os contextos nos diferentes momentos. É importante compreender - a lista não é exaustiva - as condições de sua emergência nos distintos períodos históricos, interpretar os diversos sentidos que ela vai adquirindo nos distintos contextos, suas funções variáveis, os modos e condições também mutáveis de sua produção, as tensões que produz nos âmbitos sociais e políticos, as configurações temporais das instituições escolares e universitárias, as tendências e perspectivas de ensino e da pesquisa, a difusão, o tratamento dado pela mídia, a recepção dada pelas comunidades educativas e por setores mais organizados da sociedade, as instâncias administrativas e legislativas, os sistemas de premiação e de financiamento, os grupos de especialistas vinculados às instituições de educação e 'as instâncias do poder, as agências, as audiências, o discurso da meta-avaliação, as revistas, os textos e autores da área consagrados.

Portanto, se pensarmos agora o conceito segundo a concepção teórica de Bourdieu, a avaliação se situa como uma atividade própria do campo simbólico, assim como as práticas de produção e reprodução de conhecimentos, neste caso, para o foco deste trabalho, nos espaços relacionados ao ensino. Nesse sentido, convém esclarecer ainda o pressuposto sugerido, de considerarmos o procedimento avaliativo, tal qual é conceituado por Dias Sobrinho (2003, p.13-52), como fazendo parte de procedimentos próprios do campo teórico de pesquisa. Não de forma genérica mas, precisamente, a partir dos preceitos metodológicos e epistemológicos implícitos em sua conceituação, de forma a poder satisfazer as exigências científicas

O que nos leva a sugerir este paralelo, uma possível equivalência entre estas duas concepções, a de avaliação conforme acima citado e o de construção da pesquisa, é a necessidade de rigor epistemológico, tanto na construção, como na execução de ambas as propostas. A partir de Gamboa (2002, p60-83), podemos observar uma síntese dos cuidados a serem tomados na construção de um processo de investigação/pesquisa.

Em todo processo de produção de conhecimentos, manifesta-se uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos e técnicos. [...] Esses elementos podem ser organizados em diferentes níveis e grupos de pressupostos. Os níveis de articulação podem ser:

- a)*técnico-instrumentais*, referentes aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado;
- b)*metodológicos*, que se referem aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações;
- c)*teóricos*, entre os quais citamos: os fenômenos educativos e sociais privilegiados, os núcleos conceituais básicos, as pretensões críticas a outras teorias, as mudanças propostas, os autores e clássicos cultivados etc. e

d)*epistemológicos*, que se referem aos critérios de “cientificidade” como concepções da ciência, dos requisitos da prova ou da validade, da causalidade etc. (GMBOA, 2002, p.69-70).

Através de uma leitura atenta quanto às exigências epistemológicas de ambas as propostas investigativas, a de Dias Sobrinho (2000, 2002, 2003) de Gamboa (2002), podemos afirmar que é possível encontrarmos, pelo menos para este contexto considerado, um paralelo entre as duas atividades propostas neste trabalho, que compõem a construção do campo simbólico como proposto por Bourdieu (1989), seja pela construção de propostas de avaliação externa, seja pelos procedimentos relacionados à construção de novos conhecimentos, identificados como os da pesquisa científica.

Com estas ponderações iniciais, podemos partir para a caracterização do campo teórico da avaliação, entendendo-o, a partir da concepção de Bourdieu (1983, p.89-94), como sendo “um conjunto de espaços estruturados de posições, cujas propriedades dependem das posições nesses espaços”. À primeira parte desta conceituação, corresponde a análise histórico-vertical e à segunda, em relação às propriedades do campo, estaremos vinculando os elementos da análise “horizontal-espacial”. Como delimitação deste campo teórico, assumimos a concepção de Bourdieu (1989, p.31), sobre a formação dos campos, segundo a qual “o limite de um campo é o limite dos seus efeitos”. ou seja, o espaço conceitual considerado em uma análise deverá ser diretamente proporcional ao raio de influência do objeto em questão.

Nesse sentido, buscamos a origem do campo teórico da avaliação, pelo menos em sua forma institucionalizada, em torno de duas realidades complementares e externas: a europeia e a norte-americana.

2.1 Aspectos históricos de construção do campo teórico da avaliação externa

De início, a avaliação se restringia às atividades de seleção e de atribuição de medidas de valor, de forma pouco precisa, em contextos tão díspares como na seleção de servidores pelos mandarins na China, na escolha de discípulos na Grécia de Atenas, ou na Idade Média entre a hierarquia católica. Passa a desenvolver-se como instrumento específico e científico à medida que incorpora metodologias de pesquisa próprias, de início, predominantemente positivistas, e posteriormente mescladas com abordagens qualitativas.

Há alguns marcos a assinalar: até a década de 30, a avaliação é utilizada como “um

mecanismo de seleção de distribuição dos indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder e prestígio" (DIAS SOBRINHO, 2002, p.18). Nos EUA é influenciada pelas práticas positivistas, na forma de testes padronizados como encontrado nas propostas da psicologia aplicada no caso das “psicometrias”.

Como instrumento de avaliação educacional apareceu somente em 1934, com o foco na medição, quantificação e classificação de rendimentos escolares. A avaliação pôde desenvolver-se através do mapeamento dos êxitos escolares. A partir de 1965, principalmente no EUA, surge a profissionalização do campo, ampliando-se aos poucos o leque das abordagens quantitativas para as investigações qualitativas. Vale ressaltar o paralelismo entre o desenvolvimento das propostas de avaliação e das pesquisas científicas, sendo o instrumental entre os dois campos basicamente o mesmo.

O auge do capitalismo, na forma da sociedade-do-bem-estar-social da década de 70, consolida a crença liberal das vantagens em se associar gestão pública à avaliação, utilizados como fator de promoção social. Os métodos quantitativos continuam a predominar, acentuando o objetivismo, a mensuração e a quantificação das iniciativas gerenciais de um Estado altamente social (nos países centrais, tão somente).

A fase seguinte, a partir dos anos 80, ocorre com a crise do Estado interventor; os governos Thatcher e Reagan redefinem os contornos de um Estado mínimo, enxuto e agora prioritariamente regulador. Inicia-se na Inglaterra uma lógica de mercado que aos poucos se generaliza para todos os setores sociais e depois para todo o ocidente: o foco da universidade redireciona-se do campo social para as metas do campo econômico. Surge o conceito da *accountability*:

[...] a avaliação como prestação de contas à sociedade como um todo, se transforma na exigência de demonstração da obtenção de determinados resultados através do emprego de meios mais eficientes [...] uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.29).

Não é por acaso que podemos encontrar um paralelo entre a trajetória externa da avaliação, respeitado certo intervalo de tempo, com a trajetória interna brasileira. Tal qual a constituição de nosso campo simbólico interno, representado pelas nossas universidades, a avaliação começa a ser utilizada a partir da década de 50, sempre com o auxílio de “técnicos” estrangeiros. Anísio Teixeira, então diretor do INEP/MEC, introduz a avaliação na política educacional, com o intuito “de medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino”.

(FREITAS, 2005, p.85). A investigação assume um caráter exploratório, de gerar novos conhecimentos e de estabelecer medidas para o estabelecimento de políticas educacionais públicas. Até então, avaliar e medir ainda eram conjugados como sinônimos. O passo seguinte, em 1952, foi a realização de “um *survey* sobre a situação educacional do País, com vistas a gerar informações que propiciassem planejar medidas de longo alcance para a reconstrução educacional pós-Estado Novo” (FREITAS, 2005, p.86).

Com a ampliação do campo universitário brasileiro, precisamente na fase da segunda reforma universitária de 68, surge a demanda por exames seletivos mais amplos e institucionalizados, o que pode ser observado na virada dos anos 60/70 pelo relato dos trabalhos realizados pela Fundação Carlos Chagas no Rio (SOUZA, 2005, p.27), como também pela edição do livro “Testes em Educação” de um de seus colaboradores, Heraldo Vianna em 1973. Paulatinamente os objetos avaliados se expandem do nível de ensino-aprendizagem para projetos e programas educacionais mais amplos. Este período que se estende até o final dos anos 80, fica marcado por uma série de iniciativas dispersas e pontuais, referenciadas em especialistas estrangeiros, mas, que, por falta de uma política de continuidade, acabam por não se generalizar, deixando de contribuir para a formação de uma cultura de avaliação nacional. Na ausência de políticas de Estado contínuas e institucionalizadas em relação ao uso da avaliação em políticas públicas, evidencia-se a dispersão das iniciativas pontuais, com saldo final pouco cumulativo. Esse cenário passa a ser revertido no período seguinte, segundo Faria (2005, p.97), quando “em um plano normativo, a década de 1990 testemunhou, nas democracias ocidentais de uma maneira geral, e na América Latina de forma particular, a busca de fortalecimento da “função avaliação” na gestão governamental”.

O grande ponto de inflexão, ou melhor, de encontro, entre as exigências dos contextos externo e interno, passou a convergir a partir do momento em que a globalização passou a determinar um ritmo comum entre as duas realidades. Há de se mencionar a atuação da UNESCO como a grande articuladora da “correia de transmissão” das políticas educacionais dos países centrais para o restante do ocidente e não somente para a América Latina.

Encontramos no texto “A Avaliação Educacional como Objeto de Recomendações Internacionais” de Freitas (2005, p.84 - 91) o relato da organização de uma série de encontros internacionais organizados pela Unesco com governos locais. Iniciou-se em Washington em 1956, com o intuito de serem “examinados os problemas de pesquisa que exigiam cooperação internacional e apontados os métodos considerados adequados para investigá-los”. No mesmo

ano é promovido o encontro no Peru, em que “com vistas ao planejamento da educação primária, a conferência recomendou avaliação periódica dos resultados dos planos com o fim de reajustá-los e, para a administração, recomendou o aperfeiçoamento dos sistemas de controle e o levantamento periódico do censo escolar”. Entre 1956 e 1965, houve, ainda segundo a mesma fonte, a organização de vários encontros regionais, “devendo os países avaliar os seguintes aspectos: legislação e regulamentação; localização das escolas em relação à distribuição da população em idade escolar, acessibilidade e vias de comunicação; práticas de matrículas; trabalho realizado por diferentes tipos de escolas; política de estabelecimento de novas escolas; organização e aproveitamento das escolas” entre outros. Por fim em 1968, as conferências regionais culminaram na Conferência Internacional sobre Planejamento da Educação em Paris, em que se encontraram as propostas de planejamento francês e norte-americano. O período militar, representou para nós na área do ensino, o momento de ajuste fino às tendências em vias de globalização, na substituição do modelo francês pelo norte-americano, com a primeira massificação do ensino através das propostas chamadas como “tecnicistas” (COVRE, 1983).

O período pós-ditadura marca no Brasil uma série de iniciativas, que, segundo Gouveia et al. (2005, p.104) acaba por contribuir, agora para o âmbito da educação superior, em um período de diagnósticos confusos e de poucos consensos. As linhas gerais deste cenário nebuloso foram assim sintetizados por Catani, Oliveira e Dourado (2000, p.108-109):

- a) esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
- b) tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país;
- c) inadequação no processo de credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade;
- d) falta de um sistema abrangente de avaliação de ensino de graduação;
- e) desafio de modernizar o ensino de graduação;
- f) ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema.

Como pode ser observado, há uma sobreposição entre os elementos conjunturais e estruturais do sistema de ensino como um todo, o que foi sendo agravado pelo aprofundamento da crise político-econômico-social do período pós-militar imediato. O final da década de 80 simboliza para nós a transposição dos limites do Estado-de-bem-estar-social europeu e norte-americano (que aqui nem chegou a ser implantado) para o prenúncio de realidades locais agora globalizadas. O foco da universidade voltada para as necessidades do campo social passa a ser re-direcionado, permeado agora por um filtro mercadológico próprio

dos princípios econômicos de gestão:

[...] nesse contexto, o Estado, tanto no Brasil como no exterior, buscando conter despesas públicas e valorizando o mercado como mecanismo de alocação de recursos escassos, inicia uma política de *gerenciamento à distância*, garantindo a qualidade e a responsabilidade social, através de processos de avaliação em lugar dos de intervenção e de controle direto. (VERHINE et al. 2006, p. 3).

Em 1990 por fim, em cenário globalizado, realizaram-se duas conferências que acabaram por estabelecer para o Brasil, os parâmetros das políticas oficialmente introduzidas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 9.394/96). A “Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia”, tendo como patrocinadores o PNUD, a Unesco, o Unicef e o Banco Mundial, e o “Congresso Internacional sobre “Planejamento e Gestão do Desenvolvimento da Educação”, realizado no México.

Os anos 90 seguem com a intensificação do diálogo entre as propostas externas e as respostas internas. Segundo Freitas (2005, p.83), "mais que os fatores culturais, as agendas estabelecidas pela economia política global, orientam a elaboração de políticas educacionais, de sorte que estas não são respostas a problemas localmente percebidos". Adicione-se ao acesso dos órgãos como a Unesco, a crescente influência do Banco Mundial e do FMI, que passaram a compartilhar o campo de exigências referentes aos mecanismos de avaliação, vinculando as recomendações à disponibilização dos recursos, atrelados a mecanismos de controle de gastos.

Internamente, temos registros de uma série de iniciativas na virada dos anos 80/90, ora bem sucedidas ora abortadas antes mesmo de terem sido aplicadas, que se referem tanto a iniciativas particulares, como aos projetos elaborados p. ex. pela Fundação Carlos Chagas no Rio de Janeiro, quanto pelas iniciativas dentro do próprio Ministério da Educação (GOUVEIA et al. 2005 ; VIANNA, 2002). Por se tratar ainda de políticas atreladas a propostas de governo, ainda mergulhadas na situação pós-militar, não há uma continuidade entre as propostas, grupos ou projetos. A política de avaliação externa da proposta do governo de Fernando Henrique Cardoso - a partir de 1995 - estabelece o marco de transição entre uma política de governo e uma política de Estado, que passa, desta forma, a contribuir para a continuidade do processo e a formação de uma cultura avaliativa no seio tanto das políticas públicas quanto na sociedade em geral.

Vale registrar ainda as tentativas relevantes deste período de pré-construção dos instrumentos atuais. A primeira iniciativa no campo da avaliação recente se refere ao PARU

(Programa de Reforma Universitária) dos anos de 1983 e 84. Segundo Gouveia (2005, p.106) o PARU se constituiu em um marco na trajetória da avaliação da educação superior brasileira, mesmo que não tenha tido continuidade. Iniciado em 1983, teve a importância de ser a primeira pesquisa nacional sobre gestão do ensino superior. Incluindo uma série de dados qualitativos do setor, teve o mérito em estabelecer um sério contraponto aos *modus operandi* do sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior) em 1977.

2.2 Experiência recente de avaliação externa: dos anos 80 em diante

Em 1985, com a mudança de governo, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, e o pêndulo se volta para o lado contrário, quantitativo: a elaboração de seu relatório apresentava uma ênfase explicitamente regulatória de avaliação e a valorização do mérito individual no processo de redirecionamento da política para a educação superior daquele momento. A partir deste relatório, foi constituído o GERES - Grupo de Estudos da reforma da Educação Superior, como sendo o responsável pela implantação. Embora a proposta do GERES não tenha chegado à realização da reforma universitária, e menos ainda à formulação de uma política para a educação superior como um todo, podemos, ainda através da leitura de Gouveia, et al. (2005, p.108) rastrear a sua contribuição. Além de que nos ressalta a importância tanto do relatório como do próprio GERES para a estruturação da política de avaliação posterior que se efetivou a partir da Lei no. 9.131/95, cujo desdobramento mais visível foi a implementação do Exame Nacional de Cursos.

A iniciativa sofreu de descontinuidade no âmbito das políticas governamentais, mas teve o mérito de influenciar na formação de uma cultura de avaliação, que foi sendo fortalecida ainda mais, pela organização e formulação da proposta do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira), inicialmente fora da esfera governamental e posteriormente, pela proposta do ENC, como política de Estado.

A proposta do PAIUB foi, sem dúvida, a proposta de maior alcance no ensino superior, antes do ENC. Trata-se de uma proposta construída a partir de um contexto pós-militar bastante conturbado, com o encontro e a sobreposição de demandas conjunturais e estruturais dissonantes, conforme o diagnóstico de Catani et al. (2000) acima citado. A virada dos anos 80 e 90 evidencia por parte de ambos os lados, das universidades e da esfera estatal, a preocupação com o tema da avaliação. Por parte das universidades, foi a época da construção

de uma série de propostas significativas de avaliações institucionais, tal como ocorreu nas universidades de Brasília, do Paraná, de S. Paulo e Campinas entre tantos outros (LEITE, 1997, p.10).

Na esfera estatal, manifestaram-se diferentes movimentos, demonstrando o crescente nível de preocupação. Em 92 realizou-se o seminário de avaliação institucional em Brasília, com a participação de representantes da Missão do British Council, com a intenção de adotar um modelo que vinculasse avaliação ao financiamento público, à semelhança do sistema inglês (SANTOS FILHO, 2000, p.162). Ante tal cenário, elevava-se a tensão entre as expectativas dos setores governamentais de um estado avaliador por um lado, e as dos setores acadêmicos relacionados à gestão das universidades públicas, por outro. Em meados de 93, estes setores, juntamente com a comissão da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições do Ensino Superior (ANDIFES) elaborou a “Proposta de Avaliação Institucional”, conforme o relato do próprio coordenador:

[...]desse esforço conjugado em nível nacional, sob a inspiração do documento básico da ANDIFES, institucionalizou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) estabelecendo as bases de um processo construtivo de avaliação. A temática de avaliação – até então polêmica e que colocava as comunidades universitárias em posição de resistência – passava a ser, então, assumida autonomamente pelos Reitores, contribuindo decisivamente para a mudança da cultura institucional das universidades. (TRINDADE, 1995, p.33-34).

Com a legitimidade dos vários representantes do próprio meio acadêmico, o PAIUB nasce e passa a ser disponibilizado para todo tipo de instituição de ensino superior através do próprio ministério da educação, inclusive com suporte financeiro estatal. O instrumento passa a ser proposto como uma opção de adesão voluntária, supervisionada pelo próprio Estado através de sua Secretaria do Ensino Superior. Trata-se de uma proposta bastante complexa, que respondeu aos anseios do meio universitário público, de resguardar, tanto o artigo 207 da Constituição de 1988, sobre a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, como de avançar efetivamente ante as resistências internas existentes nestes mesmos espaços, como explicitado por Grego (2005, p.106). Através das palavras de Dias Sobrinho (2002, p.53), responsável pelo processo de avaliação na Unicamp de então, podemos ter uma idéia da amplitude desta proposta:

[...] a matriz conceitual e teórico-metodológica do Paiub apresenta algumas semelhanças com os modelos de avaliação produzidos partir de meados dos anos 1960 nos Estados Unidos, que valorizam a participação e a negociação,

elevadas ao campo científico pela fenomenologia social, antropologia, etnografia, hermenêutica e várias outras disciplinas de linhagem das ciências sociais que valorizam as metodologias qualitativas, as abordagens naturalistas, os significados, os contextos e os processos.

Consideramos importante compreendermos o alcance da proposta do PAIUB, por se tratar da proposta imediatamente anterior à implantação compulsória do instrumento do Exame Nacional de Cursos, podendo explicitar, dessa forma, o ambiente de resistência criado pelas universidades públicas. Segundo o estudo de Leite (2000, p.129), houve até a data de 1998, a adesão voluntária que chegou a mais de 160 entre instituições públicas, privadas e confessionais.

Apesar dos avanços proporcionados pela elaboração e a implantação do PAIUB, seja pelas características do instrumento em si, como pela legitimidade da proposta, além de ter sido incluído como instrumento pela própria estrutura do Ministério da Educação, com a troca de governo, houve, juntamente com a aprovação da LDB (Lei no. 9.394/96) pelo Congresso em 96, a institucionalização de outra proposta, representada politicamente pelo setor empresarial e privado da educação. Avançou-se em relação ao aprofundamento da constituição de uma cultura avaliativa para todos os setores, mas interrompeu-se um árduo processo de construção acadêmico em andamento.

2.3 O projeto do ENC - Exame Nacional de Cursos - “Provão”

É difícil compreendermos tanto o instrumento do “Provão” quanto o significado da proposta se não o vincularmos com o seu contexto político-econômico-cultural maior, mais precisamente, às etapas de constituição de nosso ensino superior. Se considerarmos a diversidade do campo universitário como um todo, podemos observar alguns sinais sobre os jogos de poder que neles se confrontam. Por um lado, recorremos à opinião de Dias Sobrinho (2000, p.15), no sentido de podermos localizar as dificuldades de definição de papéis de nosso ensino superior:

[...] as demandas da sociedade são desorganizadas e mesmo contraditórias, especialmente num país como o Brasil, que tem todas as carências de populações miseráveis e atrasadas, mas também requerimentos de setores evoluídos e modernos.

E por outro, as ambigüidades do próprio objeto, do campo universitário brasileiro:

[...] particularmente num país como o nosso em que não há muita clareza sobre o que é ou como deve ser uma universidade, tendo em vista a variedade e os desníveis entre as instituições académicas de nível superior, fica difícil usar genericamente o termo universidade. Há tanto instituições de excelência que fazem jus ao nome “universidade”, isto é, que têm cursos, instalações e corpo docente adequados, até aquelas que, embora também se digam universidade, não dispõem de nenhuma dessas condições. Em razão dessas disparidades, muitos autores preferem não falar em universidades, mas de instituições de ensino superior [...] (GOERGEN, 2005, p.11).

Estes dois textos podem nos indicar as “disparidades” do campo universitário brasileiro, principalmente, quando considerado em sua terceira fase, a partir dos anos 90, conforme Santos Filho (2000, p. 155). A demanda por avaliações inicialmente institucionais, internas às instituições, e posteriormente em sua versão externa como instrumento de políticas educacionais, recebeu o seu grande impulso não somente pelas exigências de agências internacionais como acima mencionado, mas também pelas demandas internas, através do crescimento da fatia do ensino superior relacionada à expansão do capital privado. A formatação inicial dos modelos europeus (francês, inglês e alemão) do ensino superior público brasileiro, cede espaço à novas lógicas políticas e econômicas, do agora modelo americano (GOERGEN, 2000, p.18). A universidade se diversifica em cenários públicos e privados de instituições isoladas, unificadas, centros universitários e universidades, conforme as novas denominações da reforma universitária de 96, adotando em comum, um ensino profissionalizante, nos moldes da proposta norte-americana:

O modelo americano é considerado o último e controverso modelo de universidade moderna. A Universidade privada surge essencialmente profissionalizante e muito bem articulada aos interesses do mercado e da sociedade liberal do expansionismo monopolista dos séculos XIX e XX. As tarefas econômicas e ideológicas foram assumidas pela universidade tecnológica americana, estabelecendo uma estreita dependência do conhecimento com o capital ampliando o instrumental do saber e da ciência. Esse é o nascimento da universidade-empresa. (CARBONARI, 2004, p.16) .

Por estas últimas opiniões, podemos observar que a troca da proposta do PAIUB pelo instrumento do “Provão” evidencia o significado de um momento histórico muito singular: não se tratava tão somente da troca conjuntural de instrumentos em decorrência da mudança de grupos no poder, mas como fruto de um contexto de mudança estrutural, de uma nova configuração do objeto avaliado, na forma de um novo desenho universitário brasileiro.

Qualquer proposta que tenha como objetivo a construção de um instrumento de avaliação externa, tem como exigência fundamental, uma compreensão específica das funções da instituição universitária na sociedade como um todo. O governo de Fernando Henrique Cardoso representou, para a trajetória do ensino superior, um novo marco institucional. Com a votação da LDB (Lei no. 9.394/96) em 96, estabeleceram-se os marcos da terceira reforma universitária, aprofundando-se escolhas já delineadas no final da década de 60, por ocasião da segunda reforma, conforme análises de Chauí (2001) e Covre (1983).

Os anos 90 inauguraram, para todo o ocidente globalizado, uma nova configuração da educação:

Por sua vez, nesta agenda articulada ao processo de globalização da economia, se rearticula o papel da educação superior, visando torná-la mais competitiva e ajustada às demandas e exigências do mercado. Na prática, portanto, o sistema educacional está sendo moldado a partir de princípios mercadológicos baseados na filosofia econômica do neoliberalismo, ou seja, na crença do mercado livre, na “liberdade individual” do homem econômico e no redimensionamento do papel do Estado. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p.107).

O sistema de avaliação proposto pelo ENC é organicamente vinculado ao projeto de reforma universitária de 1996, de forma a contemplar os mesmos princípios, agora de lógica econômica, para o sistema como um todo. Trata-se, segundo Contera (2002, p.137), de uma proposta em que prevalecem os princípios quantitativos de uma racionalidade instrumental (aplicação do mesmo instrumento independentemente do perfil institucional); os resultados são compostos através da construção de índices simplificados (de A a E), que possibilitam por sua vez, um *ranqueamento* como síntese do campo universitário como um todo (de fácil divulgação e compreensão pela grande mídia), além de indicar um parâmetro ético atrelado à lógica competitiva de mercado (visível pelos aplausos recebidos pelo empresariado educacional privado). Neste sentido podemos observar a organicidade desta proposta com o contexto globalizador maior, o que por sua vez nos evidencia a descontextualização do PAIUB em relação à ideologia do grupo hegemônico no poder durante os anos de 1995-2002. Em relação à proposta do PAIUB, em que ressaltam as características emancipatórias do instrumento, o ENC se sobressai com a introdução de 2 elementos novos: a obrigatoriedade anual da avaliação para todas as instituições, agora como política de Estado, além de ampla divulgação de resultados detalhados de cada curso, pelos meios de comunicação de grande circulação.

No contexto do Estado, agora regulador, a avaliação adquiriu um papel indutor do

sistema, das diretrizes políticas desejadas. Impõe-se um projeto que vislumbre uma reorganização tanto do ministério da educação como do sistema de ensino como um todo. Através da Medida Provisória 661, de 18/10/94 (BRASIL, 1994) o Conselho Federal de Educação passa por uma redefinição de suas competências, sendo que redefine também o Conselho Nacional de Educação. Concomitantemente à re-organização institucional, iniciou-se o processo de reforma curricular, com a flexibilização dos currículos via a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada um dos cursos. Com a formação de “Comissões de Especialistas” de cada uma das áreas paulatinamente incluídas no processo avaliativo, procurou-se compatibilizar a reformulação dos Currículos Mínimos de 1968 com o formato avaliativo de cada uma das áreas. A organização dos conteúdos em competências e habilidades, além do nível “generalista” de abordagem dos conteúdos na graduação, serviram como denominador comum à confecção de todas as provas. Portanto, tendo como referência o *Relatório Delors* da Conferência Internacional da Unesco na Tailândia de 1990, cada uma das comissões de especialistas efetuou o seu formato específico de avaliação a ser aplicado anualmente a todos os concluintes dos cursos selecionados. Paulatinamente de 1996 a 2003, a avaliação foi expandindo para todas as áreas, não chegando a cobrir a totalidade dos cursos, o que pôde por sua vez ser realizado pela proposta posterior do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Formalmente, o processo avaliativo passa a ser institucionalizado a partir de uma seqüência de decretos, sendo a edição do Decreto de 2.026/96 de 10/10/96 (BRASIL, 1996) considerado como o marco inicial. Conforme as palavras da então presidente do Inep, Maria Helena de Guimarães Castro:

[...] embora o ENC pretenda apreender os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos que estão em vias de concluir o curso de graduação, o objetivo principal é avaliar os cursos de graduação das IES, e utilizar essas avaliações como um dos instrumentos de regulação do sistema de educação superior. (BRASIL, 2003, p.57-58).

Segundo este decreto, os procedimentos ficam determinados como:

- a) a análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior;
- b) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior;
- c) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise do Exame Nacional de Cursos; e
- d) avaliação da pós-graduação *strictu sensu*, por área de conhecimentos.

O fato de se divulgar na época, a possibilidade de fechamento de cursos por parte do ministério da educação conforme o Lei 9.131 de 24/11/1995 (BRASIL, 1995), provavelmente em muito contribuiu para o aumento do impacto do instrumento sobre os mesmos. Como as notas das provas se resumiam a cinco conceitos, de “A” a “E” , ficou estabelecido que a seqüência de três notas abaixo de “D” poderia comprometer a continuidade dos cursos, o que efetivamente ocorreu somente em um ou outro caso isolado. (SANTOS FILHO, 2000, p.164). Somente com a Portaria n. 755, de 11/11/1999 (BRASIL, 1999) houve a regulamentação do não re-credenciamento dos cursos, com a publicação dos 111 cursos com a seqüência de três conceitos “D”ou “E” .

A proposta de avaliação consubstanciada pelo ENC, deu uma tal visibilidade do instrumento para o grande público em geral, que o processo passou a ser legitimado não pelo meio acadêmico, objeto da avaliação, mas pelo público externo às instituições. Estratégia esta explicitada pelo próprio ministro da educação de então:

[...] tal como ocorre nas democracias mais avançadas do mundo, em especial na era da sociedade do conhecimento, a política social brasileira passou a ser orientada para estabelecer uma interação entre o Estado e a sociedade, evitando explicitamente as mediações corporativas, partidárias ou clientelísticas. Para estabelecer o vínculo com a sociedade, a política social necessita apoiar-se em três pilares básicos: *informação, avaliação e comunicação*. (SOUZA, 2005, p. xxii, grifo nosso).

Este pronunciamento pode nos esclarecer alguns pontos. Primeiramente, quanto à intencionalidade da relação Ministério da Educação e os meios de comunicação: consistindo o resultado final do “Provão” em conceitos de “A” a “E”, torna-se no mínimo superficial a veiculação de informações de cunho tão pouco especificado. Ristoff (2000, p.113), atenta em seu artigo, para os perigos de interpretação concernentes à divulgação de resultados avaliativos. Dependendo dos objetivos, das metodologias ou mesmo da titularidade das avaliações, há um leque de possibilidades interpretativas, de atribuição de significados diferenciados para os mesmos conceitos. Não foram poucos os relatos na grande mídia de cursos considerados o primeiro ou o segundo melhor do Brasil resultante apenas pela nota de “uma” turma de concluintes, sem as informações adicionais sobre as propostas, os projetos ou condições de ensino oferecidas, fatos esses que foram evidenciando a possibilidade de grandes distorções. Tomava-se a parte, a nota de uma turma concluinte, para a avaliação do todo, da instituição, o que subsidiou comparações pouco criteriosas entre realidades e

propostas não compatíveis entre si.

Ao mesmo tempo, o trecho acima elucida o contraponto da proposta de reforma universitária em relação às propostas do meio acadêmico anterior, como o PAIUB, ao mencionar explicitamente a mediação entre o ministério da educação e a sociedade civil.

2.4 Aspectos positivos e negativos das análises acerca da experiência do ENC

Como forma de sintetizar os pontos positivos e negativos do processo institucionalizado entre 1996 e 2003, procuramos por aqueles aspectos que consideramos mais relevantes para o entendimento da proposta como um todo.

Como crítica ao ENC, escolhemos os elementos relacionados por dois autores, Santos Filho e Dias Sobrinho que foram divulgadas ainda em de 2000, com o *Provão* em pleno desenvolvimento:

Apesar de vir provocando alguns efeitos positivos no sistema de educação superior, vários aspectos negativos e limitantes desta forma de avaliação não podem ser ignorados a fim de serem sanados mediante instrumentos mais adequados de avaliação. Entre os principais, destacamos:

- 1) Tendência à homogeneização dos currículos de cada tipo de curso;
- 2) Desconsideração das características do contexto local e institucional dos cursos;
- 3) Desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante;
- 4) Potencial pouco diagnosticador do sistema de exame;
- 5) Valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda;
- 6) Concepção tecnocrática do ensino superior;
- 7) Consideração fragmentada dos indicadores de desempenho e
- 8) Ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação.

As quatro primeiras limitações referem-se mais ao objetivo de aprimoramento do curso e as quatro restantes, ao objetivo de prestação de contas à sociedade. (SANTOS FILHO, 2000, p.166).

Podemos ainda mencionar a opinião de Dias Sobrinho, uma vez que oferecem características complementares aos elementos anteriormente mencionados, tendo como foco um “olhar” de maior distância. Escolhemos os seguintes elementos:

- 1) a questão da legitimidade: “é o provão uma legítima avaliação do ensino superior?”
- 2) a concepção de avaliação subjacente à proposta

- 3) a respeito do objeto escolhido: os alunos concluintes, considerados indistintamente ;
- 4) sobre a sustentação política da avaliação e dos gastos com est: congresso e empresários;
- 5) sobre a forma de divulgação dos conceitos (simplificados e em forma de *rankeamentos*) e utilização da mídia;
- 6) o fato desta avaliação ser a única fonte de dados, sendo importante estar inserido entre outras fontes de dados;
- 7) concepções éticas subjacentes ao instrumento [...] (DIAS SOBRINHO, 2000, p.158).

Como pontos positivos, segundo os autores consultados, podemos indicar alguns. O ENC, em sua forma de divulgação, conseguiu não somente ampliar a cultura de avaliação do meio acadêmico anteriormente em formação, como também conseguiu sensibilizar os demais setores sociais pouco familiarizados com este tipo de avaliação, de controle de políticas públicas. Nas faculdades privadas, (que afinal de contas comportam 85% do sistema todo), principalmente nas de porte menor, houve a possibilidade de um *feedback* através dos relatórios de curso, o que em muito pode ter contribuído para um redirecionamento de suas atividades. A mudança curricular, atrelada à feitura de projetos pedagógicos próprios, trouxe a necessidade das instituições trabalharem questões, propostas e projetos pedagógicos, anteriormente inexistentes. A expansão do ensino superior no Brasil seguiu critérios pouco explicitados, desde a segunda reforma universitária de 68, o que levou à fantástica proliferação das instituições privadas a assumirem tanto a lógica como as demandas mercadológicas como justificativa de sua existência (SOUZA, 2003). Há ainda de se considerar o comentário de Cunha (2005, p.44) a respeito do impacto do ENC para os coordenadores, como instrumento de gestão dos cursos. Para estes, os dados divulgados pela mídia, ou então enviados diretamente através dos “Relatórios de Curso”, constituíram em um importante instrumento de auto-conhecimento institucional, podendo, dependendo da configuração de cada uma das instituições, contribuir para a melhoria dos mesmos.

Para a opinião pública, muito distante de uma cultura avaliativa, foi a oportunidade em se iniciar através de um novo patamar de exigências em relação ao ensino superior, por um lado, e para a qualidade das políticas públicas em geral, por outro. É de se questionar o nível superficial inicial desta tomada de conhecimento, mas que em termos de processo, teve o mérito em se constituir no passo inicial, em uma cultura pública de avaliação antes inexistente.

Consideramos como positiva ainda, a institucionalização do processo, pelo fato de estar vinculado à votação no Congresso da LDB de 96, e ter como consequência a avaliação do

ensino superior deixar de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado. Vale a pena mencionar ainda as palavras de Dias Sobrinho (2000, p.156):

Se muitas vezes essa celeuma se perdeu na desinformação e no emocionalismo, teve, entretanto, o grande mérito de trazer à tona a questão quase sempre escamoteada da avaliação do ensino superior. Essa celeuma toda, potencializada pelos jornais e pela mídia eletrônica, indicadora de nossa pequena tradição em avaliação institucional, não conseguiu fazer emergir explicitamente a essência do debate.....

A questão hoje não é fazer ou não avaliação, a questão que aflorou é: qual avaliação? para quem e para quê?

2.5 Algumas sínteses possíveis...

Retomando o olhar sobre o campo da avaliação como um todo, procuraremos finalizar este texto com duas abordagens complementares, que nos remetem novamente aos aspectos teóricos sugeridos por Bourdieu (1989) em seu livro sobre “O Poder Simbólico”. Tal como é sugerida a estruturação de formação de qualquer campo, trata-se sempre de uma estrutura historicamente estruturada e que se projeta para o futuro em forma de estruturas tendenciais. Neste sentido, podemos nos remeter à análise de Almeida Junior (2004, p.74-77) em que o processo histórico brasileiro de avaliação pode ser interpretado em 3 diferentes fases:

1. **fase:** de 1983 a 1992, período relacionado à construção da agenda de avaliação como instrumento externo de qualidade;
2. **fase:** de 1993 a 1995, período em que se aprofundam as negociações entre os diferentes setores acadêmicos para a formulação de uma política de avaliação; e por fim, a
3. **fase:** de 1995 e 1996, em que se implementa o instrumento através da institucionalização de uma política de avaliação que deixa de ser “de governo”, para tornar-se “de Estado”.

Por outro lado, propomos complementar a abordagem histórico-vertical de Almeida (op.cit) com uma análise horizontal-espacial, no sentido de oferecermos um instrumento teórico que possibilite mapear as diferentes propostas avaliativas entre si. Na verdade estas propostas se diferenciam basicamente pela precisão e pela contextualização dos três elementos essenciais do instrumento avaliativo em si, o(s) sujeito(s), o objeto, e a tipologia da metodologia de aproximação entre ambos, o que implica em um corpo teórico coerente como

pano de fundo entre os três elementos. Com o intuito de poder situar cada uma das propostas, quanto às características internas de seus elementos, recorreremos ao modelo de mapeamento sugerido pelo trabalho de Contera (2002, p.128), a respeito da localização dos diferentes modelos avaliativos relatados na análise histórico-vertical.

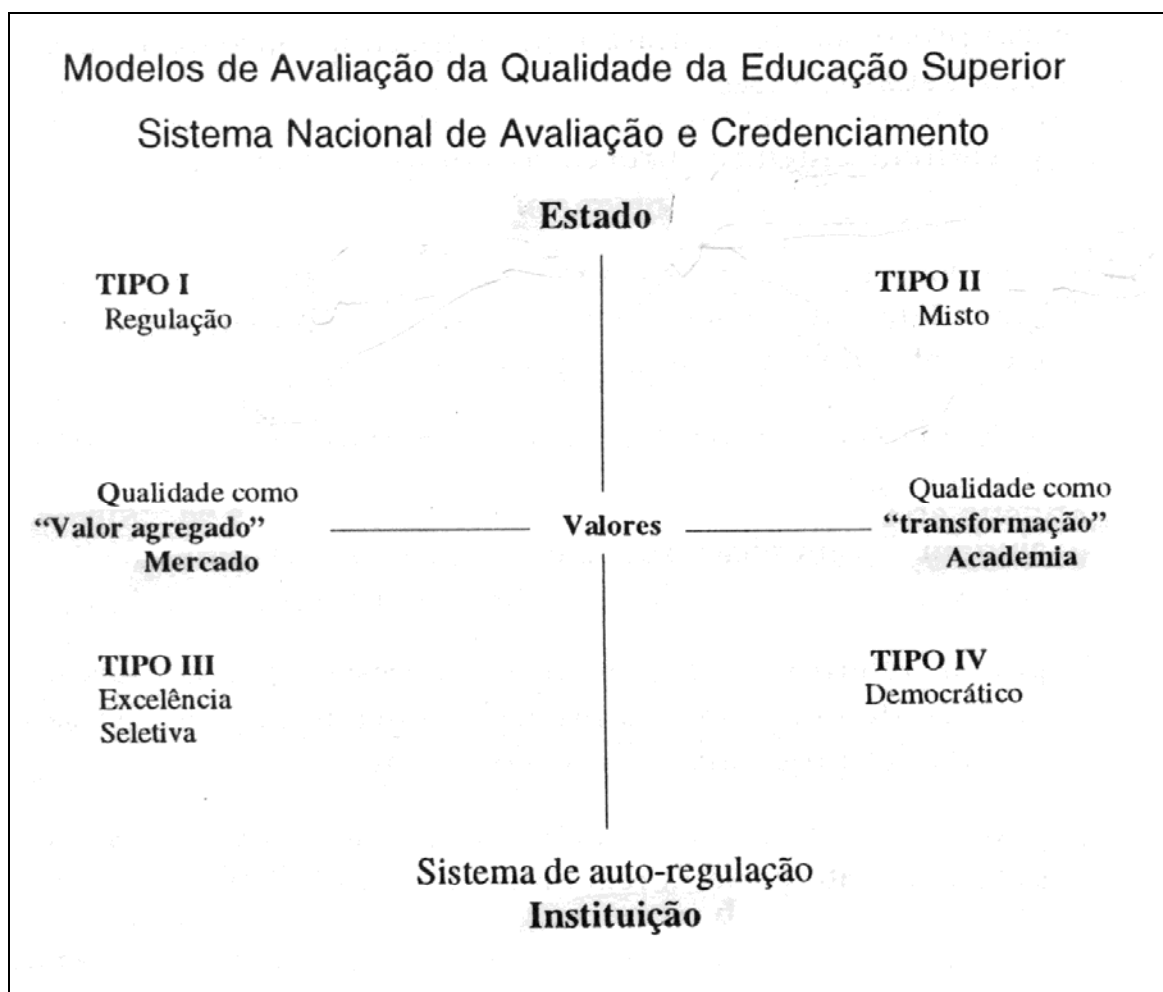


Figura 1: Localização gráfica das diferentes propostas de avaliação.

Fonte: Contera (2002, p.128).

Com este diagrama, a autora propõe um mapeamento do campo avaliativo, na forma do cruzamento de dois eixos, que resulta na caracterização de quatro quadrantes, denominados como tipos 1, 2, 3 e 4. No eixo vertical, encontram-se informações acerca da titularidade do modelo de avaliação proposto, do lado de cima o Estado, e de baixo, as Instituições. No segundo eixo, o horizontal, encontra-se uma escala de valores de qualidade, em que na ponta do lado esquerdo predomina uma determinação de qualidade mais próxima à lógica de

mercado ao passo que na outra ponta, se localiza a lógica acadêmica, considerada como um processo de emancipação da organização interna, mais voltada para uma crescente democratização do campo acadêmico interno. Como resultante destas coordenadas, a autora propõe uma tipologia específica de cada uma das propostas possíveis de avaliação.

No quadrante do tipo 1, de “Regulação”, encontram-se as propostas de avaliação e/ou credenciamento propostos pelo Estado, mas sendo guiados pela lógica do mercado. É neste campo que podemos localizar a proposta do ENC. No tipo 2, situa-se um sistema “Misto”, em que o Estado encabeça a iniciativa, mas com a participação do meio acadêmico; como exemplo a autora cita o sistema de avaliação da Colômbia, além de podermos localizar as propostas do PARU (mesmo que não chegou a ser implementada) e a do PAIUB. O modelo do tipo 3, o de “Excelência Seletiva”, representa os processos avaliativos de instituições estatais ou não, cujo objetivo principal é aproximar-se de padrões de qualidade definidos em agências internacionais, com critério eminentemente produtivista, como as propostas do Banco Mundial e da Unesco. Mesmo que ambas estejam situadas no mesmo quadrante, pode haver, como neste caso apontado pela autora (CONTERA, 2002, p.122), diferenças substanciais, tendendo a proposta da Unesco mais para a lógica democrática e a do Banco Mundial, para a lógica de mercado. O modelo de tipo 4, o “Democrático”, se caracteriza por seu caráter antecipativo e proativo. A avaliação democrática supõe a utilização de critérios éticos em sua realização e requer um contexto que defenda a veracidade, a negociação e a vontade de aprofundar-se nas implicações do avaliado. Como exemplo deste caso, podemos situar, de forma provisória ainda, a proposta do SINAES (este sistema foi implantado a partir de 2004, sendo muito cedo para análises conclusivas).

Por ora, vale observar que, na trajetória da avaliação superior, desde muito cedo se reconhece a complexidade do sistema de educação no nível universitário e, por conseqüência, a de sua avaliação, ainda mais quando se considera a diversidade de concepções e de interesses que perpassa a confecção, aplicação e, principalmente, as conseqüências da análise dos resultados possíveis em decorrência da aplicação do instrumento.

A título de uma primeira tentativa de síntese quanto aos aspectos qualitativos de êxito ou não das iniciativas de avaliação, pensamos nos critérios de eficiência e eficácia social. Sugerimos a possibilidade de maior eficiência da construção e aplicação do instrumento, quanto melhor for a definição das características do sujeito e do objeto com a respectiva metodologia proposta. Em termos de eficácia social do instrumento, sugerimos ser o resultado diretamente proporcional ao nível de existência de uma cultura avaliativa por um lado, e por

outro, do grau de institucionalização desta cultura na sociedade em seus vários níveis municipal, estadual e federal.

Neste sentido, esperamos ter contribuído com mais alguns elementos para a localização do campo teórico da proposta do Exame Nacional de Cursos, de forma a possibilitar uma investigação sobre as possíveis repercussões da experiência desse projeto por parte dos docentes dos cursos da Fundação Educacional de Barretos. Na seqüência, efetuaremos algumas considerações metodológicas acerca da pesquisa proposta, para então propormos uma análise da experiência do “Provão”, primeiramente, através do olhar do Ministério da Educação, para o qual, escolhemos como procedimento uma análise documental através dos Relatórios-Síntese anuais publicados pelo próprio ministério, para então, procurarmos pela versão dessa experiência propriamente dita, através dos relatos dos docentes da Fundação Educacional de Barretos.

3 Considerações metodológicas como um “Mapa do Caminho”

O objeto escolhido para esta investigação foi se evidenciando, de início sob a forma do senso comum, através da percepção da influência de variáveis sociais mais amplas, sobre as práticas pedagógicas dos docentes no ensino superior. A grosso modo, esta influência podia ser identificada pela manifestação de uma mentalidade conservadora subjacente às práticas pedagógicas rotuladas genericamente como “tradicionais”. Além de esta prática em particular carregar em si, significados específicos no que tange aos elementos mais restritos da relação ensino-aprendizagem, pudemos, como docentes que somos, notar a manifestação de posturas menos evidentes no convívio profissional, tais como a relação dos professores com as propostas, nem sempre explicitadas, de cada um dos cursos, seja através do currículo, do projeto pedagógico, existente ou não, ou mesmo em relação às suas formas de representação institucional. Esses elementos considerados como pertencentes a uma esfera ampliada dentro da perspectiva tradicional de docência, acabam por influenciar nas condições de trabalho e, através dessas, podem afetar diretamente a qualidade de ensino-aprendizagem desenvolvido aparentemente de forma “autônoma” dentro das salas de aula.

A existência do que denominamos provisoriamente como mentalidade conservadora nos indicou algumas possibilidades de análise. Primeiramente, entendemos que os professores, considerados como agentes sociais, têm uma inserção ativa no mundo, ou seja, independentemente dos conteúdos, os professores constroem e compartilham de visões de mundo que contribuem de forma operante para conservar ou transformar a sociedade que os cerca. O seu lugar se define por uma intersecção de influências externas e internas ao próprio existir, como ser individual e social. Dependendo das determinações histórico-estruturais dentro das quais se encontram inseridos, não há como isolar a repercussão dos diferentes contextos passados no constante “se fazer presente”, desenvolvendo as especificidades do tecido simbólico representado pela educação no contexto social ampliado. Em segundo lugar, percebemos que a extensão e a profundidade destes elementos não devem ser características de um campo educacional em particular, mas respeitados os contextos, devem manifestar-se sob diferentes formas nos demais ambientes institucionais do ensino superior.

A partir da aproximação com a obra de Pierre Bourdieu, procuramos construir uma correspondência, entre aquelas percepções iniciais e uma proposta teórica minimamente

consistente, em que os parâmetros propostos possibilitassem fundamentar epistemologicamente a construção deste objeto de investigação. Segundo Bourdieu (1999, p.49), “não é possível evitar a tarefa de construir o objeto sem abandonar a busca por esses objetos pré-construídos, fatos sociais separados, percebidos e nomeados pela sociologia espontânea” .

O início desta “conversão” epistemológica se deu via a aproximação conceitual da categoria do *habitus* na obra de Bourdieu, pelo fato deste conceito situar-se, juntamente com o conceito de “campo”, no centro tanto da concepção teórica do autor quanto da construção de nosso objeto de pesquisa. Particularmente, a abrangência dos elementos relacionados às influências sociais no trabalho docente nos motivou na delimitação do campo teórico tendo a relação entre o *habitus* e uma experiência de avaliação externa como objeto central deste trabalho. A percepção inicial nos indicava que as práticas docentes no ensino superior foram se constituindo através de uma estruturação histórica que, por um lado, evidencia o seu lado estável como ações de ensino e aprendizagem, de adaptação do ser humano ao seu contexto circundante e que, por outro, evidencia a repercussão de elementos sociológicos clássicos como os de classe social, de gênero e de poder, operantes na constituição das diferentes ações educacionais, configurando as características de diferentes campos de poder. A delimitação do campo teórico do *habitus* é o que melhor nos pode indicar as características tanto do caminho como do próprio caminhar proposto neste trabalho.

Em se tratando do *habitus* na esfera do ensino superior, estaremos em busca dos elementos relativos a este espaço educacional em particular, de forma a incluir e especificar os elementos sociais que fazem parte das responsabilidades docentes no dia a dia do ensino superior. Pela abordagem proposta por Silva (2006, p.87), podemos entender a manifestação do *habitus* de professores como uma categoria distinta e específica em forma de manifestação de um *habitus* professoral, cuja manifestação se explicita em três categorias distintas: as ações didáticas, a *hexis* corporal e as posturas dos docentes. Somos da opinião, que, pela própria natureza do campo teórico do *habitus*, tal qual reproduzido acima, esta categoria abre a possibilidade de inclusão, desde a origem de sua constituição, de uma série de elementos sociais mais amplos do que aqueles considerados por Silva. Estes elementos se referem àqueles menos visíveis no perímetro temporal e espacial da ação pedagógica do professor em sala de aula, tais como os elementos sociais de classe, de gênero, e de poder de contextos macro e micro de inserção dos agentes sociais. O motivo que nos levou em optar pela categoria do *habitus*, ao intencionarmos investigar o impacto das avaliações externas sobre as práticas docentes desta instituição escolhida, reside justamente na possibilidade destas

avaliações poderem exercer alguma influência de origem externa tanto nas condições de trabalho, como nas práticas docentes como um todo.

A partir das leituras realizadas nas partes teóricas deste trabalho, procuramos explicitar o conceito de Bourdieu através de dois eixos de análises, denominadas como histórico-vertical por um lado, e a abordagem espaço-horizontal, por outro.

Como eixo histórico-vertical, entendemos o aspecto processual de construção, do que o autor denomina como uma “estrutura estruturada” predisposta a funcionar como uma “estrutura estruturante”, impessoal, em forma de princípios específicos, cuja manifestação pode ser visualizada tanto em termos de poder de rompimento com as configurações passadas como de resistência no sentido da forçar a reprodução destas mesmas estruturas e seus modos de operação específicos correspondentes. Esta abordagem evidencia as características relacionadas à dinamicidade da passagem do tempo, visível nas características histórico-estruturais de cada um dos momentos analisados e possibilita uma leitura da realidade através de um olhar específico, em que se supõe a inexistência de fragmentos desconectados do todo social. Esta forma de abordagem nos remete à existência de uma construção caracteristicamente germinal, de gênese, da análise bourdieuana, como reafirmado por dois autores distintos, Krais e Gebauer (2002) e Bonnewitz (2003). Segundo este último, Bourdieu propõe a um “estruturalismo genético”, quando afirma:

Se eu gostasse de rótulos, diria que tento elaborar um estruturalismo genético: a análise das estruturas objetivas – dos diferentes campos – é inseparável da análise da gênese, no seio dos indivíduos biológicos, das estruturas mentais que são, em parte, o produto da incorporação das estruturas sociais e da análise da gênese destas próprias estruturas sociais. (BOURDIEU, 1987 apud BONNEWITZ, 2003, p.16).

No capítulo, “Como funciona o *habitus*”, Krais (2002, p.31), desenvolve o que considera as duas abordagens centrais de sua leitura da obra de Bourdieu, entre as quais cita o “princípio genético” de constituição do conceito e, em decorrência deste, a construção do campo teórico como um todo de Bourdieu. De início, segundo esta autora alemã, o autor menciona uma certa correspondência entre a proposta geneticista de Chomsky, que passa a ser relativizada e diferenciada, quando

[...] os sujeitos em ação se disponibilizam de estruturas generativas, que possibilitam ilimitadas manifestações. Com o auxílio deste sistema de produção, (os sujeitos) são passíveis a reagirem a toda e qualquer situação,

e a gerar novas possibilidades de manifestação, que podem ser adequados em dois sentidos: à própria situação real dentro da qual está inserida, ou então, em conformidade ao próprio sujeito em ação. (KRAIS, 2002, p.31, tradução nossa).¹

Para efeito deste trabalho, percebemos a manifestação deste princípio, que denomino como histórico-vertical, em vários momentos desta investigação: seja na forma de construção do campo teórico, tanto do conceito de *habitus* como uma categoria de análise quanto na análise das condições histórico-temporais de constituição do campo institucional representado pela Fundação Educacional de Barretos, por um lado, e a construção do campo teórico da avaliação externa, por outro. Este mesmo padrão de análise teórico serve como fundamentação metodológica ao desenvolvermos os procedimentos relativos à coleta de dados.

Até aqui, pudemos desenvolver o que consideramos como sendo o primeiro pilar, que é sucedido pelo que foi denominado por nós nas considerações do campo teórico, como a abordagem espaço-horizontal. Sob esta denominação, jogamos luz sobre a delimitação e a caracterização dos espaços sociais dos docentes na Fundação Educacional de Barretos, em campos específicos de poder, em que se manifesta a lógica de uma estrutura tão invisível como “toda-poderosamente” presente e existente através da configuração dos elementos humanos e materiais existentes. Em relação a este ponto, remetemo-nos mais uma vez à Kraus, segundo a qual:

Existem duas maneiras, pela qual a História se objetiva como *habitus*, através da objetivação nas instituições, e na objetivação no corpo humano. “A realidade social se manifesta, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nas cabeças, nos campos e no *habitus*, dentro e fora dos atores sociais. (BOURDIEU/WACQUANT, 1996b, p.161 apud KRAIS, p.34).

Podemos nos remeter à citação de Bourdieu (1987) em Bonnewitz (2003, p.16-17), no sentido de explicitarmos os contornos do eixo espaço-horizontal:

¹ Die handelnden Subjekte verfuegen ueber ein System generativer Strukturen, das unbegrenzt viele Aeusserungen erzeugen kann. mit hilfe dieses produktionssystems sind sie faehig, auf alle ueberhaupt nur moegliches Situationen zu reagieren, die in zweierlei Hinsichten adaequat sind: Adaequat sind sie zum einen de Situation, zum anderen auch dem handelnden Subjekt. (KRAIS, 2002, p.32).

Se eu tivesse de caracterizar o meu trabalho em duas palavras [...] falaria *deconstructivist structuralism* ou de *structuralist constructivism*, tomando a palavra “estruturalismo” num sentido muito diferente daquele que lhe dá a tradição saussuriana ou lévi-straussiana. Por “estruturalismo” ou estruturalista”, quero dizer que existem, no próprio mundo social, e não apenas nos sistemas simbólicos, linguagem, mitos, etc., estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou de comandar práticas ou as representações destes agentes. Por “construtivismo”, quero dizer que há uma gênese social por um lado dos esquemas de percepção, pensamento e ação [...], por outro lado das estruturas sociais.

Esta caracterização do espaço teórico do *habitus* proposto por Bourdieu, confere à categoria um desdobramento singular, no sentido de oferecer uma fundamentação comum a ações aparentemente desconectadas entre si. Aspecto este ressaltado por Kraus (2002, p.34) como sendo uma das principais características do *habitus*, ao relatar as circunstâncias em que Bourdieu iniciou a elaboração das idéias relacionadas ao tema. Ao mencionar o processo de construção do conceito por parte de Bourdieu, a autora situa a presença da idéia do *habitus* já em 1952, no início dos trabalhos, ao traduzir um estudo medieval de Panofsky intitulado “Escolástica e da Arquitetura Gótica”. A questão central do texto de Panofsky, se referia à possibilidade de haver uma certa harmonia, uma certa lógica interna na manifestação de elementos históricos tão díspares como a “Suma Teológica” de Tomás de Aquino, os contornos da arquitetura gótica medieval e os aspectos gráficos dos manuscritos medievais. A tradução para o francês e a discussão deste trabalho por parte de Bourdieu, serviu, segundo Kraus (2002, p.24), como o grande momento de formulação do conceito de *habitus*, mais concretamente, a partir do momento em que passou a analisar as diferentes racionalidades econômicas subjacentes às populações autóctones e euro-urbanizadas na Argélia dos anos 50-60. A comprovação da existência teórica e real do *habitus* foi muito lentamente sedimentada, à medida que Bourdieu passou a utilizá-la em todas as áreas pesquisadas, da socialização aos contextos operários e empresariais, como dos ambientes artísticos aos contextos não-formais. Nesse sentido podemos compreender, ainda segundo as colocações de Kraus (2002.) mais uma das características fundamentais desta categoria, a de haver uma só estrutura de dispositivos que se configura como sendo um *habitus*, e, a partir desta, haver infinitas possibilidades de manifestação, de desdobramentos da mesma, como no caso de áreas profissionais distintas, de docentes, empresários e médicos por exemplo.

Uma vez delimitado o campo teórico de nosso objeto, passamos à demarcação dos contornos desta investigação, assumindo como critério de delimitação a definição de Bourdieu (1989, p.31): “o limite de um campo é o limite dos seus efeitos”. Este campo

investigativo circunscreve-se à educação como campo simbólico maior, ao estarmos relacionando, como objeto desta investigação, dois fenômenos sociais distintos, com lógicas e dinâmicas próprias. Por um lado, o campo teórico relacionado à produção de novos conhecimentos, representado pelos projetos de avaliação externa, que assim se caracterizam, pelas características epistemológicas assumidas na introdução ao tema, no início deste trabalho. Estaremos analisando especificamente as características da aplicação de um projeto em particular, o do Exame Nacional de Cursos, entre os anos de 1996 a 2003. E na outra ponta, delimitamos um campo de ensino de uma instituição municipal no interior de S. Paulo, considerado aqui, como local predominantemente de ensino, tendendo a ser majoritariamente um campo de “reprodução” de conhecimentos. A relação entre ambos os campos demarca os contornos deste trabalho.

Com a preocupação de estabelecermos um lastro epistemológico a este trabalho de cunho qualitativo, podemos agora, uma vez apresentado o recorte teórico da construção do objeto, explicitar as demais instâncias do projeto, de forma a procurar uma coerência teórica entre os diferentes níveis da investigação. Seguimos as recomendações epistemológicas de Gamboa (2002, p.60-83), em termos de estarmos atentos a um alinhamento teórico-metodológico da organização do trabalho como um todo.

A investigação proposta na Fundação Educacional de Barretos (FEB), a partir da acepção de André (2005, p.14), significa realizar o estudo de *um caso*, o impacto da avaliação sobre o *habitus* de seu corpo docente em específico. Conforme Stake (apud ANDRÉ, 2005, p.19)

[...]o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias, [...] ou seja, um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia.

O que, por sua vez, pode de certa forma conferir uma legitimidade ao estudo deste caso, é o fato das características deste objeto serem representativas de um universo educacional maior. Conforme o levantamento bibliográfico efetuado, podemos situar o funcionamento da FEB dentro de um movimento de criação mais amplo de aproximadamente 30 outras fundações municipais no interior de S. Paulo na década de 70, com perfis institucionais muito semelhantes (SOUZA, 2003). Em termos nacionais, essas instituições privadas, isoladas e/ou unificadas representam, segundo o Censo de 2003 do INEP, 75,5% das instituições existentes,

sendo representadas por 1.403, das 1859 instituições privadas existentes. O fato da grande maioria delas não ter participado de nenhum mecanismo de avaliação externa anterior, apesar de ter havido a participação de uma pequena minoria delas por adesão voluntária ao PAIUB, segundo Leite (1997, p.10), pode revelar uma faceta muito particular, e não menos significativa do instrumento de avaliação representado pelo ENC. Apesar de esta proposta avaliativa ser classificada como sendo de cunho regulador e “mercadológico” (CONTERA, 2002), há evidências de aspectos emancipatórios para esta realidade institucional em particular. Através das palavras de Stenhouse (apud ANDRÉ, 2005, p.21) podemos expressar o âmago da preocupação deste trabalho: “do estudo de caso etnográfico, pode-se dizer que chama a atenção para a compreensão dos atores do caso e oferece explicações sobre padrões causais ou estruturais que não eram claros aos participantes”.

A opção por uma etnometodologia segue na linha do recorte do objeto, mesmo que seja oportuno mencionar as ponderações de André (2005, p.25): “o que se tem feito, de fato é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos *do tipo etnográfico* e não etnografia no seu sentido estrito”. Pelo fato de nós utilizarmos a categoria do *habitus* como meio para o entendimento do impacto das avaliações externas na instituição da FEB, estaremos procurando por um mapeamento do espaço social como um campo de poder específico, através da quantificação e a qualificação dos diferentes capitais nos estratos sociais internos da instituição. (COULON, 1995, p.149-156). Procedimentos esses que podem nos levar a algumas surpresas, à medida que efetivamente houver um “estranhamento metodológico” daqueles aspectos inicialmente familiares, e na “aproximação” daqueles elementos anteriormente insignificantes (BOURDIEU, 1989).

A coleta de dados desta investigação segue o mesmo referencial teórico/prático do restante do trabalho: é considerada como uma fase específica de recorte e aproximação ao objeto, em que procuramos nos referenciar na abordagem teórica elaborada pelos textos de Bourdieu, em particular, no 2. capítulo do “Poder Simbólico”, em que o autor descreve e analisa a sequência de ações sob a denominação de um *habitus* científico “em ação”.

Como forma de aproximação deste campo, escolhemos um itinerário que se desdobrou em dois percursos: o primeiro procurou estabelecer um reconhecimento mais específico do projeto do Exame Nacional de Cursos e, o segundo, procurou caracterizar o campo do *habitus* na Fundação Educacional de Barretos (FEB).

Primeiramente, realizamos uma aproximação ao campo teórico da avaliação, e do projeto do ENC em particular, através de uma análise documental da experiência propriamente dita.

Com a intenção de compreendermos o desenvolvimento da proposta de forma processual, escolhemos analisar cada um dos Relatórios-Sínteses divulgados anualmente pelo INEP durante os anos de 1996 e 2003, à medida que foi sendo implementada pelo próprio Ministério da Educação. Desta análise resultou tanto a explicitação da matriz conceitual do instrumental de avaliação, quanto algumas características estruturais do projeto como um todo, que foram retomados no final, na parte de interpretação dos dados.

Uma vez delineado a experiência do campo da avaliação, passamos à investigação do *habitus* dos docentes da FEB.

Iniciamos a investigação dos docentes com uma primeira aproximação conceitual ao campo educacional da FEB, um campo de poder específico, resultante da explicitação de forças externas e internas à instituição. Como elementos externos, procuramos situar o desenvolvimento da cidade de Barretos a partir do movimento dialético de globalização, tal como proposto por Ianni (1995). E como segundo fator, procuramos pelas características estruturais de constituição da FEB, através de dois elementos: de um lado, a partir da expansão do ensino superior, resultante do movimento da 2ª. Reforma Universitária de 1968, e, de outro, do movimento de expansão das faculdades municipais no interior do estado de S. Paulo, entre as décadas de 60 e 70. Como elementos internos da FEB, procuramos explicitar a construção de seu objeto de identidade, a “autoridade científica”, através da dinâmica de interesses inerentes a este campo de poder específico, constituído em duas grandes “forças”: a parte acadêmica, a que correspondem os elementos mais diretamente relacionados ao ensino, e a parte da gestão, correspondente ao setor executivo da fundação, desempenhada segundo interesses políticos e sociais da prefeitura da cidade de Barretos. Esses elementos foram sendo explicitados pelas entrevistas efetuadas, seguindo o seguinte critério: em se tratando da análise do impacto de um evento externo sobre as condições das práticas docentes entre os anos de 1996 a 2003, delimitamos a amostra dos atuais 220 professores para 85, número que resultou da exclusão dos que foram admitidos depois de 1995. Pelo fato da experiência do “Provão” ter se iniciado em 1996, tivemos de escolher os professores que já estavam lecionando na instituição antes do início das avaliações, para que pudesse haver condições de comparação entre o “antes” e o “depois”. Destes, separamos por titulação, os licenciados, os mestres e os doutores, o que resultou em uma amostra de 80 professores, dos quais 20 com titulação de doutores, em sua grande maioria atuante em cargos administrativos como coordenadores e vice-coordenadores de curso distribuídos nos 12 cursos atualmente existentes. Separamos da amostra desses professores, os que trabalham em cargos relacionados à coordenação de cursos (além de suas próprias aulas), pelo fato de

provavelmente terem uma vivência e uma opinião mais específica em relação às avaliações externas, o que nos levou a buscar por um procedimento investigativo específico.

A partir da distribuição deste universo de 60 professores, pudemos observar a configuração interna do espaço institucional entre os anos de 96 a 2003, relacionada às primeiras três faculdades criadas: a Faculdade de Engenharia (FAENBA), a Faculdade de Ciências (FACIBA) e a Faculdade de Odontologia (FOFEB).

Essas três faculdades se constituíram nos espaços institucionais, em torno dos quais investigamos o impacto das reiteradas edições de avaliações externa propostas pelo projeto do ENC (1996-2003). Os demais cursos, como os da Faculdade de Direito e Administração (FADA), criada nos anos de 96 em diante, não foram incluídos na amostra, por já terem sido criados com a proposta do “Provão” em andamento. A partir de 2003, a FEB passou por uma adequação institucional, em decorrência das novas diretrizes do MEC, resultando na configuração institucional atual – Faculdades Unificadas da FEB - em que as 4 faculdades foram dissolvidas e subordinadas a uma Direção Geral, na parte acadêmica, com a continuação do Conselho Diretor como órgão executivo e gestor e com o restante do corpo administrativo e financeiro da fundação.

Ao selecionarmos a amostra, pudemos visualizar o aparecimento da estrutura institucional da época, as três faculdades, como o campo de poder institucional, sendo aproximadamente 30 docentes do curso de Odontologia e os demais 30, dos cursos das antigas faculdades de Engenharia e de Ciências, agregando os cursos de Física, Química e Matemática. Com o foco voltado ao estabelecimento de alguns parâmetros do *habitus* destes docentes, procurando tanto os fatores de origem como os de suas práticas atuais, elaboramos um questionário de 46 perguntas, a metade delas, com possibilidade de respostas abertas. Desta amostra inicial de 60 professores, houve a resposta de 70% (42) dos professores solicitados, sendo distribuídos entre 22 da Engenharia e da Ciências e 20 da Odontologia.

A partir destes três grupos, da “Engenharia”, da antiga “Ciências” e da “Odontologia”, selecionamos um representante de cada um dos núcleos profissionais, seguindo o seguinte critério: serem nascidos em Barretos, pertencerem ao núcleo específico (profissional) de cada uma das áreas, serem, ou terem sido representantes dos demais docentes, no sentido de eleitos pelos colegas em órgãos colegiados na FEB, e terem disponibilidade para serem entrevistados. O contato com estes docentes se deu, via a elaboração de uma entrevista individual e semi-estruturada a respeito das origens de sua docência e do significado das experiências decorrentes da avaliação externa no período de 1996 e 2003, tanto para a sua experiência como docente individual, como para a FEB como um todo.

Com o intuito de coletarmos dados sobre o impacto da avaliação sobre o campo institucional como um campo específico de poder, escolhemos a filmagem de um encontro entre os coordenadores que vivenciaram o projeto de avaliação do ENC durante os anos de 1996 e 2003, no sentido de complementarmos os dados dos professores, com elementos da experiência de gestão dos cursos. Como complemento, escolhemos ainda o depoimento da bibliotecária da instituição, através da realização de entrevista aberta, no próprio local dentro da FEB.

Da análise deste material, resultaram alguns textos. O primeiro (parte 4) se refere a uma síntese da proposta do ENC, através dos Relatórios-Sínteses divulgados ano a ano, durante o período investigado. Em relação ao material dos docentes da FEB, procuramos caracterizar o campo da FEB como um campo de poder específico (parte 5), iniciando com uma caracterização geral, para então adentrarmos no impacto propriamente dito da experiência de avaliação do projeto do ENC. Pelo fato dos cursos terem surgido em espaços de tempo diversos, houve uma separação dos dados colhidos entre os docentes; por um lado, estabelecemos um perfil dos docentes relacionados aos cursos da área de exatas (os da Engenharia, e das Licenciaturas da Matemática, Física e Química) e, por outro, os da área da saúde, representada pelos docentes da Odontologia. Desses dados, resultaram os aspectos originários, os de socialização do *habitus* desses docentes considerados e, na seqüência, em coerência com os mesmos dados, resultaram as opiniões acerca da experiência do projeto do “Provão” (parte 6).

A partir da análise do material relacionado aos coordenadores, pudemos interpretar as repercussões do projeto do ENC mais especificamente sobre a FEB como um todo, sobre a sua dinâmica interna, relacionada à constante tensão entre os interesses acadêmicos e os políticos/sociais envolvidos dentro da instituição (parte 7).

Como conclusão deste trabalho (parte 8), procuramos relacionar os dois campos teóricos propostos, selecionando, de um lado, a síntese da análise documental dos Relatórios-Sínteses do Ministério da Educação, com os resultados das análises das representações dos docentes entrevistados, procurando evidenciar a qualidade da tangência entre o *habitus* desses docentes e a experiência do Exame Nacional de Cursos na Fundação Educacional de Barretos entre os anos de 1996 e 2003.

4 Análise do projeto avaliativo proposto pelo Exame Nacional de Cursos (1996 a 2003)

O objetivo desta parte do trabalho consiste, à luz do referencial teórico da obra de José Dias Sobrinho (2003), proceder a uma análise documental, referente ao projeto de avaliação correspondente à proposta do Exame Nacional de Cursos (1996-2003), através dos oito Relatórios-Sínteses divulgados a cada ano pelo Ministério da Educação.

Espera-se que desta análise fiquem explicitados os elementos-sínteses que caracterizam a singularidade desta proposta de avaliação como, também, a elucidação de algumas características referente à sua arquitetura, que possam contribuir para o entendimento deste importante mecanismo de intervenção social.

Por último, uma vez analisados os elementos referentes a esse processo avaliativo, finalizamos esta parte, com alguns esclarecimentos quanto ao paralelo estabelecido, neste trabalho, entre os processos de pesquisa e os de avaliação, denominados como processos específicos de “construção de conhecimentos” dentro de um mesmo campo simbólico maior.

4.1 Antecedentes

A origem da institucionalização do processo de avaliação externa remonta, conforme já citado no capítulo referente ao seu desenvolvimento histórico (DIAS SOBRINHO, 2000, 2002, 2002a), a um longo processo de condicionantes econômicos, políticos e culturais, anterior ao Exame Nacional de Cursos (ENC), via de regra, fortemente influenciado pelas propostas externas ao país. Assumimos como sendo três, os marcos deste processo: o primeiro se refere às iniciativas no âmbito externo da UNESCO (braço “educacional” da ONU) desde a década de 50, que culminou com o encontro em 1968 em Paris na forma da Conferência Internacional sobre Planejamento da Educação e a ratificação interna da proposta de avaliação em 1998, pela publicação conjunta pela UNESCO e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) dos Anais das “Tendências da Educação Superior para o século XXI”, propondo a flexibilização curricular e a inclusão dos processos avaliativos como forma de gestão do sistema como um todo. O segundo marco se refere à inclusão destes mesmos princípios na carta da Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 206, a partir do qual estes princípios passam a ser regulamentados. O terceiro marco, foi a reafirmação desta concepção na LDB em 96, que a partir do artigo 3º. confirma estes mesmos princípios para todos os demais níveis educacionais.

Em termos práticos, com o intuito de podermos entender os níveis de aprofundamento de uma “cultura avaliativa” em nossos projetos de política educacional, podemos observar o grau de complexidade a que se chegou com a proposta do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB), que foi a última proposta imediatamente anterior ao Exame Nacional de Cursos (ENC) de 1995.

Cabe acrescentar ainda, a título de podermos contribuir para o entendimento do ambiente governamental da época, o depoimento do ministro Paulo Renato Souza, a partir de publicação própria, elaborada logo posterior à troca de governo, em 2005. Esta publicação tem o mérito de nos indicar, através da escrita do próprio ministro, a maneira como aqueles princípios acima mencionados, foram incorporados e institucionalizados dentro das políticas públicas educacionais, particularmente, através da proposta do “Provão”.

Conforme este relato (SOUZA, 2005, p.38), o governo de Fernando Henrique Cardoso instituiu a idéia da avaliação, desde o período pré-eleitoral, na idéia de planejamento estratégico da ação de governo como *modus operandi*, que resultou na divulgação da proposta do plano de governo em 20/08/1994, coordenado pelo próprio Paulo Renato, ainda na condição de coordenador geral do programa eleitoral. A formulação deste plano imprimiu as características de algumas experiências anteriores, tais como: no plano interno, segundo o próprio ex-ministro, na época da eleição de André Franco Montoro como governador em 1982 e nas experiências de gestão educacional no estado de S. Paulo (inclusive como reitor da Universidade de Campinas); e no plano externo, a influência dos trabalhos desenvolvidos anteriormente no BID e nas Nações Unidas, em Washington, desde a década de 70.

Segundo este mesmo relato, podemos observar também, no âmbito das ações e preocupações do cotidiano ministerial, os elementos que pressionavam por encaminhamentos rápidos. Uma destas pressões se referia a um sem-número de instituições que aguardavam pela autorização de abertura de novos cursos de graduação, fruto de uma demanda reprimida anterior.

A partir deste relato, podemos acompanhar a migração histórica da concepção de gestão educacional atrelada à de avaliação, de forma a não se constituir em um elemento novo, na preparação das diretrizes do governo de Fernando Henrique Cardoso. A presença do tema, agora referente à avaliação externa, já esteve presente, segundo Souza (2005, p.44) por ocasião do encontro de 11/01/1995, da primeira equipe de colaboradores do ministério da educação. Entre as cinco idéias/frases elaboradas para as discussões iniciais da equipe ministerial, encontramos duas diretamente vinculadas ao tema da avaliação:

Segunda frase: A desburocratização do sistema significa a substituição de controles formais e normativos por *avaliação de desempenho*

Quinta e última frase: “No nível superior, deve ser contemplado um exame de Estado para os concluintes dos cursos, como condição para o exercício profissional, o que constituirá como *instrumento da avaliação* da qualidade de ensino.(SOUZA, 2005, p.44).

As dificuldades no convencimento da equipe, além do relato a respeito da elaboração e da implantação desta proposta de avaliação, revelam o pouco conhecimento ou interesse das propostas anteriormente já existentes, como as do PAIUB, na época em andamento e com recursos do próprio ministério. Novamente um exemplo da interrupção de políticas e planos educacionais, decorrente das mudanças de governo, conforme já mencionado pela análise de Carbonari (2004). Este fato que passou a ser corrigido nesta mesma gestão, à medida que houve a preocupação com a institucionalização das políticas propostas, zelando pela continuidade dos mecanismos de avaliação, independentemente do grupo partidário no poder. Atualmente (2007) as avaliações externas se constituem em políticas de Estado, e não mais de governos, sem dúvida, um grande mérito da gestão 1995-2002.

Uma vez acordadas as metas gerais referentes a cada um dos níveis de atuação do ministério, coube como próximo passo, uma redefinição e/ou adequação dos diferentes órgãos do ministério para tal fim, sendo então o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o local escolhido como responsável pelas propostas avaliativas.

4.2 Inep como órgão formulador e gestor do projeto avaliativo

Conforme o Relatório de Gestão 2002 elaborado pelo Inep (BRASIL, 2002), pudemos ter acesso à trajetória do instituto, o que pode nos auxiliar no entendimento das responsabilidades atualmente atribuídas à instituição, que, a partir de 1995, se refere primordialmente à elaboração e execução da avaliação externa da educação brasileira em seus vários níveis.

O Inep foi criado em 1937, como Instituto Nacional de Pedagogia, sendo renomeado no ano seguinte, como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos por Gustavo Capanema, então ministro de Educação e Saúde. Segundo o Decreto-Lei 580 de 13/02/1937 do Inep (BRASIL, 2002), cabe ao instituto “ [...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação ministrando-lhes, mediante consulta ou

independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos.”

Em meados da década de 60, ampliam-se as áreas de pesquisa, e passa a focalizar temas econômicos como educação e investimento, custos da educação, relações entre formação profissional e mercado de trabalho. Nos anos seguintes, o campo de atuação do Inep é reduzido.

Na década de 80, a ênfase está no fortalecimento de sua capacidade técnica e a prioridade é o fomento de projetos de pesquisa e o suporte às secretarias do Ministério da Educação. No início dos anos 90, as atividades do Inep se referiam, segundo o mesmo relatório, a um financiador de trabalhos acadêmicos voltados, de forma genérica, para a educação.

Em 1995, com a posse do ministro Paulo Renato Souza no Ministério da Educação, tem início o processo de reestruturação do Inep, em que a instituição passa a adquirir o formato atual. Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação das políticas do Ministério. Em 1997, a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE) é integrada à estrutura do Inep, passando, a partir de então, a existir um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Nesse mesmo ano, o Inep é transformado em autarquia federal.

À frente do trabalho de processo de fortalecimento da instituição estava a professora Maria Helena Guimarães de Castro. Nesse período, o Inep ganha novamente um papel de destaque no cenário nacional, passando a contribuir de forma decisiva para a implementação das políticas públicas de educação. Além de reorganizar o sistema de levantamentos estatísticos, o Inep recuperou e ampliou as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais, sendo implantado, sob sua responsabilidade, as seguintes avaliações nacionais da década de 90: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (ENC/”Provão”), e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por outro lado, é também nesse período que o Brasil passa a participar de forma regular das atividades de cooperação internacional. O referido relatório resgata o processo de institucionalização das avaliações externas como uma política de Estado, mecanismo essencial para a continuidade dos processos avaliativos até os dias atuais.

Com esse novo modelo institucional, o Inep ampliou seu potencial de trabalho, ao incorporar à tradição de 60 anos de atuação na área educacional um enfoque contemporâneo, em que as ações estão relacionadas com o maior número de dados disponíveis. Com isso, o Inep vem resgatando

seu perfil como órgão especializado na avaliação e nas estatísticas educacionais, cuja atuação foi sempre pautada pelo compromisso com a melhoria da educação brasileira. Ao dispor sobre a Organização da Presidência da República e dos Ministérios, a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, definiu a avaliação, a informação e a pesquisa educacional como assuntos que constituem área de competência do Ministério da Educação.

Com efeito, o dever do Estado para com a educação é efetivado mediante as garantias de oferta e atendimento estabelecidas no art. 208 da Constituição Federal, observados os princípios sob os quais deve o ensino ser ministrado, entre os quais se encontra justamente o da garantia de padrão de qualidade (cf. art. 206, VII), somente alcançável mediante adequados processos de estatística e de avaliação educacionais. Coerente com o preceito constitucional, veio o Governo a considerar essas atividades entre aquelas exclusivas de Estado, nos termos das Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 9.424, de 24 do mesmo mês e ano, dispondo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. (BRASIL, 2002, p.8-9).

A reestruturação do Inep como autarquia federal foi inserida dentro dos contornos da reforma educacional consubstanciada por uma série de leis: primeiramente pela Lei no. 9.131/95 que introduziu o processo avaliativo em seu 2º. artigo, como primeira incumbência da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. Na seqüência, um ano depois, a avaliação é institucionalizada pela votação no Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/1996). As atribuições do Inep passam a ser regularizadas pela Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997 (BRASIL, 1997, em anexo), que estabelece como suas finalidades essenciais:

- organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- apoiar os Estados, o Distrito Federal e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;

- definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- promover a disseminação de informações sobre a avaliação da educação básica e da superior.

Como podemos observar, o Inep se torna o principal órgão responsável pela política de avaliação do ministério, cujas informações passam a ser centralizadas, e a partir daí, disponibilizadas eletronicamente pelo endereço do site do Ministério da Educação. A partir da edição da Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995), o Conselho Nacional de Educação, reorganizado, passa a normatizar o Exame Nacional de Cursos de graduação (ENC-“Provão”) centralizado pelo Inep como o seu braço executivo.

Com o intuito de nos aproximarmos mais do próprio material divulgado na época pelo Inep, procuramos pelos Relatórios-Sínteses divulgados anualmente. Os dois primeiros relatórios, os de 96 e 97 não se encontram acessíveis na rede eletrônica, o de 97 (Relatório-Síntese de 1997, p.12), divulga que os resultados passam a se encontrar em CD-ROM próprio, além de indicar o endereço eletrônico do Inep, no que se refere à comunicação do MEC tanto com a sociedade como um todo, como também com as instituições. Até então a comunicação entre os diferentes cursos e o ministério acontecia por envio de disquetes por correio. A partir de 98, inicia-se um processo de agilização nas comunicações, reforçadas pelas visitas das comissões de especialistas às instituições, o que em muitos casos, serviu como forma de efetiva adequação tecnológica, já que estas comissões passaram a enviar os resultados de suas visitas diretamente do local de visita para os arquivos do Inep. Cabe ressaltar a importância desta “virada tecnológica”, no sentido de disponibilização de dados e informações institucionais.

4.3 Sobre as características de cada um dos Relatórios-Síntese divulgados entre 1996 e 2003.

O Relatório-Síntese de 1996 é o primeiro comunicado específico que resultou da avaliação das três áreas, Administração, Direito e Engenharia Civil, e se inicia pela apresentação do próprio ministro. A partir de então, para os anos subsequentes, passa a ser apresentado pela presidente do Inep, Maria Helena de Castro. Comparativamente à sequência de relatórios divulgados até 2003, este relatório se apresenta de forma extremamente enxuta,

mas essencial, por evidenciar a presença de certas características que estarão presentes em toda a seqüência de relatórios produzidos no intervalo entre 96 e 2003.

A apresentação assinada pelo ministro de então, (BRASIL, 1996, p.5) se dá em seis curtos parágrafos, em que se evidenciam as seguintes características:

- anuncia a intenção de formação, a partir de 1996, de uma série histórica de levantamentos estatísticos, para acompanhamento da evolução do ensino subsequente;
- evidencia a importância de acesso aos dados por parte de “escolas, governo e sociedade” como forma de encaminhamento dos esforços para a melhoria da qualidade da educação; além da:
- caracteriza os relatórios do Exame Nacional de Cursos (ENC), além de outros indicadores como a qualificação docente e as características do alunado, como “embrião de um anuário do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior”.

O relatório divulga os seguintes dados apurados nacionalmente nas três áreas indicadas:

- 1) resultados globais do ENC-96: em que são divulgados e comparados as características de todas as instituições cadastradas no MEC, por regiões e estados;
- 2) as provas e os resultados agregados a dados, como titulação docente e quadro discente de cada curso e
- 3) quem são e o que pensam sobre seu Curso os graduandos de todo o país.

Sobre a elaboração das provas, explicou-se a formação de comissões de cada curso, que “considerasse tanto a diversidade como os elementos compartilhados pelos projetos pedagógicos das instituições, os conteúdos foram definidos pelo trabalho de uma comissão específica” (BRASIL, 1996, p.9), com a indicação de membros pelos seguintes segmentos profissionais:

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)

Conselhos federais de cada uma das áreas profissionais (como os da Administração, a OAB do Direito e os da Engenharia);

Associações nacionais de ensino de cada uma das áreas, além dos indicados pelas

Comissões de Especialista relacionadas à Secretaria do Ensino Superior do MEC. (SESu/MEC).

A primeira prova foi excepcionalmente aplicada em 11 de novembro de 1996, (as demais foram realizadas no meio do ano) com abrangência de 616 cursos das três áreas avaliadas. Nos demais itens apresentados pelo relatório, há todas as informações possíveis sobre a

descrição da elaboração, aplicação e critérios de correção e avaliação conceitual das provas realizadas em 1996. Foi publicado ainda uma avaliação adicional realizada pelos coordenadores de curso, além dos dados referentes à condição sócio-econômica do alunado, por curso, região, estado e em termos nacionais.

No último parágrafo das Considerações Finais, há algumas ressalvas quanto à interpretação dos dados:

Por fim, vale ressaltar que os resultados apresentados neste Relatório devem ser lidos e interpretados com a preocupação de uma análise a um só tempo quantitativa e qualitativa. Médias, por si, não têm significado próprio e a diversidade do universo de formandos e instituições (muitas nem mesmo totalizando 30 formandos) exige uma avaliação bastante cuidadosa, para que o Exame Nacional de Cursos possa, realmente, ser um valioso instrumento para elevar a qualidade de ensino (BRASIL, 1996, p.12)

Cabe informar ainda, que não há, em nenhuma parte do relatório, alguma menção sobre possíveis penalidades ante notas baixas, meramente uma relato descritivo de todos os procedimentos e cuidados tomados.

A versão do Relatório-Síntese de 97 (Brasil, 1997) representa uma ampliação da matriz elaborada pelo relatório de 96, já que foi introduzido uma comparação entre o universo avaliado em 96 e 97. Foram adicionados alguns cursos da área das biológicas, perfazendo um total de 6: além dos cursos de 96, os de Administração, Direito e Eng. Civil, foram adicionados os cursos de Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia.

A apresentação é assinada por Maria Helena de Castro, responsável pelo processo no Inep, reafirmando no final do texto a intencionalidade do exame além de situar o uso dos dados dentro de um sistema mais amplo de avaliação:

O trabalho de colher, ordenar e analisar esses resultados marca o primeiro ano de existência do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, concebido para estimular e alimentar, com informações consistentes, a qualidade de ensino. Nele, com efeito, processos sistemáticos de avaliação se associam a indicadores estatísticos atualizados, para que se possa alcançar com segurança esse objetivo. (BRASIL, 1997, p.3).

O grande diferencial deste relatório, em termos de conteúdos, foi o capítulo referente à “Informação à Sociedade”, em que há a divulgação de uma série de informativos do próprio MEC, o que denota a preocupação com o impacto ocorrido nas duas primeiras versões. Fazem

parte deste item, a publicação do endereço eletrônico do ministério, além de uma série de iniciativas como o “Informativo do Provão”, a “Revista do Provão”, o “Site do Provão na Internet”, “Chat com o Ministro”, “Fala Brasil”, além da campanha de esclarecimento do ministério na TV e os relatórios enviados para todos os cursos envolvidos no Exame..

Como dados novos, são apresentados os conceitos utilizados nas avaliações das condições de oferta, como consequência das visitas das comissões de especialistas de cada uma das áreas avaliadas e os questionários respondidos pelos próprios alunos antes do exame. Os dados se referem no relatório a três itens: “Características sócio-econômicas” do alunado, às “Características dos Cursos” e aos “Indicadores de qualidade” (BRASIL, 1997, p.103 a 116). São dados que se subdividem em relatórios individuais, de cada curso, como regionais e também por área avaliada, mas em termos nacionais.

Cada um destes itens agrega uma série de outros elementos, que, analisados e interpretados de forma adequada, podem oferecer uma série de informações adicionais tanto para as próprias instituições como para o ministério, como subsídios para a formulação de novas políticas educacionais. Abaixo, estaremos meramente mencionando os sub-itens mais relevantes:

1) Quanto ao item “Características sócio-econômicas” são considerados:

configuração familiar, níveis de renda, bolsas de estudo, níveis de dedicação a trabalho para sustento próprio, caracterização dos estudos anteriores, se possuem meio de transporte e computador próprio ou não, níveis de formação dos familiares, fontes de informação, leitura de livros e quantidade de horas dedicada a estudos, etc.

2) No que se refere às “Características dos Cursos”:

tamanho das turmas, aulas práticas/aulas teóricas, estágio, atividades acadêmicas não obrigatórias, participação em eventos acadêmicos, avaliação da biblioteca (com 7 sub-itens), do currículo (com 6 sub-itens) técnicas de ensino, material bibliográfico e instrumentos de avaliação mais utilizados (com 6 sub-itens), além de informações sobre os níveis de exigência dos cursos (com 8 sub-itens).

3) Quanto ao item “Indicadores de qualidade”, são considerados os conceitos e informações contidos nos relatórios-síntese do ENC, entre as quais se encontram:

- a) o conceito atribuído aos cursos no Exame;
- b) a evolução da média padronizada dos cursos, de um Exame para o outro, quando for o caso;
- c) o índice de participação, isto é, o percentual de graduandos presentes que responderam à prova;
- d) o conceito atribuído à titulação do corpo docente em exercício no curso;
- e) o conceito atribuído ao regime de trabalho do corpo docente em exercício no curso;
- f) a relação candidato-vaga oferecida nos vestibulares dos anos de ingresso dos graduandos submetidos ao Exame;
- g) os conceitos atribuídos pela Fundação Capes aos cursos de pós-graduação oferecidos pela instituição de ensino na mesma área do curso avaliado.

Com o intuito de orientar comparações entre as diferentes notas e conceitos adquiridos pelos cursos, encontramos no Relatório-Síntese de 1997 o esclarecimento quanto a fórmula de cálculo de evolução da média entre 96 e 97, para a devida ponderação dos resultados: “ a comparação do desempenho dos cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil em 1996 e 1997 *não pode ser direta, porque não faz sentido cotejar notas brutas de provas diferentes*” (BRASIL, 1997, p.23, grifo nosso) A partir da versão de 1997, inicia-se a construção das séries históricas, tal qual mencionado reiteradamente pelo ministro Paulo Renato no início da implantação da proposta em 95 e 96

Ao ENC de 98 são adicionadas novas áreas: Matemática, Letras, Jornalismo e Engenharia Elétrica. Repetem-se os procedimentos: são divulgadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelos meios eletrônicos do *site* do MEC de cada um dos cursos, a partir das quais as instituições são designadas a participarem do Exame.

É no primeiro capítulo deste relatório que encontramos a primeira referência à existência do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB):

Na esteira dessa movimentação em prol de um ensino superior com mais qualidade, o processo de coleta de dados estatísticos do ensino superior, sob responsabilidade do Inep, foi reformulado e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub, coordenado pela Secretaria do Ensino Superior (SESu), está sendo reestruturado, com o objetivo de integrá-lo aos sistema de avaliação do ensino superior brasileiro. (BRASIL, 1998, p.10).

A menção deste programa naquela altura do jogo em 98, deve estar relacionada ao momento em que se generaliza e consolida a proposta do governo, abrindo espaço para o esvaziamento formal da proposta anterior do PAIUB, como podemos perceber na p.9, do mesmo relatório (BRASIL, 1998):

[...] no Brasil, até 1995, a avaliação do ensino superior não contava com nenhum programa de abrangência nacional especificamente voltado para o ensino de graduação, embora houvesse, na pós-graduação, um programa de avaliação já consolidado no meio acadêmico e implementado pela Capes.

A partir do terceiro relatório, o de 98, consolida-se o formato quanto à divulgação dos resultados, que se referem sempre às três instâncias mencionadas no início do processo: a avaliação através das provas do ENC, o relatório sobre as informações acerca das condições de oferta de cada um dos cursos colhidas através das visitas *in loco* das comissões de especialistas e os questionários respondidos pelos coordenadores e dos respectivos alunos, além dos dados dos censos econômicos e educacionais do IBGE. Consolida-se também, o *modus operandus* eletrônico, o que se faz notar pela menção a respeito da organização dos registros acadêmicos das instituições participantes:

[...] pode se notar um grande avanço na organização dos registros acadêmicos da maioria das instituições, ficando por conta dos novos cursos a maioria das dúvidas surgidas ou então “o número de inscritos é maior do que a variação do número de cursos no mesmo período: a variação 97/98 do número de cursos na Administração e no Direito foi de 10,5% e 8,2% respectivamente, enquanto que a variação 97/98 do número de inscritos foi de 16,6% e 11,6%, respectivamente. Os demais cursos tiveram percentuais menores de variação de um Exame para outro. Note-se, o curso de Engenharia Química, embora o número de cursos tenha aumentado, o número de inscritos diminuiu em 11,6%, tendo sido registrado um ligeiro decréscimo no número de alunos concluintes da grande maioria dos cursos dessa área em relação ao Exame passado. (BRASIL, 1998, p.13-14).

A partir do relatório de 99, (BRASIL, 1999), com a consolidação de quatro versões anteriores do exame e a consequente ampliação do universo avaliado, encontramos o início das considerações para a “correção de rumos”. O primeiro sintoma desta trajetória se encontra logo no início do primeiro capítulo, em que são retomados os princípios da proposta original, através dos “itens 1.2 Pressupostos e 1.3 Desdobramentos” na p.1 de sua versão eletrônica:

1.2 Os Pressupostos

A concepção do Exame Nacional de Cursos tomou por base, entre outros, o pressuposto de que a avaliação pelo Exame tem *função diagnóstica*, com possibilidades de proporcionar, ao longo dos anos, uma visão de um dos aspectos do ensino de graduação, e deve ser complementada por avaliações de outras variáveis desse nível de ensino.

As instituições de educação superior são heterogêneas em relação a vários aspectos. Os diplomas oferecidos por essas instituições, em que pese sua heterogeneidade, entretanto, têm idêntica validade em todo o território nacional. O Exame, portanto, sendo uma avaliação de caráter nacional, é referenciado a normas e avalia as habilidades e os conhecimentos fundamentais exigidos em cada uma das áreas.

Outro pressuposto básico para a avaliação dos cursos de graduação é que o estabelecimento das normas para a realização do Exame em cada área inclui, necessariamente, a participação da comunidade acadêmica, daqueles que estão diretamente envolvidos com o ensino de graduação na sua respectiva área. São nomeadas, para esse fim, comissões de professores provenientes de diversas regiões do País e de instituições de educação superior subordinadas a diferentes dependências administrativas. Essas comissões são subsidiadas por informações enviadas pelas próprias instituições sobre os projetos pedagógicos desenvolvidos nos seus cursos.

1.3 Os desdobramentos

A avaliação dos cursos de graduação é complementada por outros processos, conforme preceitua o Decreto nº 2.026/96. Com esse objetivo, o Ministério da Educação colocou em prática, logo após a publicação dos resultados do primeiro Exame Nacional de Cursos, *um novo instrumento, que consiste em visitas às instituições de educação superior* que oferecem cursos que tenham participado do Exame. O objetivo dessas visitas é *verificar a qualidade do projeto pedagógico do curso, a qualificação de seu corpo docente e as condições de infra-estrutura oferecidas para o desenvolvimento das suas atividades didático-pedagógicas*. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

A preocupação em relativizar a publicação e a simples comparação dos resultados do Exame, se expressa formalmente no lançamento dos Seminários que foram iniciados com os coordenadores primeiramente para os cursos que participam do Exame desde 1996 ou 1997, tendo como tema “Para Melhorar, não Basta Avaliar”.

O segundo elemento novo nesta versão do relatório, se refere à especificação dos procedimentos legais a serem cumpridos para os 111 cursos notificados pela MEC, com avaliações seguidas por três “D”s ou “E”s . O artigo 46 da Lei de Diretrizes e Bases de 96 indica a necessidade em se atrelar o credenciamento dos cursos às avaliações, sem contudo regulamentá-la. Uma vez passados os três primeiros exames, aos resultados das avaliações de 96, 97 e 98 , o MEC baixou a Portaria no. 755, de 11 de maio de 1999 (BRASIL, 1999, em

anexo), com o intuito de regulamentar os procedimentos cabíveis para a instauração do processo de melhorias, ou então, ao fechamento de cursos. No relatório de 99, em sua p.2, há uma menção discreta sobre tal regulamentação, tal como reproduzida a seguir:

Por outro lado, cumprindo a determinação legal de promover a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação, o Ministério da Educação baixou a Portaria nº 755, de 11 de maio de 1999, que determina a abertura de processo de renovação de reconhecimento para todos os cursos avaliados com conceito D ou E por três anos consecutivos no Exame Nacional de Cursos ou que tenham conceito CI (Condições Insuficientes) em pelo menos dois aspectos avaliados nas visitas feitas para verificação das condições de oferta. (BRASIL, 1999, p.2).

Conforme a LDB (Lei no. 9.394, de 20/12 de 1996) em seu artigo 46º., regulamenta-se a possibilidade de não-recredenciamento de cursos não bem avaliados, mas sem o estabelecimento de prazos.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

A partir da Portaria no. 755, de 11 de maio de 1999 em anexo (BRASIL, 1999), foram criados os mecanismos legais de regulamentação destes cursos ameaçados, ao mesmo tempo em que se encontra por escrito, “preto no branco”, a possibilidade de fechamento dos mesmos. Inicia-se com:

Art. 1º Com fundamento no art. 46 da Lei nº 9.394/96, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior - SESu, procederá à renovação do reconhecimento dos cursos de graduação que tenham obtido conceitos D ou E em três avaliações consecutivas realizadas pelo Exame Nacional de Cursos, como também daqueles que tenham obtido conceito CI (Condições Insuficientes) em dois aspectos ou mais da avaliação das condições de oferta realizada por aquela Secretaria. (BRASIL, 1999).

E após uma série de considerações, estabelece enfim, no artigo 6º.:

Art. 6º A Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em parecer prévio à deliberação sobre a renovação do reconhecimento, poderá determinar à instituição, por intermédio da SESu, o cumprimento, no prazo máximo de 6 (seis) meses, de exigências com vistas ao saneamento de deficiências identificadas. § 1º: Cumpridas as exigências a que se refere o *caput*, a instituição solicitará à SESu nova visita da comissão de especialistas, § 2º : A *inobservância do prazo estabelecido no caput* resultará na revogação do ato de reconhecimento do curso e sua desativação. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

No final da portaria, são mencionados nominalmente cada um dos 111 cursos nesta situação de três “D”s ou “E”s (em anexo).

Na versão de 99, são adicionadas mais três áreas profissionais às anteriormente já avaliados pelo exame: Economia, Medicina e Engenharia Mecânica, perfazendo um total de 13 áreas avaliadas, constituindo um universo de 2.151 cursos.

Área	Número de cursos				Variação (%)		
	1996	1997	1998	1999	96/97	97/98	98/99
Administração	335	354	391	431	5,7	10,5	10,2
Direito	179	196	212	229	9,5	8,2	8,0
Engenharia Civil	102	106	110	112	3,9	3,8	1,8
Engenharia Química	-	44	47	48	-	6,8	2,1
Medicina Veterinária	-	37	39	43	-	5,4	10,3
Odontologia	-	85	86	87	-	1,2	1,2
Engenharia Elétrica	-	-	81	84	-	-	3,7
Jornalismo	-	-	84	92	-	-	9,5
Letras	-	-	369	382	-	-	3,5
Matemática	-	-	291	305	-	-	4,8
Economia	-	-	-	187	-	-	-
Engenharia Mecânica	-	-	-	70	-	-	-
Medicina	-	-	-	81	-	-	-
Total	616	822	1.710	2.151	33,4	108,0	25,8

Fonte: DAEG/INERMEC - ENC/99

Tabela 1: Número de cursos participantes do ENC/96-97-98-99 e a variação anual, por área de graduação.

Fonte: Brasil (1999, p.3).

No terceiro parágrafo do Relatório-Síntese de 2000 (BRASIL, 2000. p.1) encontra-se, ao contrário dos relatórios anteriores, uma nova versão sobre a finalidade do mesmo:

“Os resultados dessas avaliações fornecerão subsídios para as ações de melhoria da qualidade de ensino, em especial da elevação da qualificação

dos docentes, bem como para o credenciamento e o credenciamento periódico de cursos e também de universidades”.

Ao mesmo tempo comunica, logo na página 2, agora de forma mais explícita do que no relatório do ano anterior, a existência da Portaria no. 755.

À versão do exame de 2000, foram adicionados mais 5 cursos a serem avaliados: Agronomia, Biologia, Física, Psicologia e Química, perfazendo um total de 18 áreas profissionais, com a participação de 2.888 cursos avaliados.

Abre-se neste relatório, um espaço específico para considerações, relativização do processo avaliativo até então empreendido, como podemos notar nos parágrafos abaixo:

Atualmente, sedimenta-se a idéia de que toda avaliação é parcial, pois há uma série de variáveis que influem na qualidade do ensino e na sua adequação a contextos sociais e culturais diversos. [...] Nesta concepção de avaliação, é conveniente reafirmar ainda que, de um lado, a autonomia do ensino superior, bem como dos professores de aprovar ou não seus alunos, é preservada no ENC: o que se pretende é verificar se, ao final do curso, aquele grupo de alunos demonstra conhecimentos atualizados na sua área, além de competências e habilidades que lhe permitam enfrentar os desafios de uma sociedade em transformação constante. Por outro lado, entendendo a importância do envolvimento das Instituições Superiores no próprio processo de discussão e elaboração do Exame, [...] (BRASIL, 2000, p.2-3).

Quanto à estrutura do relatório, os dados são disponibilizados conforme a construção dos relatórios anteriores, havendo um acréscimo nas séries históricas, o que tornam as tabelas e as comparações um pouco mais complexas. Aprofunda-se o conhecimento do perfil discente dos cursos superiores no país, dados novos, pela abrangência e continuidade temporal e espacial.

O Relatório-Síntese de 2001 parece ser o primeiro momento de reavaliação do próprio processo avaliativo, agora na sua quinta versão. O sistema de avaliação passa a incluir as áreas de Farmácia e Pedagogia, agora totalizando uma cobertura de 80% das instituições, com a participação de 4100 cursos.

Tabela 4											
Número de cursos participantes do ENC/96-97-98-99-00-01 e a variação anual, por área de graduação											
Área	Número de cursos						Variação (%)				
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01
Administração	335	354	391	431	451	498	5,7	10,5	10,2	4,6	10,4
Direito	179	196	212	229	257	274	9,5	8,2	8,0	12,2	6,6
Engenharia Civil	102	106	110	112	118	125	3,9	3,8	1,8	5,4	5,9
Engenharia Química	-	44	47	48	50	51	-	6,8	2,1	4,2	2,0
Medicina Veterinária	-	37	39	43	50	59	-	5,4	10,3	16,3	18,0
Odontologia	-	85	86	87	93	104	-	1,2	1,2	6,9	11,8
Engenharia Elétrica	-	-	81	84	87	92	-	-	3,7	3,6	5,7
Jornalismo	-	-	84	92	97	113	-	-	9,5	5,4	16,5
Letras	-	-	369	382	406	432	-	-	3,5	6,3	6,4
Matemática	-	-	291	305	322	358	-	-	4,8	5,6	11,2
Economia	-	-	-	187	189	187	-	-	-	1,1	-1,1
Engenharia Mecânica	-	-	-	70	73	74	-	-	-	4,3	1,4
Medicina	-	-	-	81	81	83	-	-	-	0,0	2,5
Agronomia	-	-	-	-	70	73	-	-	-	-	4,3
Biologia	-	-	-	-	238	274	-	-	-	-	15,1
Física	-	-	-	-	80	83	-	-	-	-	3,8
Psicologia	-	-	-	-	117	123	-	-	-	-	5,1
Química	-	-	-	-	109	113	-	-	-	-	3,7
Farmácia	-	-	-	-	-	86	-	-	-	-	-
Pedagogia	-	-	-	-	-	499	-	-	-	-	-
Total	616	822	1.710	2.151	2.888	3.701	33,4	108,0	25,8	34,3	28,2
Fonte: DAES/INEP/MEC - ENC/2001											

O

Tabela 2: Número de cursos participantes do ENC/96 a 2001 e a variação anual, por área de graduação.

Fonte: Brasil (2001, p.5)

O capítulo primeiro, normalmente utilizado como espaço para a introdução formal ao processo como um todo, é escrito de forma mais sucinta e objetiva, comparado com os relatórios dos anos anteriores, e passa a estabelecer com mais precisão, os vários âmbitos a serem avaliados. Conforme o texto abaixo:

Dessa forma, a partir deste ano, o INEP passa a ser responsável pela avaliação institucional e pela avaliação dos cursos de graduação, incluindo:

- a) Censo da Educação Superior, realizado anualmente, abrangendo a maioria dos cursos e instituições de educação superior do País;
- b) Exame Nacional de Cursos, realizado anualmente para todos os concluintes dos cursos de graduação que gradativamente forem incorporados ao processo;

- c) Avaliação das Condições de Ensino, que será realizada a cada quatro anos, enfocando as dimensões organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações dos cursos submetidos ao ENC;
- d) Avaliação para fins de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, realizada para todos os cursos de graduação sempre que necessário, nos mesmos moldes da Avaliação das Condições de Ensino;
- e) Avaliação Institucional, realizada para fins de credenciamento ou renovação de credenciamento das instituições de educação superior, sempre que necessário, enfocando também as dimensões organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações, no âmbito organizacional. (BRASIL, 2001, p.5).

É o momento em que se define formalmente os vários âmbitos da avaliação, diferenciando-se a prova do ENC com a avaliação das condições de oferta e a avaliação institucional. São formalizados os procedimentos, além das avaliações das condições de oferta a cada quatro anos através de visitas *in loco*, as avaliações institucionais e as exigências em relação aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento este proposto e resgatado do projeto do Paiub. A introdução da avaliação institucional da instituição, passa a ser especificamente regulamentada, conforme o texto apresentado pelo próprio relatório, logo na primeira página do capítulo um:

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

- a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
- b) **plano de desenvolvimento institucional**;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;
- h) produção científica, tecnológica e cultural;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas;
- l) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1996, p.1).

Por fim, é o ano em que são introduzidas algumas mudanças nos critérios de atribuição de conceitos:

Desde o primeiro Exame, foi evitada a idéia de simplesmente apresentar as médias de cada um dos cursos, para que não fossem estimuladas as comparações individuais, mas sim evidenciada a diferença entre grupos de instituições. Desta forma, a opção por atribuir conceitos pareceu a mais adequada, separando-se os cursos em grupos homogêneos segundo seus desempenhos. Até o ENC/2000 esses conceitos eram distribuídos em cinco faixas (A, B, C, D e E), e calculados a partir da posição relativa da média do curso (média aritmética das notas dos seus graduandos) de forma que os 12% melhores desempenhos recebam conceito A; os 18% seguintes, conceito B; os 40% seguintes, conceito C; os 18% seguintes, conceito D; os 12% restantes, conceito E.

Embora esse critério tenha se mostrado adequado para a discriminação de diferentes cursos, a DAES/INEP/MEC desenvolveu estudos, atendendo a sugestões da comunidade acadêmica, e decidiu que, após o quinto ENC, poderia ser aplicado outro critério para a atribuição dos conceitos.

O novo critério parte também da média dos cursos (média aritmética das notas dos respectivos graduandos presentes e, após a Portaria nº 1.843/2000, graduados que estejam realizando o Exame pela primeira vez), mas leva em consideração a média geral da área e o desvio-padrão, que mede a dispersão das notas em torno da média. Isto possibilita registrar, com maior nitidez, tanto as distribuições simétricas quanto as assimétricas. (BRASIL, 2001, p.30).

A mudança de critérios demonstra uma adequação às preocupações de uma generalização dos conceitos dos diferentes perfis institucionais, introduzindo novos elementos a serem avaliados pelas próprias instituições, como também pelos órgãos de comunicação social (o que efetivamente não ocorreu).

Ao contrário dos relatórios anteriores, o Relatório-Síntese de 2002 (BRASIL, 2002) apresenta o objetivo da avaliação de forma clara e objetiva em sua primeira frase:

O Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado pela sétima vez em 2002, sob a responsabilidade da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi concebido para avaliar o ensino de graduação ministrado pelas Instituições de Educação Superior (IES), tendo como objetivo maior contribuir para a melhoria da sua qualidade. (BRASIL, 2002, p.1)

A versão deste relatório se diferencia dos demais por introduzir em seu primeiro capítulo, um “olhar de longa distância”, retomando as origens do processo avaliativo do MEC na década de 80, às propostas do PARU, da Constituição de 1988 e enfim à proposta do PAIUB. Além de reproduzir as várias instâncias de avaliação como divulgado no relatório de 2001,

passa a especificar os objetivos específicos a serem alcançados, como reproduzido na seqüência:

Esse Sistema tem como objetivos:

- orientar a formulação e o monitoramento de políticas direcionadas à promoção da equidade e à melhoria da qualidade da educação superior, visando às necessidades sociais;
- estimular a melhoria das instituições educacionais, assegurando a sua autonomia na produção de conhecimentos e a liberdade ideológica e política na concepção e desenvolvimento de suas propostas de ensino e pesquisa;
- subsidiar diagnósticos sobre a realidade educacional;
- possibilitar à sociedade em geral o conhecimento da qualidade da educação ministrada nos cursos de graduação do País;
- assegurar a transparência das informações, disseminando resultados e prestando contas à sociedade em geral, a partir de critérios educacionais, formulados com a participação da comunidade acadêmica;
- substituir processos burocráticos de controle por indicadores de desempenho.(BRASIL, 2001, p.5).

Na versão do ENC/2002, foram aplicadas provas a cerca de 90% de todos os graduandos do País, provenientes de 5.031 cursos de 24 áreas. Esta versão do relatório expressa a preocupação em diferenciar os dados obtidos pelo exame daqueles resultantes da avaliação das condições de oferta. É o momento em que se introduz uma caracterização do instrumento avaliativo, procurando distingui-lo de instrumentos de cunho somativo e classificatório, tal como podemos observar nos trechos reproduzidos a seguir:

É oportuno lembrar que o ENC é um dos procedimentos de avaliação periódica do ensino de graduação. A Avaliação das Condições de Ensino, outro desses procedimentos, cobre diferentes dimensões dos cursos de graduação. O ENC utiliza o resultado de final do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo da graduação para a avaliação dos cursos. Portanto, diferentemente de outras avaliações em larga escala, *não visa à classificação e seleção* dos examinados. Como processo de avaliação, embora utilize os resultados de desempenho de graduandos, isto é, de alunos em final de curso, não tem *característica somativa* como as avaliações maciças em geral, visto que esse resultado tem por objetivo a avaliação do curso. [...] Posto que o foco é o curso, e não o aluno, entenda-se que o ENC pretende ter o *caráter de avaliação formativa* em relação aos cursos. Estes podem beneficiar-se pela possibilidade de, com base na interpretação da série histórica dos resultados e das informações oferecidas, rever e discutir o projeto pedagógico, seus objetivos, os procedimentos de ensino e avaliação adotados, o tipo de formação que seus alunos estão recebendo etc. (BRASIL, 2001, p.6, grifo nosso)

Enfim, na sétima edição do Exame Nacional de Cursos, o respectivo relatório anual se tornou simples, objetivo e de fácil acesso. Ao contrário de seus precedentes, rompe-se a tradição de cada relatório conter um sem-número de páginas e informações adicionais, organizando e compartimentando os dados de forma a ser de fácil compreensão, mencionando inclusive, a abertura dos dados para o uso de pesquisas na área acadêmica sob a forma de mestrados e doutorados na área.

Vale a pena deixar um pequeno questionamento: será que esta versão sucinta do relatório pode ter sido influenciado pelo fato da equipe estar na condição de despedida do ministério, já que as eleições consagraram o Partido dos Trabalhadores como vencedor. Há uma indicação contra esta hipótese: apesar da diminuição quantitativa do relatório, há sim um saldo qualitativo extremo, a objetividade e clareza das colocações desponta, ante as outras versões dos anos anteriores.

Na versão 2003 do relatório, há uma importante ressalva a ser feita, que se refere à mudança de governo no início de 2003. Tanto o exame como o relatório foi realizado já pelo novo governo, mas com o formato herdado pela proposta do governo de Fernando H. Cardoso. Foram avaliadas 26 áreas profissionais, provenientes de 5897 cursos. A seguir, a tabela com todos os cursos avaliados pelo Exame Nacional de Cursos, nas oito versões de 1996 a 2003. Em 2003, o ENC-Provão avaliou 26 cursos. Veja abaixo a lista completa, desde 1996.

Cursos	Avaliados em:
Administração	1996 a 2003
Agronomia	2000 a 2003
Arquitetura e Urbanismo	2002 e 2003
Biologia (incluindo Ciências com habilitação plena em Biologia)	2000 a 2003
Ciências Contábeis	2002 e 2003
Comunicação Social (habilitação em Jornalismo)	1998 a 2003
Direito	1996 a 2003
Economia	1999 a 2003
Enfermagem	2002 e 2003
Engenharia Civil	1996 a 2003
Engenharia Elétrica	1998 a 2003
Engenharia Mecânica	1999 a 2003
Engenharia Química	1997 a 2003
Farmácia	2001 a 2003
Física (incluindo Ciências com habilitação plena em Física)	2000 a 2003
Fonoaudiologia	2003

Geografia	2003
História	2002 e 2003
Letras (apenas nas habilitações em Língua Portuguesa e respectivas literaturas; Línguas Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas; Línguas Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas)	1998 a 2003
Matemática (incluindo Ciências com habilitação plena em Matemática)	1998 a 2003
Medicina	1999 a 2003
Medicina veterinária	1997 a 2003
Odontologia	1997 a 2003
Pedagogia	2001 a 2003
Psicologia	2000 a 2003
Química (incluindo Ciências com habilitação plena em Química)	2000 a 2003

Tabela 3: Os cursos participantes do ENC/96 a por área de graduação.

Fonte: Brasil (2003. p.13).

A partir das tabelas 4 e 5, podem ser observados os seminários de coordenadores organizados pelo Inep em 2001 e 2002, com o intuito de estreitar o relacionamento junto aos gestores dos cursos, o que proporcionou para o MEC, um maior conhecimento das dificuldades encontradas pelas instituições, em cada uma das áreas avaliadas.

Curso	Data	Local
<u>Letras</u>	12 e 13/03	Fortaleza - CE
<u>Engenharia Mecânica</u>	26 a 27/03	Brasília - DF
<u>Engenharia Elétrica</u>	26 a 27/03	Brasília - DF
<u>Jornalismo</u>	26 e 27/ 04	Campo Grande - MS
<u>Medicina Veterinária</u>	03 e 04/05	Nova Petrópolis - RS
<u>Engenharia Química</u>	25 e 26/07	Brasília - DF
<u>Odontologia</u>	15 e 16/08	São Luiz - MA
<u>Administração</u>	31/08 e 01/09	São Paulo - SP
<u>Engenharia Civil</u>	18 e 19/09	Porto Alegre - RS
<u>Economia</u>	04 e 05/10	Maceió - AL
<u>Matemática</u>	25 e 26/10	Brasília - DF
<u>Medicina</u>	30 e 31/10	Brasília - DF

Tabela 4: Os seminários de coordenadores organizados pelo Inep por área de graduação em 2001.

Fonte: Brasil (2001).

Curso	Data	Local
<u>Psicologia</u>	19 e 20/03	Brasília - DF
<u>Jornalismo</u>	26 e 27/04	Porto Alegre - RS
<u>Medicina Veterinária</u>	02 e 03/05	Nova Petrópolis - RS
<u>Economia</u>	13 e 14/05	Piracicaba - SP
<u>Engenharia Civil</u>	20 e 21/05	Brasília - DF

<u>Engenharia Elétrica</u>	22 e 23/05	Brasília - DF
<u>Engenharia Mecânica</u>	24 e 25/05	Brasília - DF
<u>Química</u>	27 e 28/05	Brasília - DF
<u>Física</u>	02 e 03/08	Rio de Janeiro - RJ
<u>Direito</u>	09 e 10/08	Rio Grande do Norte - RN
<u>Odontologia</u>	21 e 22/08	Rio de Janeiro - RJ
<u>Administração</u>	23 e 24/08	Rio de Janeiro - RJ
<u>Agronomia</u>	29 e 30/08	Belo Horizonte - MG
<u>Letras</u>	09 e 10/09	Rio de Janeiro - RJ
<u>Matemática</u>	14 e 15/10	Minas Gerais - MG
<u>Biologia</u>	23 e 24/10	Brasília - DF

Tabela 5: Os seminários de coordenadores organizados pelo Inep por área de graduação em 2002.

Fonte: Brasil (2002).

Pela leitura do relatório de 2003, percebe-se que foi confeccionado por uma nova equipe, a comunicação segue menos na linha de uma co-autoria do projeto, e mais de uma descrição a partir de uma determinada leitura do processo como um todo, o que fica muito evidenciado ao situar cada uma das propostas anteriores, o que já havia sido feito pela equipe primeira através do relatório de 2002. Ao mesmo tempo, há algumas análises anteriormente não-existentes, ou então, de forma menos enfática, mais indicativa pelo relatório de 2002, como mencionado páginas atrás. Esta parte refere-se mais especificamente à concepção subjacente ao ENC, comunicada através de um novo ângulo de leitura de realidade:

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

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

A partir da análise dos resultados oferecidos pelo ENC (informações e dados – *quantitativos e qualitativos* – sobre o desempenho dos seus graduandos em relação às habilidades e conteúdos aferidos nas provas e sobre as respostas ao questionário-pesquisa) e *considerando todo o processo da avaliação* e o contexto do curso em que se deu essa avaliação, dirigentes e corpo docente têm elementos para tomar decisões mais seguras, visando ao

aperfeiçoamento da sua prática educativa e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade do ensino.

Está na base do ENC, portanto, a *função diagnóstica da avaliação*, ao proporcionar um levantamento da realidade do ensino no que tange à situação dos graduandos quanto às habilidades e conteúdos avaliados. (BRASIL, 2003, p.14).

A partir das partes grifadas do texto acima reproduzido, podemos observar a preocupação em situar teoricamente o instrumento de avaliação elaborado pela equipe do ministro Paulo Renato; sobressaem as características potencialmente qualitativas do projeto, ao contrário do que poderia se esperar ante a avalanche de críticas suscitadas, na época, pelo meio acadêmico em geral.

4.4 Algumas sínteses possíveis

Propomos como fio condutor desta parte do trabalho, três momentos de análise, o primeiro se refere à caracterização dos elementos internos que, já estando presentes desde a primeira versão do projeto, perduram e se explicitam até o final do mesmo. Na seqüência, procuramos abstrair do universo interno de cada um dos relatórios, no sentido de compreender os oito relatórios como um movimento contínuo, identificando os diferentes momentos (três) da implantação deste projeto. E como terceira questão, procuramos analisar alguns aspectos da arquitetura da proposta como um todo, introduzindo a questão da finalidade do projeto, a partir da leitura dos documentos até o presente momento analisados.

4.4.1 Análise a partir dos elementos internos dos relatórios:

Como elementos internos aos relatórios agrupamos em sete as características que, a nosso ver, abrangem o projeto como um todo:

- 1) as características do instrumento;
- 2) a força institucional do projeto;
- 3) a reforma curricular proposta;
- 4) o fortalecimento da organização acadêmica interna das instituições de ensino superior (IES);
- 5) o estreitamento do relacionamento entre as IES e o Ministério da Educação (MEC);
- 6) o fortalecimento, na graduação das IES, dos aspectos pedagógicos internos na

graduação das IES;

7) os impactos da divulgação externa das IES, na grande mídia.

Quanto ao primeiro item, **as características do instrumento do ENC**, referimo-nos às características, tanto da construção do formato quanto das resoluções de cada uma das provas propostas e realizadas. Pelo fato de as provas serem diferentes entre si, mas adequadas dentro do referencial teórico de cada uma das áreas selecionadas, houve a transparência dos critérios utilizados pelas respectivas Comissões de Especialistas, responsáveis pela fundamentação teórica dos conteúdos propostos. Cada uma das provas era precedida por uma reformulação curricular, obedecendo às diretrizes de um enfoque generalista para o nível da graduação, ao mesmo tempo caracterizado pela flexibilização curricular proposta. A divulgação de cada uma das questões era acompanhada por um relatório específico, em que se esclarecia a intenção, a origem conceitual, às habilidades necessárias para a sua resolução, além da análise referente à margem de acerto e erro das diferentes instituições participantes.

Em relação ao segundo item, a **força institucional do projeto**, temos em mente os elementos que corroboraram para que o processo de avaliação passasse do nível de uma proposta governamental para uma proposta de política de Estado. Esta trajetória provavelmente foi possibilitada pela profunda ancoragem institucional deste tema em momentos muito anteriores ao lançamento do projeto em 1995. Referimo-nos às propostas discutidas e divulgadas já na década de 60 pela ONU e UNESCO, a introdução deste tema na Constituição Federal de 1988, o lançamento desta proposta para todos os níveis educacionais através da LDB de 96, e a proposta de implantação do projeto pelo governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1995 a 2003.

A esta força institucional, corresponde a disponibilização econômica por parte do governo de então, de recursos financeiros de suporte, ou seja, o projeto tinha de ser prioritário para a presidência da república, para a garantia do suporte necessário na manutenção do projeto no nível de gastos propostos. Atitude esta confirmada por Fernando Henrique Cardoso, presidente de então, no prefácio do livro de Souza (2005).

O alto custo econômico de manutenção do projeto do ENC foi um dos argumentos utilizados para as mudanças operacionais introduzidas ao projeto de avaliação com a troca de governo em 2003, como discutido por Verhine (2006, p.10). Ou seja, a questão educacional, a

partir de 2003, deixou de ocupar a mesma prioridade anterior, e conseqüentemente teve de adequar-se à não-continuidade dos recursos anteriormente disponibilizados.

Quanto ao terceiro item, a proposta de criação de um novo modelo de **organização curricular**, esta foi sendo desenvolvida e divulgada à medida que cada uma das áreas foi sendo convocada a participar do exame. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais seguia um novo critério de orientação dos conteúdos, flexibilizando o caráter rígido da proposta dos Currículos Mínimos da reforma anterior. Ao mesmo tempo em que circunscrevia o âmbito da formação do nível de graduação para um profissional de cunho *generalista*, especificando as fronteiras entre as graduações e as pós-graduações de *latu* e *strictu sensu*, introduziu uma certa flexibilização curricular, a ser caracterizada e preenchida pelos projetos pedagógicos de cada um dos cursos.

O quarto item relaciona-se ao **impacto do projeto de avaliação em relação à organização acadêmica interna** dos cursos e das instituições. Na verdade, este impacto era de certa forma previsível pelas características do instrumento: às coordenações de cada curso, coube o papel de interface entre o MEC e a organização dos alunos e às adequações das condições de oferta posteriormente averiguadas nas instituições. Fato este, também confirmado pela pesquisa de Cunha (2005, p.44). A partir de 98 foi operacionalizada a comunicação eletrônica, o que em muito contribuiu para a agilização do processo avaliativo como um todo.

Os três primeiros relatórios (principalmente os de 97 e 98) demonstram uma crescente participação dos cursos, dificuldades iniciais que aos poucos foram sendo contornadas, como:

No ENC-98, foi possível notar um grande avanço na organização dos registros acadêmicos da maioria das instituições, ficando por conta dos novos cursos a maioria das dúvidas surgidas. (BRASIL, 1998, p.13).

Quanto à importância dos coordenadores no processo:

A participação dos coordenadores/diretores de curso começou na fase preparatória do ENC-97, quando encaminharam ao INEP os projetos pedagógicos e as propostas curriculares das respectivas áreas, além das sugestões relativas ao perfil do graduando. Depois, com o apoio das unidades de controle e registro acadêmico das instituições, trabalharam na identificação e inscrição dos graduandos no ano letivo de 1997. (...) Além disso, os coordenadores/diretores mobilizaram professores, estudantes e demais membros das instituições de ensino para debater as propostas dos cursos (perfil, habilidades, conteúdos) e os resultados do Exame. (BRASIL, 1998, p.20).

A ação dos coordenadores, enfim, como responsáveis acadêmicos pelos cursos, gerou uma série de demandas em relação à organização, à gerência dos próprios cursos, o que caracterizou a iniciativa por parte do MEC de organizar seminários de coordenadores por áreas de conhecimento durante os anos de 2001 e 2002, conforme tabelas 4 e 5 acima reproduzidas.

Quanto ao item cinco, o **estreitamento do relacionamento institucional entre o MEC e as IES**, foi efetivamente fomentado, à medida que se adicionou à comunicação on-line, as visitas *in loco* da verificação das condições de oferta por comissões de 2 docentes, via de regra constituída por docentes de universidades públicas.

Simultaneamente, a Secretaria de Ensino Superior do MEC – SESu, através de suas Comissões de Especialistas de Ensino, desenvolvia um novo instrumento, com características de avaliação do processo de ensino e com abrangência capaz de incorporar outros aspectos relevantes, tais como: o projeto didático-pedagógico do curso, a administração acadêmica, o perfil do corpo docente (titulação, regime de trabalho, experiência profissional) e sua política de qualificação, produção acadêmica, infra-estrutura física, bibliotecas e laboratórios). Dessa forma, a avaliação dos cursos de graduação, após a realização do primeiro ENC, em novembro de 1996, tem sido complementada e enriquecida por uma avaliação *in loco* das condições de oferta.. (BRASIL, 1998, p.20).

Esta ampliação do universo a ser avaliado por parte do MEC, do aluno para as condições de oferta das instituições, acabou por **fortalecer, os aspectos pedagógicos relacionados aos cursos**, item 6 de nossas considerações. É de conhecimento amplo que uma das questões centrais da didática no ensino superior se refere justamente à inexistência de uma formação pedagógica específica destes docentes, o que em muito contribui para o predomínio das aulas tradicionais na maioria dos cursos, como pode ser averiguado pelos dados referentes ao item “avaliação dos cursos, segundo os graduandos” disponibilizados em cada um dos relatórios-sínteses de 97 em diante.

A averiguação das condições de ensino por parte das visitas externas, além da valorização da titulação acadêmica, em muito contribuiu para a realização de uma série de oficinas docentes de formação continuada, em que os professores passaram a receber instruções sobre metodologias de ensino, confecção de avaliações, planejamento e confecção de planos de ensino, além do conhecimento relativo a construção de projetos pedagógicos, perfis profissionais e tudo mais. De certa forma foi um “desvendamento” de aspectos pedagógicos, que o corpo docente carecia de formação específica.

Quanto ao último item, o **da estratégia de comunicação do ENC**, podemos dizer que no mínimo, se trata de um ponto extremamente polêmico. A comunicação, principalmente a eletrônica, estabelecida entre o ministério e as instituições foi a grande alavanca no sentido de fomentar, como uma amálgama, a disseminação da base histórica de dados atualmente existente no campo educacional como um todo. Aliado a esta disponibilização de informações por parte do MEC, houve a divulgação, com ênfase em algumas partes apenas, como a dos conceitos obtidos pelos alunos nos respectivos exames, o que fomentou uma fragmentação das informações, e decorrente disso, contribuiu para uma superficialização na difusão de critérios de avaliação entre o público no geral, proporcionando um *ranqueamento* entre realidades não compatíveis entre si. Foram um sem-número de reportagens de jornais e revistas de grande circulação, que se prestaram a divulgar como escolas que passaram a ocupar o 1º. , 2º. ou 3º. lugar nacional no *ranking* de qualidade das instituições, sem ponderar nem relativizar os conceitos com os demais quesitos necessários para estabelecer critérios de efetiva qualidade no ensino superior.

Enfim, a divulgação teve o mérito de fomentar uma cultura avaliativa no país, ao mesmo tempo em que pode ter fomentado uma percepção comprometedora do papel e da importância do ensino superior em nosso país.

4.4.2 Análise dos relatórios considerados como processo:

Se observarmos as características dos oito relatórios divulgados pelo Inep no intervalo de tempo entre 1996 e 2003 como um todo, podemos identificar três fases distintas:

1ª. fase: 1996 a 1998

2ª. fase: 1999 a 2001

3ª. fase: 2002 e 2003

Quanto à **primeira fase**, podemos encontrar na Lei no.9.131 de 24/11/95 e no Decreto 2.026 de 10/10/96, os primeiros parâmetros da concepção de avaliação que estarão subsidiando a implantação do projeto de avaliação em suas oito versões de 1996 a 2003. Os três relatórios desta primeira fase enfatizam:

- o processo de construção do instrumento,
- os resultados obtidos pelas instituições avaliadas e
- as características do corpo docente e discente de cada uma das instituições e áreas avaliadas.

É mencionada ainda, desde a primeira versão de 96, a importância da participação dos coordenadores de cada curso no sentido de enviarem os projetos pedagógicos dos cursos para

o subsídio na elaboração dos conteúdos a serem cobrados pelo Exame, além da cooperação imprescindível quanto à organização dos registros acadêmicos para o encaminhamento dos alunos concluintes, como também, menciona a importância da avaliação da prova realizada por cada um deles, divulgada pelos relatórios em item próprio.

A partir da terceira versão, a de 98, é mencionado um quarto elemento a ser avaliado: a formação de pequenas comissões de especialistas que passaram a visitar as instituições *in loco* para a averiguação das “condições de oferta”. Esta versão introduz também, a comunicação eletrônica institucional entre o MEC e as instituições, processo este que se dava até então, pelo envio de disquetes por correio. Como última característica, há de se mencionar nas três versões desta primeira fase, as considerações realizadas quanto aos cuidados a serem tomados na interpretação dos dados, no sentido de não se incorrer em erros de simplificações quantitativas.

A **segunda fase** se refere aos relatórios dos exames realizados em 1999 a 2001. O ano de 1999 marca a primeira seqüência de três avaliações, e o temor, por parte das instituições, de um boato sobre a possibilidade de fechamento de cursos. A portaria que regula este procedimento é editada em maio de 99, mas pouco divulgada, apesar de conter os mais de cem cursos nesta situação. O Relatório-Síntese de 99 introduz a discussão sobre a possibilidade de fechamento de cursos.

Portanto, o relatório de 99 assume, pelo nível de apresentação dos dados colhidos, uma primeira versão completa do modelo de formatação que virá a ser repetida pelos demais relatórios subseqüentes.

Sugerimos, que esta fase é o momento em que se experimenta o fôlego do formato do instrumento construído na fase anterior, introduzindo-se algumas correções de rota, nada estrutural. O formato destes dois relatórios segue o mesmo modelo anterior, tornando a interpretação dos dados crescentemente mais complexa. Em 2001 é introduzida uma correção no cálculo dos conceitos, em vez de atribuir os conceitos por uma classificação percentual, pondera-se a nota de cada curso pela média geral da área, o que compromete menos a comparação dos conceitos entre si.

A avaliação e a comunicação entre o MEC, as instituições e os alunos que fazem as provas se viabiliza através dos coordenadores de cursos, que se valorizam como sendo o elo entre estas três instâncias. A partir de 2001, o Inep organiza alguns encontros nacionais de coordenadores por área, os quais são denominados como Seminários.

Quanto à **terceira fase**, que abrange as versões de 2002 e 2003, pode ser observada como sendo a fase final deste processo. O relatório de 2002 é o último elaborado pela própria equipe de montagem original da proposta do ENC, iniciando uma discussão teórica quanto ao formato avaliativo escolhido na confecção do instrumento. A discussão gira em torno das propostas serem ou não, somente diagnósticas e somativas, mas também de cunho formativo. Este relatório pode ser considerado como a despedida: chegou-se ao máximo daquilo que havia se proposto e delineado como parâmetro inicial em 95/96.

Já o relatório de 2003, pode ser caracterizado como um “corpo (antigo) com nova alma”. A forma de escrita deste último relatório revela uma nova personalidade por parte de quem o confeccionou: há uma nova leitura sobre o histórico da avaliação, e, ao contrário do que se poderia supor, expressa uma boa vontade em explicitar as características não somente quantitativas do instrumento.

4.4.3 Aspectos relativos à arquitetura da proposta

Quanto a uma análise relacionada à construção do projeto de avaliação como um todo, podemos mencionar um aspecto estrutural, que perpassa todos os relatórios, e que a nosso ver, em muito contribuiu para a geração de um meio de campo difuso, ao mesmo tempo em que abre espaço para as mais diversas críticas, além dos mal-entendidos técnicos. A questão se refere à não explicitação, desde o início do processo, quanto aos objetivos específicos da proposta. Como podemos observar nos extratos dos textos abaixo, é somente a partir do relatório de 2001, que este se inicia com a indicação clara sobre os objetivos propostos pela avaliação do ENC.

Por se tratar de uma questão estrutural que será analisada logo na sequência, reproduzimos os trechos de cada um dos relatórios que mais se aproximam do que venha a ser o objetivo do mesmo, até a explicitação expressa das duas últimas versões.

Relatório de 1996:

No item de abertura “apresentação”, a palavra de abertura do ministro Paulo Renato:

O conjunto de informações deste relatório, é o primeiro de uma série que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, lançado em 1996, produzirá a cada ano.

Os resultados dos processos de avaliação e de levantamento estatísticos que compõem o sistema, progressivamente, formarão série histórica, que permitirá o acompanhamento da evolução do ensino. (Brasil, 1996, p.5).

Relatório- Síntese de 1997:

No item “apresentação”, um trecho do texto de abertura da então presidente do Inep, Maria Helena de Castro, que mais se aproxima da idéia dos objetivos da avaliação:

O trabalho de colher, ordenar e analisar esses resultados marca o primeiro ano de existência do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, concebido para estimular e alimentar, com informações consistentes, a qualidade de ensino. Nele, com efeito, processos sistemáticos de avaliação se associam a indicadores estatísticos atualizados, para que se possa alcançar com segurança esse objetivo.(Brasil, 1997, p.3).

Relatório-Síntese de 1998:

No antepenúltimo parágrafo do item da apresentação, novamente pela presidente do Inep, Maria Helena de Castro: :

Em torno deste grande objetivo – a elevação dos padrões de qualidade da educação superior brasileira – uniram-se MEC/INEP na implantação do ENC[...] (Brasil, 1998, p.5).

No item “Resultados Gerais” na página 22, podemos encontrar o seguinte texto:

Esse relatório oferece valiosas informações que podem contribuir para que se desencadeiem diversas ações voltadas para o aprimoramento dos respectivos cursos. Por ser a melhoria da qualidade do ensino o principal objetivo da avaliação, o relatório da instituição representa uma peça fundamental para que o Exame atinja sua meta. Com a finalidade de discutir as possibilidades de utilização dessas informações, a Daes/Inep tem realizado diversos encontros em instituições de ensino de todo o País. (BRASIL, 1998, p.22).

Relatório-Síntese de 2000:

Os dois parágrafos iniciais referente a 1. capítulo: “O ENC e seus fundamentos legais” , onde poderiam ou, deveriam constar os objetivos da avaliação:

A Lei n.º 9.131/95, de 24 de novembro de 1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Esta Lei estabelece, além das atribuições do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, a realização de avaliações periódicas das instituições e cursos de nível superior, usando procedimentos

e critérios abrangentes que determinam a qualidade e eficiência do ensino, pesquisa e extensão.

Os resultados dessas avaliações fornecerão subsídios para as ações de melhoria da qualidade de ensino, em especial da elevação da qualificação dos docentes, bem como para o credenciamento e o recredenciamento periódico de cursos e também de universidades. (Brasil, 2000, p.1).

Relatório-Síntese de 2001:

Esta é a sexta versão de relatório sobre os seis anos de implantação da proposta do Exame Nacional de Cursos, é também a primeira vez que são informados abertamente os objetivos, mas tão somente na página três do relatório, depois de ter sido explicado exhaustivamente a abrangência do mesmo.

O principal objetivo do Sistema de Avaliação da Educação Superior não poderia ser outro senão fornecer informações que venham a orientar políticas educacionais, sejam elas institucionais, regionais ou nacionais, para subsidiar ações que visem à melhoria da qualidade da educação superior. (Brasil, 2000, p.3).

Relatório-Síntese de 2002:

Este é o relatório em que os objetivos aparecem de forma clara e objetiva no primeiro parágrafo do texto, tal como se supõe ser adequado para a apresentação de qualquer projeto. Trata-se do último relatório confeccionado pela equipe ministerial autora do projeto como um todo.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado pela sétima vez em 2002, sob a responsabilidade da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi concebido para avaliar o ensino de graduação ministrado pelas Instituições de Educação Superior (IES), tendo como objetivo maior contribuir para a melhoria da sua qualidade. (Brasil, 2002, p.1).

A partir da divulgação do objetivo geral logo na início da apresentação do relatório da avaliação, encontramos a descrição do histórico das propostas anteriores, para então situar os objetivos específicos do projeto do ENC como um todo, como pode ser observado abaixo:

Mais especificamente, o Sistema de Avaliação da Educação Superior abrange:

- a) Censo da Educação Superior, que se realiza anualmente e envolve todos os cursos e IES do País;
- b) Exame Nacional de Cursos, que se realiza anualmente, destinando-se a todos os concluintes dos cursos de graduação que forem sendo incorporados ao processo a cada ano;
- c) Avaliação Periódica das Condições de Ensino, que se realiza a cada quatro anos e focaliza as dimensões organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações dos cursos submetidos ao ENC;
- d) Avaliação para Fins de Reconhecimento ou Renovação de Reconhecimento, que se realiza sempre que necessário e tem as mesmas características da Avaliação das Condições de Ensino;
- e) Avaliação Institucional, que focaliza, no âmbito organizacional, as dimensões organização institucional, corpo docente e instalações, para fins de credenciamento ou renovação de credenciamento das IES.

Esse Sistema tem como objetivos:

- orientar a formulação e o monitoramento de políticas direcionadas à promoção da equidade e à melhoria da qualidade da educação superior, visando às necessidades sociais;
- estimular a melhoria das instituições educacionais, assegurando a sua autonomia na produção de conhecimentos e a liberdade ideológica e política na concepção e desenvolvimento de suas propostas de ensino e pesquisa;
- subsidiar diagnósticos sobre a realidade educacional;
- possibilitar à sociedade em geral o conhecimento da qualidade da educação ministrada nos cursos de graduação do País;
- assegurar a transparência das informações, disseminando resultados e prestando contas à sociedade em geral, a partir de critérios educacionais, formulados com a participação da comunidade acadêmica;
- substituir processos burocráticos de controle por indicadores de desempenho. (Brasil, 2002, p.5).

É a partir deste relatório de 2002, que podemos encontrar a introdução de uma discussão sobre a modalidade de avaliação na proposta do ENC, o que pode nos indicar a preocupação em responder aos questionamentos que, naquela altura dos acontecimentos (2002), estavam sendo levantados pela comunidade acadêmica quanto aos reais objetivos e os resultados efetivamente alcançados pela proposta. A discussão gira em torno do formato, ora evidenciando elementos de uma proposta na linha diagnóstica, ora a negação de uma linha somativa, ou então, propondo um enfoque formativo. Os textos abaixo se referem à indicação deste tipo de preocupação:

O ENC utiliza o resultado de final do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo da graduação para a avaliação dos cursos. Portanto, diferentemente de outras avaliações em larga escala, *não visa à classificação e seleção dos examinandos. Como processo de avaliação*, embora utilize os resultados de desempenho de graduandos, isto é, de alunos em final de

curso, *não tem característica somativa* como as avaliações maciças em geral, visto que esse resultado tem por objetivo a avaliação do curso.

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

Está na base do ENC, portanto, a *função diagnóstica da avaliação*, ao proporcionar um levantamento da realidade do ensino no que tange à situação dos graduandos quanto às habilidades e conteúdos avaliados. [...]

Assim sendo, nesta avaliação, a interpretação dos resultados é feita em relação ao desempenho global, sem definir valores a serem atingidos. Os resultados não podem ter, portanto, interpretação diferente da comparação entre desempenhos de indivíduos em relação à população submetida àquela avaliação específica. (Brasil, 2002, grifo nosso).

Relatório- Síntese de 2003:

Este relatório já foi confeccionado pela nova equipe de governo, e segue o mesmo formato do anterior, ou seja, evidencia os propósitos da avaliação logo no início da apresentação do mesmo:

Criado com o propósito de avaliar o ensino de graduação ministrado pelas Instituições de Educação Superior (IES) e tendo como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade desse ensino, o Exame Nacional de Cursos (ENC) foi realizado pela oitava vez em 2003, sob a responsabilidade da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (Brasil, 2003, p.1).

Retomando a questão estrutural que se origina, ao nosso olhar, mais diretamente às questões de cunho epistemológico do campo teórico da avaliação, dependendo da concepção teórica deste objeto, poderão ser indicados diferentes elementos para o entendimento *mais* ou *menos* aprofundado de alguma proposta em particular, como é o caso do “Provão” .

Uma segunda questão apontada por este texto se refere à questão, se podemos, a partir de uma definição prévia de avaliação como objeto de investigação, estabelecer um paralelo de correspondência entre a avaliação e pesquisa, colocando-os “*pari passo*” no mesmo campo

teórico, na acepção de Bourdieu (1989) como dois instrumentos e procedimentos próprios de “construção” (e não somente a “reprodução”) do campo simbólico maior.

Conforme o capítulo anterior sobre a construção do campo teórico da avaliação, podemos reter as seguintes características. Estaremos seguindo, conforme já o fizemos no capítulo anterior, a concepção do campo teórico de avaliação divulgada pelos diversos autores dentro da obra de José Dias Sobrinho, tanto dos textos publicados pela revista “Avaliação” (publicação trimestral da RAIES - Rede de Avaliação da Educação Superior), como pelos livros editados a partir dos textos da revista. Deste material selecionamos três textos, que parecem ser suficientes para caracterizar de forma precisa e ampla o suficiente, a nossa compreensão do que seja uma proposta de avaliação como instrumento de política pública governamental e estatal.

O primeiro aspecto se refere à questão da construção do instrumento em si. Como avaliação, entendemos uma proposta de intervenção social em que há o envolvimento, e a necessidade de explicitação, de três componentes mínimos: um “sujeito” que atribui um juízo (de valor) sobre um “objeto”. Conforme Dias Sobrinho (2000, p.65-87), em se tratando de avaliação, urge a necessidade em se procurar evitar uma “flacidez semântica” quanto aos contornos do que esteja ou não incluído entre estes três elementos mencionados, no sentido de resguardar uma certa qualidade, rigor mesmo, no uso destes instrumentos como intervenção social.

As consequências de pequenas imprecisões tanto na concepção quanto na elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação podem resultar em resultados muito diversos, nem sempre condizentes com os objetivos inicialmente esperados. Por isso mesmo é que os objetivos têm de estar muito bem esclarecidos de antemão, uma vez que poderão atribuir características muito precisas e específicas aos três elementos (sujeito/titular-metodologia/instrumento-objeto) de forma a determinar a qualidade não somente dos resultados esperados, mas muito mais, o que se espera que seja desencadeado a partir da divulgação dos resultados. Neste sentido, estamos focando o rigor na construção do instrumento em si, o que a nosso ver, tem muito a ver com uma série de competências específicas.

Uma segunda questão se refere aos condicionamentos contextuais da construção e aplicação dos instrumentos de avaliação externa cuja complexidade foi caracterizada neste pequeno texto de Dias Sobrinho (2002, p.16), apresentado por ocasião de um seminário sobre avaliação externa, realizado na Universidade de Campinas:

Para compreendê-la (a avaliação) de modo mais completo e em seu conjunto, é necessário estudar as diversas dimensões e os diferentes sentidos que a constituem historicamente e que podem variar em muitos aspectos de um país para outro e de acordo com as culturas e os contextos nos diferentes momentos. É importante compreender - a lista não é exaustiva - as condições de sua emergência nos distintos períodos históricos, interpretar os diversos sentidos que ela vai adquirindo nos distintos contextos, suas funções variáveis, os modos e condições também mutáveis de sua produção, as tensões que produz nos âmbitos sociais e políticos, as configurações temporais das instituições escolares e universitárias, as tendências e perspectivas de ensino e da pesquisa, a difusão, o tratamento dado pela mídia, a recepção dada pelas comunidades educativas e por setores mais organizados da sociedade, as instâncias administrativas e legislativas, os sistemas de premiação e de financiamento, os grupos de especialistas vinculados às instituições de educação e as instâncias do poder, as agências, as audiências, o discurso da meta-avaliação, as revistas, os textos e autores da área consagrados.

Se o primeiro texto mencionado acima, tinha a preocupação em salientar a importância da arquitetura da construção do instrumento de avaliação em si, este segundo, potencializa, pelo nível de complexidade, tanto a importância das realidades econômico-político e sociais, como dos sujeitos históricos diretamente a ele vinculados, aquilo que foi ou não explicitado através dos objetivos e suas características iniciais. Qualquer indefinição inicial na elaboração do instrumento, pode abrir espaço para uma série de resultados cruzados, ou mesmo, de situações inusitadas, mal compreendidas.

Uma terceira questão - de certa forma relacionada às situações anteriores - se refere à comunicação dos resultados. Muitas vezes esta fase da avaliação é menosprezada, como se fosse só um procedimento técnico. Ristoff (2000, p.113, grifo nosso) consegue sintetizar a complexidade desta fase da avaliação, referindo-se à primeira parte da comunicação, à feitura do relatório, e não somente, à comunicação para além da esfera ocupada pelo titular do projeto avaliativo:

O relatório, que entre outras coisas explicita os instrumentos utilizados na coleta e dados, os métodos de análise empregados, a hermenêutica aplicada para a geração de interpretações, via de regra reserva um espaço para a apresentação de conclusões, oferece respostas a perguntas surgidas desde a instalação do processo, e faz recomendações diversas. Além de ser, portanto, um “texto” com a sua própria lógica interna – semântica e retórica – o relatório é também a comprovação material de que a avaliação foi feita e de que o esforço avaliativo não foi em vão. *É na qualidade do relatório que reside a garantia de que as deficiências, as omissões, os méritos e as virtudes de cursos, programas, departamentos, currículos, etc. receberão a devida atenção.* (grifo nosso)

Como podemos observar, estas três abordagens atentam para o terreno escorregadio, para a complexidade do assunto, até aqui ainda tratados dentro do âmbito daqueles que se responsabilizam pela confecção da proposta e do instrumento e dos relatórios como um todo. Neste sentido, voltamos para a questão da indefinição dos objetivos (não) declarados pela divulgação da seqüência dos Relatórios-Sínteses acima mencionados. A título de exemplo, reproduzimos o terceiro parágrafo da primeira apresentação do ministro no relatório de 96, “escolas, governo e sociedade saberão onde houve avanços e onde é preciso realizar esforços para a melhoria da qualidade da educação”(BRASIL, 1996, p.5).

Os resultados foram disponibilizados para todos, coerentemente com a estratégia inicial divulgada pelo ministro (SOUZA, 2005, p. xxii). A grande questão está no que permanece implícito, não-revelado, ao se colocar os objetivos de um projeto amplo e complexo como este. Sem a precisão da titularidade e do objeto a ser avaliado mais precisamente, abre-se a possibilidade de um leque imprevisível de interpretações, de usos não adequados dos resultados finais. Dependendo dos objetivos iniciais, há um sem-número de iniciativas ou possibilidades a serem desenvolvidas ou, então, surge a grande pergunta, ante a quantidade de dados levantados: o que fazer com eles? A quem cabe qual responsabilidade nas melhorias do ensino superior? Como atrelar os diferentes níveis de informações às mudanças necessárias ao ensino superior, de forma a ir além de entusiasmos efêmeros, enquanto dure a verba de financiamento do projeto ou, então, enquanto a grande mídia, mantenha em alta os resultados mais simplificados? Estas são algumas das questões desenvolvidas pelo trabalho de VERHINE et al.(2006, p.11-12).

O fato de não haver uma explicitação dos objetivos na seqüência dos Relatórios-Sínteses, nos indica certa dificuldade em localizar a seqüência da proposta, principalmente, pelo fato da avaliação ter sido encampada pela grande mídia que, por sua natureza mesma, pouco foco tem sobre estas particularidades epistemológicas, contribuindo ainda mais para superficializar as interpretações das informações . Os docentes e coordenadores das instituições avaliadas, permanecem em um espaço pouco definido entre os interesses da mídia e os do Estado. Desta forma chega a se confundir o conteúdo das propostas (no caso do ENC e a subsequente, a do SINAES) pelo impacto, pela forma de apresentação dos resultados na mídia, podendo contribuir para que se confunda e embaralhe diferentes aspectos do projeto, denegrindo inclusive, conquistas representadas pela proposta e contribuindo mais para confundir do que para esclarecer as efetivas funções do ensino superior. A geração de um cabedal imenso de dados, sem ligação a uma seqüência de políticas de gestão por parte dos governos responsáveis, pode alimentar a situação de acomodação, “sobrando” para os eventuais

interessados institucionais o uso ou não das informações para alimentação dos processos de melhorias internas.

A título de uma contribuição desta parte do trabalho, achamos oportuno registrar o que a nosso ver, após esta análise, ficou como sendo um objetivo implícito deste projeto de avaliação, considerando os documentos até aqui mencionados: Trata-se de um projeto de avaliação diagnóstica, cujo objetivo maior consiste na construção de uma série histórica de dados, supostamente para a melhoria da qualidade do ensino superior do país, prevalecendo a concepção de que a geração de dados pode, por si só, como primeiro passo, ser suficiente para a geração de mudanças no ensino superior. Permanece não explicitado, quais as mudanças desejadas, prevalecendo a concepção de que surgirão de forma espontânea, não dirigida, por parte das próprias instituições. A geração de dados serve também para a alimentação das exigências de órgãos de fomento internacionais, tais como o próprio BID, a UNESCO e a OCDE.

Passemos agora para a aproximação da FEB como instituição, de forma a podermos explicitar o segundo elemento – o *habitus* – de nosso objeto de pesquisa, a ser relacionado com a proposta do Exame Nacional de Cursos.

5 Formação da Fundação Educacional de Barretos como um campo de poder

A intenção desta parte do trabalho consiste, à luz do referencial teórico da obra de Pierre Bourdieu (1989), analisar os diferentes elementos que a nosso ver possam caracterizar o espaço da Fundação Educacional de Barretos como um campo de poder. Iniciamos pelas variáveis macro-sociais, tais como os elementos que caracterizam o movimento capitalista da globalização atual e a formação do campo universitário brasileiro, em seus vários níveis de desdobramentos. Por fim, procuramos localizar o surgimento desta instituição como fruto, tanto da expansão do campo do ensino superior, como pelas características micro-sociais da cidade, cuja configuração de capitais se constitui em sua marca até os dias atuais.

5.1 Caracterização do campo externo da Fundação Educacional de Barretos

Conforme o desenvolvimento do conceito de *habitus* no capítulo 1 deste trabalho, podemos considerar, para os propósitos deste trabalho, duas características “definidoras” do conceito, e por isto propostas como forma de aproximação desta instituição de ensino superior em particular. Ambos os aspectos decorrem, a nosso ver, da centralidade do sentido de interligação do conceito entre os campos macro e micro sociais. Por um lado, a abordagem de cunho temporal/vertical, em que a análise do objeto se apresenta como uma síntese de uma estrutura historicamente estruturada e em constante estruturação e, por outro, a possibilidade de uma abordagem complementar espacial/horizontal, em que as relações em campos de poder específicos, entre os elementos que os compõem, diga-se, capitais, favorecem um aprofundamento complementar na análise do objeto proposto. Essas duas formas de aproximação ao nosso objeto, que se utilizam predominantemente de variáveis sociológicas, foi desenvolvida a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu:

Para compreender todas as implicações da noção de *habitus* – idéia pela qual tentei demonstrar que se podia escapar das alternativas estereis do objetivismo e do subjetivismo, do mecanicismo e do finalismo, onde ficam aprisionadas habitualmente as teorias da ação – eu gostaria de analisar as relações entre os *habitus* – sistemas de disposição socialmente constituídos – e os campos sociais. Nesta lógica, a *prática* poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social funcionando, neste aspecto, como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem.

Seria preciso, enfim, examinar a relação entre os diferentes campos e as diferentes espécies de “capital” ou, também, entre as diferentes formas de energia social que é produzida e reproduzida dentro e pelas tensões e as lutas constitutivas de cada um desses espaços [...] (BOURDIEU, 1994, p.42).

Como moradora desde 1984 na cidade de Barretos e desde então vinculada à instituição, mas com a particularidade de ter vivido 22 anos na zona rural da cidade e, tendo seu próprio *habitus* primário formado na capital e na Universidade de Campinas, pude, na medida do possível, cultivar um certo “olhar externo” , observando o funcionamento dos diferentes espaços e capitais na organização da cidade como, também, nesta instituição em particular. Não há como não considerar este fator, no sentido de entendermos os motivos que nos fizeram escolher estas variáveis para a explicitação da trajetória institucional da FEB.

Resumindo: estando convicto da fecundidade da escolha metodológica que consiste em privilegiar as *relações* antes que os elementos diretamente visíveis, pensei que era, sem dúvida, necessário – da mesma maneira que o fiz para o campo das grandes empresas ou para o campo artístico – deduzir as leis de funcionamento desses diferentes campos, os objetivos específicos que eles propõem, os princípios de divisão segundo os quais se organizam, as forças e as estratégias dos diferentes campos que se opõem; tudo isso sem esquecer que, por maior que seja sua autonomia relativa, cada um deve suas propriedades mais fundamentais à posição que ocupa no campo de poder: só pensando como tal a estrutura de relações objetivas entre os diferentes universos e a luta para manter ou subverter essa estrutura, quer dizer, para impor o princípio dominante de dominação (capital econômico ou capital cultural hoje, poder temporal a autoridade espiritual na sociedade feudal, etc) é possível compreender completamente as propriedades específicas de cada um dos subcampos. (BOURDIEU, 1994, p.42).

Considerando a FEB como um sub-campo específico, escolhemos dois campos teóricos correlatos, no sentido de podermos introduzir a “dialogicidade” dos elementos macro e micro-sociais em seus aspectos externo/interno e passado/presente. Entre os elementos investigados, fizemos a opção em selecionar, do cenário macro-social, as características relativas ao processo de constituição e expansão do capitalismo em sua fase globalizada por um lado e as peculiaridades das fases do processo de constituição do espaço universitário brasileiro, por outro. Esperamos que o entrecruzamento desses processos, possam nos fornecer elementos suficientes para o entendimento das realidades micro-sociais não só da FEB como um campo de poder específico, mas também, para que possamos *dimensionar* o impacto das avaliações externas em uma instituição com o perfil da FEB, a partir de seu *habitus* específico.

Conforme o desenvolvimento da categoria do *habitus* até o presente desenvolvido, pudemos evidenciar a necessidade da consideração dos campos sociais específicos como campos de poder. Conforme Bourdieu (1989, p.27, grifo do autor):

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, [...] substancialista: é preciso pensar *relacionalmente*.

A forma de aproximação da Fundação Educacional de Barretos (FEB) como um campo de poder específico, nos levou a duas abordagens complementares, a escolha de alguns elementos identificados como fatores macro-sociais, existentes em forma de linhas de forças de origem externa, mas presentes e atuantes no campo desde o seu princípio, e aqueles dispositivos internos, que de forma direta puderam contribuir para o entendimento do objeto como um tecido de interação de múltiplas tramas, representadas pelos agentes, estratégias e capitais dinamicamente em interação. Como fatores externos, escolhemos três variáveis: a teoria de globalização, como um movimento de expansão de capitais (econômico e culturais, entre os demais), indicando um movimento de “fora para dentro” dos campos de poder considerados, a origem e a expansão do espaço universitário brasileiro e a expansão de fundações municipais na década de 60-70 concomitantemente com a reação da cidade de Barretos como local de constituição da Fundação Educacional de Barretos FEB). Na sequência, procuramos caracterizar o espaço social da FEB como um campo de poder específico, científico em sua identidade, procurando explicitar a sua constituição no período de 1966 a 1996 através das relações entre os agentes, suas estratégias e os capitais envolvidos.

5.1.1 Algumas características do campo macro-social.

Procuramos na obra de Ianni, particularmente no livro sobre as teorias de globalização (1996) os elementos teóricos iniciais que, a nosso ver, se constituíram nos “dispositivos” da formação do campo universitário brasileiro e, mais especificamente, do campo formado pelas fundações municipais de ensino superior no interior do estado de S. Paulo. Trata-se de uma contextualização mais ampla, ocidental e eurocentrada que, segundo o autor, se constitui na propagação de certas *lógicas* ou *padrões* específicos e cuja elucidação poderá contribuir para o desvendamento de nosso objeto investigado. Através da leitura de Ianni, deparamo-nos com a conjugação de duas interpretações distintas a respeito da constituição e da *propagação* do sistema capitalista em formação. Trata-se das formulações do francês Fernand Braudel e do austríaco Immanuel Wallerstein ².

Ambas formulações tratam da globalização por aproximações diferenciadas mas, em seu conjunto, mostram a complementaridade na formação dos “dispositivos” que evidenciam um padrão de comportamento de interligação entre a realidade macro-social do capitalismo em formação e o comportamento de uma série de variáveis diretamente relacionadas à constituição dos diferentes campos micro-sociais, objetos desta investigação.

De Braudel, conforme Ianni (1996, p.30) procuramos focalizar o olhar *espacial*, de “longa duração” que nos possibilita observar as diferentes “globalizações como a repetição de padrões semelhantes, mais especificamente em relação às características de funcionamento das estruturas por ele nomeadas como “economias-mundo”. Esta perspectiva nos esclarece a reincidência de processos, naquilo que o autor considera como “porções do mundo” entendidas como “a economia de uma porção do nosso planeta somente, desde que forme um todo econômico, [...] ‘um mundo em si e para si’ “ (BRAUDEL apud IANNI, 1996, p.27). Ou seja, a constituição do capitalismo atual, em sua forma globalizada, reproduz em um

² **Fernand Braudel**, cujas obras utilizadas por Ianni se referem a: *O Mediterrâneo e o Mundo* *Mundo Mediterrâneo na Época de Filipe II*, 2vols. sem indicação do tradutor, Martins Fontes, Lisboa.1984, além dos *Escritos Sobre a História*, tradução de J. Guineburg e T. C. Sileira da Mota, Ed. Perspectiva, S. Paulo, 1978. O texto de Ianni se refere mais diretamente à sua publicação específica sobre globalização, *A Dinâmica do Capitalismo*, tradução de Carlos da Veiga Ferreira, 2ª. ed. Editorial Teorema, Lisboa, 1986. A principal característica de sua obra, foi a introdução do “olhar de longa distância” na análise da constituição do capitalismo.

Immanuel Wallerstein, cuja obra de referência utilizada por Ianni se refere a *El moderno Sistema Mundial* (La Agricultura capitalista y los Orígenes de la Economía-Mundo Europea en el Siglo XVI) tradução de A. Resignes, Siglo Vientiuno editores, México, 1979. Além das publicações *El Moderno Sistema Mundial* (II. El Mercantilismo y la Consolidación de la Economía-Mundo Europea 1600-1750) tradução de P. L. Mañez, Siglo Vientiuno editores, México, 1984 e *The Modern World-System III*. Academic Press. N. York, 1989.

movimento de “distensão” geográfica, tal qual outras estruturas sociais, alguns “traços característicos” semelhantes, no caso, de uma realidade européia para a constituição de uma realidade brasileira própria. Segundo Braudel, assim como tem ocorrido em outras “porções do mundo”, a globalização de um determinado espaço acontece por irradiação a partir de um pólo ou centro criativo e dominador que pode ser imaginado como o surgimento e a sucessão de círculos causados a partir da queda de uma pedra na água. A partir deste processo, as economias-mundo se dividem em zonas sucessivas, e de reprodução da matriz original, geograficamente distintas e marcadas como o espaço central de criação de padrões econômico-político-culturais e sociais, e os espaços intermediários e periféricos de reprodução destas referências da região central original.

Desta análise consideramos importante nos ater ao movimento histórico e geográfico tendencial de estruturação do capitalismo, seguindo um padrão externo/interno que se inicia com o fato de termos sido uma colônia de exploração, e a formação de uma cadeia de “matrizes” intermediárias, do litoral em direção ao interior. Para a realidade interiorana de S. Paulo, significa observar a propagação de tendências que seguem um itinerário a partir da realidade da capital, passando pelas cidades maiores e mais próximas, em direção à reprodução dessas condições, nas menores. Esse padrão se reproduz também por sua vez, para dentro do universo micro-social tanto na cidade como na FEB, à medida que, tanto a formulação do modelo de organização acadêmico quanto os seus controles públicos, terem como matrizes realidades externas, da cidade e da região. Faz parte da constituição do *habitus* local, a tendência em se buscar, quando não, sobre-valorizar, modelos externos, nem sempre adequados às características e aos objetivos locais. Escolhemos este padrão de estruturação como sendo o primeiro “dispositivo” para a compreensão desse campo de poder em específico. Retornaremos a ele mais adiante.

De Wallerstein (apud IANNI, 1996, p.31), interessa-nos focalizar uma característica política específica da expansão capitalista e da globalização em particular, pois malgrado a necessidade de diferenciação das *autonomias políticas* locais, mantém-se os laços de dominação, mesmo que se autorize uma diversificação da organização local, como mecanismo de continuidade do sistema macro-social como um todo. “O capitalismo tem sido capaz de florescer (nestes quinhentos anos) precisamente porque a economia-mundo continha dentro dos seus limites não um, mas múltiplos sistemas políticos” (WALLERSTEIN apud IANNI, 1996, p.29). A existência e, principalmente, a continuidade da exploração capitalista não prescinde de uma dominação política direta e única, a introjeção e a reprodução de seus fundamentos em forma de capitais culturais e econômicos, oferecem condições suficientes

para a continuidade do sistema como um todo. A existência de autonomia local se torna, pela existência de outros mecanismos paralelos de subordinação, uma ferramenta que revela a peculiaridade “de aparente fraqueza, se transformar no segredo de sua fortaleza”.

Podemos verificar a ação deste “dispositivo” político, por exemplo, na lógica de constituição da FEB que, desde o seu início, seguiu um modelo acadêmico implantado de “fora para dentro”, no caso, conforme o de outras instituições “particulares” da capital (em especial da Faculdade de Engenharia do Mackenzie), análogo ao processo descrito por Wallerstein, em seu primeiro momento de dependência externa. Traço este que perdura como uma linha de força fundamental da FEB, pelo fato de ser uma instituição brasileira fazendo parte da constituição e da expansão do campo científico como um todo e, ao mesmo tempo, ser fruto de duas reformas universitárias, a de 1968, e a de 1996.

As teorias de Braudel e Wallerstein podem contribuir para evidenciar um sentido processual do fluxo dos capitais (culturais, econômicos e políticos principalmente) constituintes na formação desse espaço social em um campo de poder específico. Dispositivos que funcionam de forma *tendencial*, no sentido de ser complementado pela articulação das forças dos agentes e suas estratégias locais.

Como segundo dispositivo, escolhemos a formação processual do campo universitário brasileiro, localizando-o como o elo entre a dinâmica proposta pela expansão do capitalismo globalizado e a formação e diversificação desse campo, resultando no movimento de criação das fundações municipais no interior do estado de S. Paulo.

5.1.2 Formação do campo universitário brasileiro

A criação da universidade européia cumpre a sua função ao estar diretamente relacionada às promessas do projeto iluminista da sociedade industrial européia. O uso da Razão e a institucionalização do Estado passaram a se constituir nos pilares da construção universitária, referendando nesse campo simbólico específico o desenvolvimento do campo econômico e capitalista posterior (GOERGEN, 2000, p.15). A instituição nasceu elitista e assim permaneceu, o aprofundamento do foco na pesquisa de novas tecnologias foi possível pelo fato da profissionalização média ser realizada fora da universidade, nos ensinamentos técnicos específicos, com origem nas corporações de ofício medievais. A criação da universidade brasileira se deu, tal qual a constituição de todo o campo simbólico maior, pela importação de modelos da matriz européia. O texto de Goergen (2002, p.69) especifica a contribuição dos

vários modelos europeus, entre eles o italiano inicial, as características do modelo inglês e francês, e por fim, a influência da universidade de Berlim.

Segundo o trabalho de Santos Filho (2000, p.149), compreendemos a constituição de nossa recente história universitária em três fases: a primeira, dos anos de 1930 a 1968, com o estabelecimento do estatuto universitário brasileiro. Trata-se do momento em que se define de forma minuciosa, centralizadora e burocrática a reprodução da matriz externa. São estabelecidos os parâmetros da universidade pública brasileira, uma instituição elitista, fechada em si mesma e distante das realidades locais. O período seguinte, iniciado pela reforma universitária de 1968, reflete a mudança da hegemonia capitalista da Europa para os Estados Unidos, em que o modelo universitário se adapta à expansão do agora “ensino superior”. Trata-se de uma adequação do nosso campo simbólico universitário à nova configuração social, a do capitalismo periférico em sua fase de “autonomização”: as novas demandas, predominantemente técnicas ante a interiorização do “milagre brasileiro”, possibilitam a primeira grande ampliação dando origem às grandes instituições privadas como bloco complementar às públicas até então predominantes.

Esta fase corresponde ao projeto da “primeira massificação” conforme a descrição do projeto tecnocrático e militar dos anos 60/70, investigado por Covre (1983). Projeto este que, segundo Chauí (2000, p.47) passou a se constituir em 1968, sob a proteção do Ato Institucional no. 5 e do Decreto no. 477, além de buscar a sua inspiração na combinação dos relatórios “Atacon” (1966) e “Meira Mattos” (1968), conforme a reprodução do texto abaixo:

O primeiro (Atacon) preconiza a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão, sendo o caminho adequado para tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas, com a direção recrutada na comunidade empresarial, atuando sob sistema de administração gerencial desvinculada do corpo técnico-científico e docente [...] .

O relatório Meira Mattos propõe uma reforma com objetivos práticos e pragmáticos, que seja instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país. (CHAUÍ, 2000, p.47).

Como podemos observar, há, nesta segunda fase, um direcionamento da diversificação do cenário universitário brasileiro, que se fundamenta na experiência e nas prioridades da matriz agora norte-americana de inclusão das classes médias locais não somente no ensino superior, mas no mercado de consumo como um todo, que segundo Freitag (2005, p.128), passa pelo

processo de aristocratização, pela implantação do modelo econômico concentrador de renda. É o momento do “milagre brasileiro”, em que o Estado privatiza a expansão do ensino superior, além da troca do modelo francês do ensino básico para o ensino tecnicista e massificador americano. Predominam, conforme a mesma autora, dois princípios aparentemente contraditórios: por um lado a racionalização das estruturas e dos recursos, e por outro a “democratização” do ensino, via a proliferação de escolas agora privadas. Esse foi o contexto, o pano de fundo da expansão do ensino municipal superior.

Para Goergen (2005), essa passagem da primeira para a segunda fase da constituição de nosso ensino universitário, acarretou um “desvio” de sua função inicial, em que o projeto de ensino superior público deixa de ser dominante, passando a compartilhar o mesmo espaço com as instituições privadas, focadas para as necessidades do projeto militar. A partir daí, como descrito por Freitag (2005, p.135), desdobram-se também as finalidades das instituições e, conseqüentemente, a identidade das mesmas, acarretando uma certa despersonalização do projeto universitário inicial.

Efetivamente, o que ocorreu a partir daí foi o desdobramento do modelo das universidades públicas iniciais, com contornos de origem pautados no sistema europeu, para uma expansão quantitativa seguindo a formatação da realidade norte-americana na forma dos conteúdos dos dois relatórios acima mencionados. São representantes deste movimento, o surgimento e a consolidação das grandes e influentes universidades paulistas como a Getúlio Vargas, a PUC, FAAP, Mauá e Mackenzie entre tantas outras em S. Paulo, Rio de Janeiro e no restante do país. A diferenciação do cenário superior é acompanhado pela diversificação das identidades institucionais, representando um re-arranjo do campo universitário como um todo, cada qual com projetos próprios, com maior ou menor vinculação ao aparelho tecnoburocrata militar, mas que se fundamentavam essencialmente no exorbitante crescimento da demanda de 212% entre os anos de 1964 e 1968 (FREITAG, 2005, p.149).

A partir desse momento, não é mais possível falar na expansão da universidade brasileira mas, sim, do ensino superior. A universidade, pelo menos uma parte crescente dela, passa a reproduzir uma lógica diferenciada daquele projeto das universidades públicas iniciais. Em outras palavras, conforme a conceituação do campo científico de Bourdieu (1983, p.122), ocorre um desdobramento do campo universitário brasileiro, em que a lógica do capital econômico acaba por suplantando a lógica do capital cultural, sobre a qual se organizou a autoridade científica correspondente à construção do projeto das universidades públicas iniciais.

5.1.3 Formação do campo do ensino superior municipal no interior do estado de S. Paulo

É precisamente no bojo desta segunda fase que podemos localizar as condições de criação da Fundação Educacional de Barretos. É notório percebermos a criação deste tipo de instituição como fruto de um movimento mais amplo de expansão, tal qual a expansão dos capitais “globalizadores”, conforme a teoria de Braudel. Surge no interior do estado de S. Paulo, segundo os trabalhos de Souza (2003) e Bretas (2005), uma resposta que evidencia a aliança entre os interesses dos capitais econômicos e políticos locais: trata-se de uma quantidade significativa de fundações municipais que foram criadas a partir da iniciativa de políticos locais, através de suas respectivos prefeituras, mas com a particularidade de se manterem através da cobrança de mensalidades. O fato de a Fundação Educacional de Barretos ter sido fundada com mais outras 30 fundações no mesmo intervalo de tempo, evidencia tratar-se de uma regularidade específica na trajetória de constituição e expansão do campo universitário brasileiro. O dispositivo de “transposição de padrões” de Braudel, como mencionado acima, pode nos oferecer os parâmetros para o entendimento, não só daquele movimento de expansão universitária, em particular, como também, a continuidade deste processo para os dias atuais.

Portanto, essas fundações municipais nasceram como instituições de direito público, mas, pelo fato de cobrarem mensalidades, se caracterizam como sendo de direito privado também. Administrativamente sofrem diferentes níveis de ingerência dos poderes públicos municipais, apesar de seguirem o *modus operandi* acadêmico próprio do *modelo único* das universidades públicas, que lhe servem de referência (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 20).

Como podemos observar na Tabela 1 abaixo, das 29 instituições, 23 foram criadas ainda entre as décadas de 60 e 70, evidenciando o contexto no qual surge a fundação da faculdade em Barretos.

Municípios	Instituição	Decreto/Lei/Ano
Adamantina	Faculdades Adamantinense e Integradas	Lei Municipal 853/67
Araçatuba	Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba	Parecer CEE 1053/88
Araras	Faculdade de Ciências e Letras	Parecer CEE 1079/74

Assis	Instituto Municipal de Ensino Superior	Lei Municipal 22374/85
Avaré	Faculdade de Ciências e Letras	Parecer CEE 224/69
Barretos	Faculdade de Engenharia	Parecer CFE 57/66
Bebedouro	Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro	Lei Municipal 1612/83
Birigui	Faculdade de Tecnologia	Lei Municipal 2255/85
Bragança Paulista	Faculdade de Ciências e Letras	Lei Municipal 855/67
Catanduva	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras	Lei Municipal 803/66
Cruzeiro	Escola Superior de Educação Física	Lei Municipal 1007/69
Fernandópolis	Inst. de Ensino Superior Integrado de Fernandópolis	Parecer CEE 22242/83
Franca	Fac de C. Econômicas Adm e Contábeis	Decreto Federal 29377/51
Jaú	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras	Parecer CEE 680/72
Jundiaí	Faculdade de Medicina	Resolução CEE 6/69
Lorena	Faculdade de Engenharia Química	Lei Municipal 687/69
Marília	Faculdade de Medicina	Decreto Estadual 47702/76
Mococa	Instituto Municipal de Ensino Superior	Parecer CEE 1010/72
Osasco	Fac de C. Econômicas Adm e Contábeis	Lei Municipal 403/64
Penápolis	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras	Lei Municipal 409/66
Piracicaba	Escola Superior de Engenharia	Lei Municipal 556/68
Santa Fé do Sul	Faculdade de Educação Física	Parecer CEE 158/72
Santo André	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras	Decreto Federal 57849/66
São Bernardo do Campo	Faculdade de Direito	Lei Municipal 1246/64
São Caetano do Sul	Instituto Municipal de Ensino	Resolução CEE 16/68

São João da Boa Vista	de Ensino Superior Faculdade de Administração e Economia	Lei Municipal 187/61
São José do Rio Pardo	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras	Lei Municipal 415/64
São Manoel	Instituto Municipal de Ensino de Ensino Superior	Decreto Federal 71609/72
Taubaté	Universidade Municipal de Taubaté	Lei Municipal 1498/74

Tabela 6: Relação das instituições municipais do interior do estado de S. Paulo.

Fonte: Souza (2003, p.21-23).

Segundo a pesquisa de Souza (2003), há uma série de pontos em comum nestas instituições: a grande maioria inicia as suas atividades através de cursos de licenciaturas, atendendo à demanda criada pela expansão da rede estadual do Ensino Básico; os cursos de engenharia e medicina (dois de cada um) se constituem em uma minoria. Administrativamente, ainda conforme o mesmo trabalho (SOUZA, 2003, p.34), são gerenciadas com mão de obra pouco especializada, “muito frequentemente por professores com pouca ou nenhuma experiência na área de direção (gerencial)”. Desse fato decorre a inexistência de projetos-político-pedagógicos institucionais próprios, de certa forma “desnecessários”, à medida em que cada uma das instituições reproduz o “modelo único” da reforma universitária de 68, sob orientação do próprio Conselho Estadual de Educação. O trabalho de adequação pedagógica interno a cada um dos cursos, se restringiam à implantação do “currículo mínimo” “importado” com as respectivas ementas e os planos de ensino prontos. Como foram instituições criadas com ênfase no ensino, na “reprodução de conhecimentos”, inexistia a exigência de pesquisa e extensão; por conseqüência, o corpo docente recebia por horas-aulas dadas, em sua maioria sem titulação e vindos de fora das cidades. Com a proliferação de faculdades isoladas por todo o interior do estado, formou-se essa nova categoria docente: uma classe média de certa forma prestigiada pelo seu capital simbólico valorizado e “móvel” pelo fato de trabalhar em diferentes cidades ao longo da semana. À medida que são contratados como docentes horistas, cumpridores de ementas muito semelhantes de currículos mínimos padronizados entre essas diferentes instituições, lecionam os mesmos conteúdos indistintamente, sem preparação pedagógica anterior e, por isso mesmo, de *forma tradicional*, independentemente dos conteúdos, do perfil e do contexto da instituição. Essa realidade se constata, por exemplo, através de duas publicações: das

investigações relativas ao impacto da avaliação externa em três instituições na região sul do país, por Cunha (2005), e no Relatório-Síntese de 1999 (BRASIL, 1999, p.10) do Exame Nacional de Cursos, editado pelo Ministério da Educação.

Ainda segundo Souza (2003), a inexistência de projetos pedagógicos específicos de cada instituição indica a não clareza, ou mesmo a falta de definição, tanto quanto ao foco do curso como quanto ao perfil de egresso a ser formado. Essas instituições abrem espaço para um novo tipo de docentes do ensino superior, o “dador de aulas” que, via de regra, se referencia em experiências que teve como aluno e no relato de experiências daqueles com maior proximidade com as instituições públicas, sem contudo, em sua maioria, procurar dar seqüência a uma carreira acadêmica, via mestrado e doutorado.

Ao mesmo tempo em que podemos encontrar nessas fundações um cenário mesclado por características de ensino privado, pelos alunos pagantes, muito diferenciados dos da instituição pública, há, ao mesmo tempo, a vigência de um ambiente institucional público, tanto pelas vinculações aos poderes municipais quanto pela formação acadêmica dos órgãos colegiados, conforme o modelo de departamentalização encontrado nas universidades públicas (CATANI, 2002, p.20).

Em suma, essas fundações municipais se institucionalizam sem projeto próprio, mas seguindo três grandes influências: o modelo acadêmico das universidades públicas (sem a correspondência das atividades de ensino-pesquisa-extensão que justifiquem essa formação), o modelo de gestão político-administrativo dos poderes públicos locais (via de regra, pouco qualificados e por isso altamente direcionados pelos interesses do capital social e simbólico local), além de atenderem a um perfil de aluno pouco preparado, oriundo, na maioria dos casos, do próprio ensino público estadual local e regional.

5.1.4 Caracterização do espaço social da região de Barretos

A partir do mapa abaixo, podemos observar a região de Barretos como uma área de densidade baixa, a cidade se constitui na 13ª. Região Administrativa, com uma população atual por volta de 107 mil habitantes.

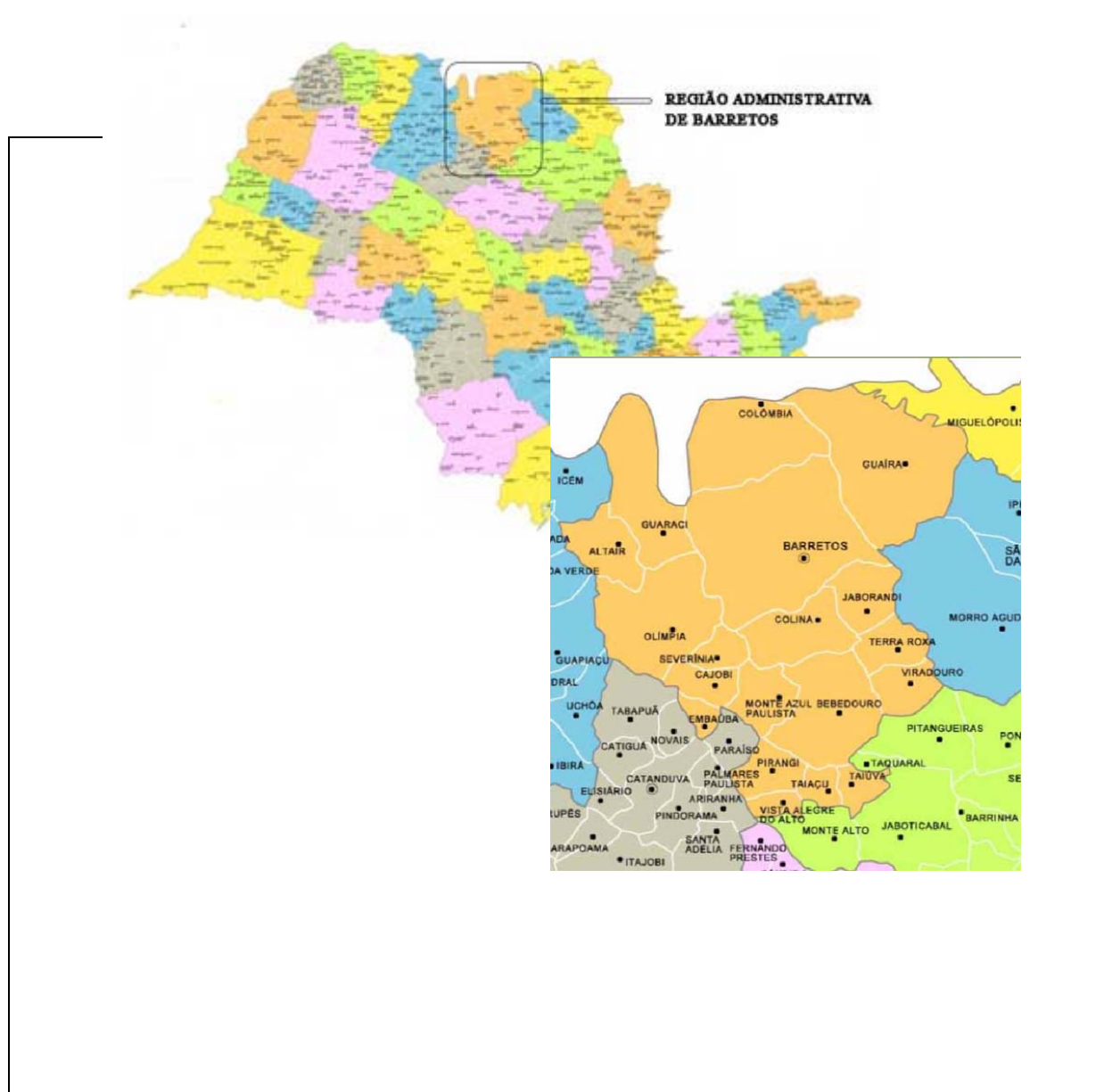


Figura 2: Mapa do estado de S.Paulo, com região administrativa de Barretos em destaque.
Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Economia e Planejamento. (2006).

Segundo dados de Franco (2006), do IBGE (2006) e da prefeitura local, podemos sintetizar os traços históricos iniciais da cidade a partir dos elementos fundadores, que passarão a atuar como linhas de forças por todo o processo de constituição da cidade, como um campo específico de poder. A constituição dos núcleos populacionais regionais do início do século XVIII apresenta as características do “caipira paulista”, conforme magistralmente descrito pelo estudo de Candido (2003): formações sociais de pequenos grupos dispersos,

organicamente entrosados, com vizinhança em forma de grande família e que se supria através de uma economia semi-fechada, de subsistência, com valores culturais de memória ancestral. A este perfil auto-suficiente e conservador, adicionaram-se as migrações de Minas, resultantes da retração do ciclo da exploração mineral, além das rotas de passagem entre o centro-oeste e o sudeste do país. A cultura do café, que entrou no estado na segunda metade do século XIX, não chegou à região mas formou uma fronteira para o lento desenvolvimento urbano e agrícola local. Aos vilarejos iniciais, somaram-se as imigrações externas, de portugueses, italianos, japoneses e árabes, incrementando uma diversificação da cultura “caipira” original, sendo os de origem árabe os que mais se adaptaram à formação de um incipiente comércio urbano local.

A fundação da Companhia Frigorífica Anglo Pastoril na cidade, com capital inglês no início do século XX, favoreceu, juntamente com a chegada da linha férrea até à cidade, a diversificação do capital econômico local. Representa o início da entrada dos latifúndios na região, à medida que os capitais acumulados pela exportação (inicialmente de carne e depois seguidos pela laranja e pela soja), deixaram de ser reinvestidos na cidade, mas redirecionados para o seu entorno. Processo esse que resultou na formação de um espaço social extremamente heterogêneo, de “economias de enclave”, conforme expressão utilizada na Teoria da Dependência da década de 60-70 por Cardoso (2007, p.19-22): setores exportadores, cujos modos de produção e tecnologias não se difundiam para o conjunto da economia, nem mesmo para o setor agrícola local, coexistindo de forma isolada do contexto econômico, social e cultural da região. Característica essa descrita pelo site da prefeitura de Barretos em seu Plano Diretor: “a região de Barretos é rica, cercada de latifúndios, com concentração de renda, ficando pouco para o Município, pois os grandes proprietários investem em cidades de pólos maiores e próximos a Barretos (Ribeirão Preto e São José do Rio Preto)”. (BARRETOS, 2007).

Portanto, a organização cultural do espaço social barretense se caracterizou por duas linhas de forças em sua formação: uma cultura local pouco organizada, de índole rural, conservadora e refratária a influências da modernidade externa, mas convivendo lado a lado, com uma minoria, cujo capital cultural de referência se situava fora da cidade, nos grandes centros urbanos do estado. Esse cenário “dicotomizado”, em que prepondera um êxodo de mão de obra qualificada, conforme os dados populacionais de 2006 do IBGE, nos explica o forte desenvolvimento do setor público da cidade, com ênfase nos trabalhos da Secretaria da Promoção Social. Como centro administrativo da região, a cidade passou a centralizar os

exíguos investimentos públicos estaduais, o que, por sua vez, ante a inexistência de setores mais tecnologizados, enfatiza a disputa dos capitais simbólicos e sociais da comunidade local.

Atualmente, a cidade procura diversificar o seu capital econômico, para além do setor do agronegócio exportador de soja e cana-de-açúcar, expandindo o do setor privado de serviços, notadamente na área médica com o hospital do câncer (Fundação Pio XII) e no setor de turismo, com a organização da Festa de Peão. A título de uma conclusão provisória sobre a formação da base econômica da cidade de Barretos, não houve, desde o seu início, um capital econômico local suficientemente forte e qualificado que pudesse representar uma demanda suficientemente sólida, para a abertura de dois cursos na área de engenharia no ano de 1966.

Quanto ao desenvolvimento do capital cultural e educacional do município, este acompanha o nível de exigência da própria reprodução social do capital hegemônico da cidade: em se tratando de uma região economicamente pouco desenvolvida, podemos encontrar, segundo os dados atuais (IBGE, 2006) uma boa cobertura até o ensino fundamental, com 47 escolas (sendo 27 da rede municipal e 15 da rede estadual e 5 particulares), decaindo para apenas 14 instituições voltadas ao Ensino Médio (9 públicas e 5 particulares). Salta aos olhos a quantidade de alunos que, ainda nos dias atuais, saem do ensino fundamental à procura de trabalho na cidade com níveis muito baixos de qualificação. Os dados referentes à década de 60 são exíguos, mesmo porque a população vivia predominantemente (85%) na área rural. Conforme consulta na própria Diretoria de Ensino de Barretos, havia três escolas de ensino básico completo na época, o que representa uma demanda local muito fraca para justificar a continuidade de formação no ensino superior. Um dado que, por sua vez, nos pode indicar a provável dependência da FEB de alunos de fora, o que mais ainda encarecia os gastos nos estudos em uma instituição particular fora da própria cidade.

Quanto à reprodução social da “economia de enclave” anteriormente mencionada, podemos mencionar que houve, entre 60 e 90, um incremento de um pequeno estrato social local correspondente às profissões liberais, como médicos, dentistas, advogados e assessorias técnicas de suporte às atividades locais. Os filhos desse grupo de classe média seguem uma trajetória diferenciada, tal qual o das classes médias das grandes cidades da região, freqüentando a rede privada até o ensino médio, passando pelos cursinhos em Ribeirão Preto e S. Paulo, para então concorrerem às boas universidades (tanto públicas como não) fora de Barretos. Atualmente, um cenário em mudança ante o encarecimento da vida estudantil fora da cidade, além da abertura de cursos na FEB com maior prestígio social, como os da Odontologia e do Direito. Geralmente os alunos formados nas boas escolas da capital não

voltam para a cidade, à medida que as trajetórias escolhidas fora da cidade os afastarem das opções culturais e econômicas existentes em Barretos. Como resultado, se observa um campo de trabalho que pouco se expande, uma tendência que pode ser revertida, conforme o ritmo de diversificação do capital econômico atual.

Portanto, conforme o exposto até aqui, não houve, nem por parte do capital econômico, tampouco pelo capital cultural, uma demanda que justificasse a fundação de uma instituição de ensino superior na cidade. Passemos então à possibilidade de motivações pessoais, na forma da manifestação de capitais políticos e sociais locais que puderam trazer para a cidade, a expansão do ensino superior em termos da criação de fundações municipais, conforme as estratégias locais das demais cidades da região.

5.1.5 A criação da Fundação Educacional de Barretos

A Fundação Educacional de Barretos foi criada em 1964, através do poder municipal local sob o nome de Escola de Tecnologia, com os cursos de Engenharia Civil e Elétrica diurnos. Segundo Franco (2006, p.76), com o intuito de um melhor aproveitamento dos docentes já contratados, a maioria da cidade de S. Paulo, foi criada a Faculdade de Ciências em 1968, com os cursos de Química, Física e Matemática.

Ante a inexistência de um capital econômico e cultural que justificasse a abertura de uma instituição de nível superior em uma cidade predominantemente rural, procuramos pelas motivações locais. Segundo os trabalhos de Castilho (2006) e Franco (2006) sabemos do interesse do prefeito de então, João Batista da Rocha, cujo parentesco com o engenheiro Roberto Frade Monte (formado pelas faculdades particulares do Mackenzie [engenharia] e Getúlio Vargas [administração] da capital) representou o *elo* para a implantação dos dois cursos iniciais. A experiência administrativa do professor em S. Paulo, como diretor da Faculdade de Arquitetura do Mackenzie em 1962 e 63, abriu a possibilidade prática de abertura dos cursos de Engenharia Civil e Elétrica em Barretos e de ter assumido a implantação da Faculdade de Engenharia de Barretos no período entre 1966 e 72. Um segundo fator, de ordem menos técnica mas de preferência pessoal, relaciona-se ao apreço do referido prefeito por obras de infra-estrutura municipal, o que amigavelmente lhe rendeu o apelido de “João Tatu” na cidade. (CASTILHO, 2006, p.35-44). É claro que não podemos desprezar a necessidade de capitais sociais e simbólicos locais que em forma de uma rede de influências legislativas devem ter contribuído, e muito, com a implantação, não só da instituição em Barretos, mas com a criação dos demais cursos municipais na região. Uma

forma de visualizarmos a importância dos vínculos políticos de então, está na formatura da primeira turma, o que explicita as “estratégias de consolidação” conforme a análise de Bourdieu (1983, p. 93-94). A formatura dos 13 concluintes da primeira turma em 28 de dezembro de 1970, mesmo tendo iniciado com 90 alunos (oriundos de 26 cidades, sendo um terço da região da capital a mais de 400 km de distância), representou um alto capital simbólico, ao contar com a presença do então ministro da Educação, Jarbas Passarinho na cidade (CASTILHO, 2006, p.67).

Conforme o acima exposto, podemos tentar sintetizar a configuração dos elementos macro e micro-sociais que contribuíram para a estruturação inicial da Fundação Educacional de Barretos, tal qual ela se nos apresenta como objeto de estudo desta investigação.

Ante a existência de dispositivos locais fracos, na forma dos capitais econômicos e culturais prevalentes, tanto para a fundação quanto para a manutenção inicial do projeto, passamos a entender a força necessária, de caráter impositivo, dos elementos macro-sociais. Qual seja, por um lado detectando os incentivos à privatização do ensino superior por parte do Estado, e nesse movimento a visibilidade da ação contínua do *modus operandi* da globalização capitalista e, por outro, a predisposição de alguns estratos locais na implantação de projetos sem aderência econômica e social.

5.2 Construção da FEB como um campo de poder.

Caracterizar um determinado espaço social como um campo de poder, conforme a teoria de Bourdieu, significa identificar as leis gerais que caracterizam a estrutura de funcionamento dos campos, tomando-se o cuidado, contudo, de não se generalizar as características secundárias referentes aos agentes, às estratégias e aos capitais existentes e atuantes. O objetivo consiste em procurar apreender primeiro os objetos de disputa próprios do campo e, na sequência, identificar suas características gerais de funcionamento para, então, identificar os agentes e suas estratégias como forma de apreensão do campo como um todo. Estamos interessados em caracterizar o campo da Fundação Educacional de Barretos, no sentido de podermos ponderar a experiência de avaliação externa no *habitus* dos docentes envolvidos. A organização e a manifestação desse *habitus*, pressupõe uma localização topográfica prévia da gênese das relações de força consolidadas na trajetória institucional considerada, o que nos pode indicar as características do cenário para o período (1996 a 2003) pesquisado.

Iniciamos com uma caracterização teórica da delimitação dos campos, que, segundo Bourdieu (1989, p.27), significa o entendimento de que:

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (Falar de capital específico é dizer que o capital vale em relação a um certo campo, portanto dentro dos limites deste campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições).

Em se tratando da área educacional, estamos nos movendo no espaço teórico denominado por Bourdieu (1989) como sendo a teoria dos campos simbólicos, portanto, tomamos como ponto de partida a identificação dos respectivos “objetos de disputa”, não somente do campo educacional como um todo, mas do campo acadêmico do ensino superior. Sobre a particularidade desse campo, remetemo-nos novamente a Bourdieu (1983, p.122, grifo do autor), agora em relação à especificidade do campo científico:

[...] o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como a capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que é socialmente outorgada a um agente determinado.

Para o contexto deste trabalho, estamos pressupondo, a partir das ponderações feitas a respeito da constituição do campo científico brasileiro até a década de 70, uma compreensão de “autoridade científica” relacionada ao tripé em vigor nas propostas das universidades públicas brasileiras que serviram de referência para as demais instituições, ou seja, uma organização de ensino que contemple em seus objetivos tanto à produção (pesquisa) quanto à reprodução de conhecimentos (ensino), como a sua relação com o contexto externo, através da extensão (CATANI, 2002, p.15).

Para os fins deste trabalho, procuramos primeiramente caracterizar a especificidade do campo científico da FEB, para então entrarmos na dinâmica dos elementos que o compõem. Retomando as características externas já explicitadas nas páginas acima, sugerimos que sejam identificados como sendo os dispositivos externos que favoreceram o desenho institucional

inicial de criação da FEB no final da década de 60. Trata-se de uma instituição que nasce com as seguintes características:

- 1) como fruto de um projeto da segunda fase de expansão do ensino superior brasileiro: a expansão ocorre de “cima para baixo”, ou melhor, de “fora para dentro” (o que é confirmado pela característica seguinte)
- 2) com fraca aderência às características das demandas tanto econômica, como cultural local;
- 3) cujo formato institucional é forjado, não por educadores a partir das necessidades e disponibilidades locais, mas pelos poderes políticos externos e locais, juntamente com mais duas dezenas de faculdades isoladas do estado de S. Paulo, entre as décadas de 60 e 70;
- 4) uma instituição que nasce e permanece, devido a seu desenho organizacional, com forte ingerência administrativa e financeira do poder político e social local;
- 5) com um formato acadêmico semelhante aos da universidade pública, sem contudo, exercer o papel de pesquisa e extensão.

A partir desses elementos iniciais, podemos constatar a característica de uma certa fragilidade inicial da instituição que, apesar de iniciar com um curso considerado como sendo uma área acadêmica de alto poder simbólico na sociedade brasileira, carece de uma sustentação local mais efetivamente relacionada aos quesitos de uma instituição acadêmica de nível superior.

Em termos da “autoridade científica”, entendida por Bourdieu (1983, p.122) como sendo a junção entre as competências técnicas do trabalho acadêmico e o poder social adquirido em decorrência da capacidade de “falar e de agir legitimamente”, podemos notar uma contradição inicial na constituição da estrutura de funcionamento desse campo de poder. Apesar de a instituição nascer no âmbito de uma reforma universitária (Lei no.5.540/68), que propunha uma homogeneização dos formatos acadêmicos em forma de um modelo único (CATANI, 2002, p.20), o que pode ser reconhecido pela estruturação departamentalizada dos cursos e das faculdades na FEB, ela nasce com as características de uma instituição que efetivamente prioriza somente o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão o que, por sua vez, determina a especificidade do conteúdo de autoridade científica desse campo. Podemos constatar um certo esvaziamento do que se entende pelo termo de autoridade científica, pelo fato dessa categoria pressupor uma capacitação específica relacionada à produção e reprodução de conhecimentos do campo simbólico, entendidos como um "ofício", um capital

de técnicas, de referências, um conjunto de "crenças" historicamente construído e socialmente acumulado (BOURDIEU, 1983, p. 89-94). Além da ausência do elemento da "extensão".

Neste caso, a autoridade científica se inicia de forma fragilizada ao se restringir somente aos capitais pessoais dos profissionais de outras instituições não-públicas, cujos conteúdos e *modus operandi* não foram institucionalizados sob a forma de uma organização acadêmica autônoma, aberta à reprodução plena de uma autoridade científica institucional. A tensão entre o projeto acadêmico do principal responsável pela implantação inicial dos cursos de engenharia (prof. Frade Monte, parente do prefeito e professor do Mackenzie de S. Paulo) e o Conselho Diretor (órgão executivo da FEB, presidido por lideranças não-acadêmicas locais), provocou, ainda em 1972, o primeiro rompimento institucional. (CASTILHO, 2006, p. 41-73). Tensão esta que se reproduz desde então como uma linha de força decisiva na instituição e que, ao longo do tempo, acaba por receber novas roupagens conforme o desenvolvimento institucional posterior.

A fragilidade dos elementos de sustentação à autoridade científica de certa forma é compensada pelo seu desenho organizacional conforme o modelo acadêmico das universidades públicas. Este modelo passa a funcionar como um dispositivo estrutural na formação da FEB como campo de poder, deixando entrever, a partir desse início de sua constituição, o campo de dominação em torno da autoridade científica institucional, no qual se enfrentam diferentes capitais, desde aqueles relacionados à própria área acadêmica, de origem externa à cidade, até aqueles capitais políticos e sociais, prevalentes em uma sociedade de escasso capital cultural próprio, fortemente institucionalizada dentro da FEB. Podemos antecipar que, conforme o passar das décadas, esse embate recebe novas configurações.

Quanto aos agentes envolvidos neste campo em formação, podemos dizer que houve, no período entre 1966 e 2007, duas fases distintas: a primeira, de 1966 a 2003, relacionada à constituição do campo institucional em forma de uma mantenedora, responsável pelo espaço físico, pelos aspectos administrativos e financeiros, e dos cursos subdivididos em quatro faculdades, com as suas respectivas direções, conforme tabela abaixo.

FAENBA - Faculdade de Engenharia de Barretos

Engenharia Civil (D) (1966)

Engenharia Elétrica (D) (1966)

FACIBA - Faculdade de Ciências de Barretos

Física (N) (1968)

Química(N) (1968)

Matemática (N) (1968)

Eng. Alimentos (D) (1980)

Farmácia (D) (1998)

FOFEB - Faculdade de Odontologia da Fund. Educacional de Barretos

Odontologia (D) (1984)

FADA – Faculdade de Direito e Administração

Administração (N) (1996)

Direito (D+N) (1997)

S.Social (N) (2003)

Sist. de Informação (N) (2003)

Tabela 7: As quatro faculdades da Fundação Educacional de Barretos, com os respectivos cursos e início de implantação das avaliações do ENC.

Fonte: Fundação Educacional de Barretos.

A segunda fase, se refere aos anos entre 2003 e 2007, em que as quatro faculdades isoladas foram unificadas sob uma direção geral, extinguindo-se a estrutura de quatro unidades anterior. A FEB passa denominar-se a partir daí como Faculdades Unificadas da Fundação Educacional de Barretos, e centraliza a estrutura departamentalizada do modelo único da reforma de 68, conforme as orientações do Conselho Estadual de Educação, no cronograma administrativo abaixo.

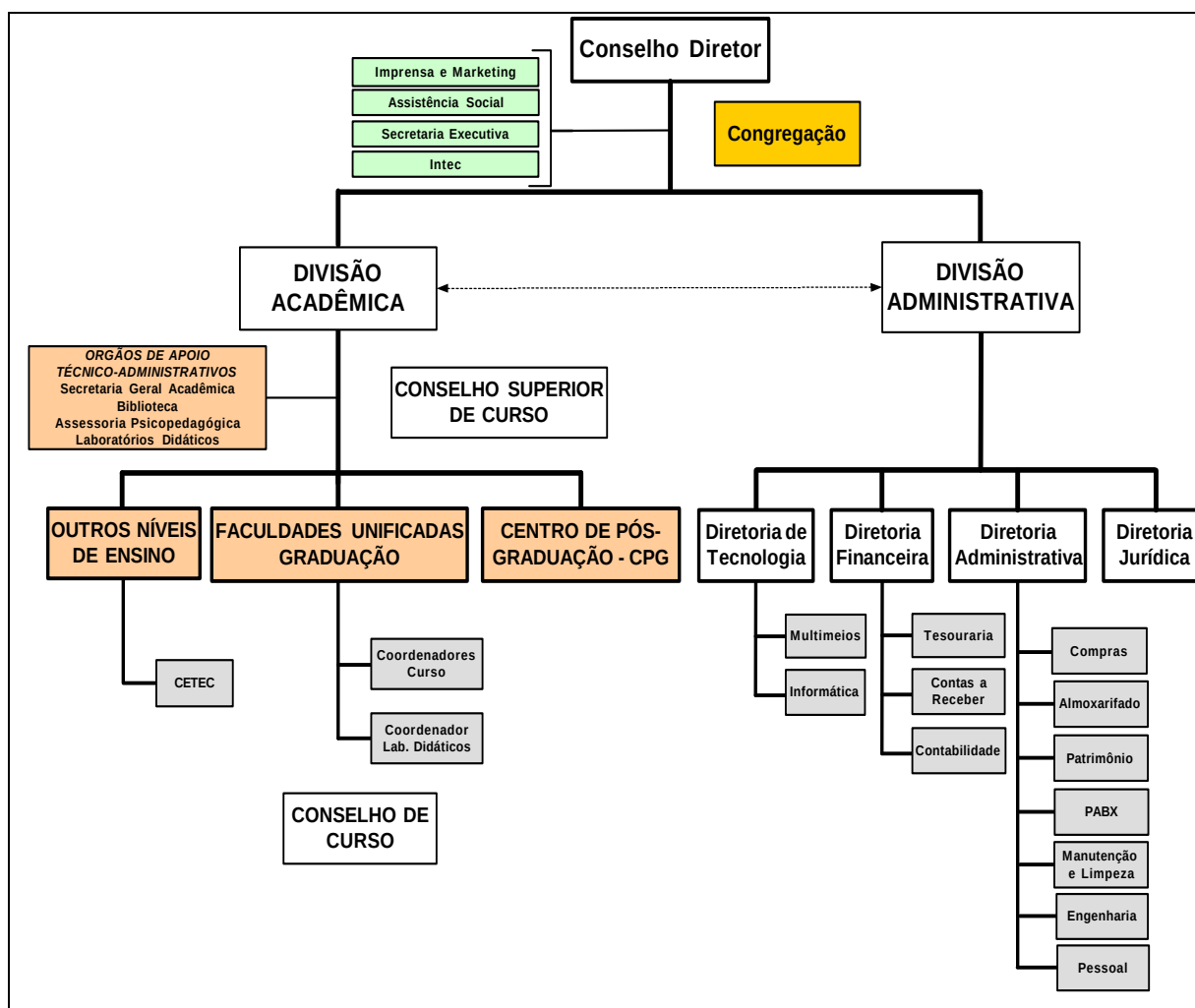


Figura 3: Orgnograma das Faculdades Unificadas da Fundação Educacional de Barretos entre 2003 e 2007.

Fonte: Fundação Educacional de Barretos. Projeto de Desenvolvimento Institucional. 2007.

A partir do final de 2007, a instituição é reconhecida como Centro Universitário, marcando a terceira fase institucional.

Voltando à Bourdieu (1983, p.90), em que

[...]um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos [...] e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo.

Passaremos a voltar a atenção à dinâmica de ação das três faculdades existentes entre 1966 e 1996. Escolhemos esta data pelo fato de representar o início da proposta de avaliação externa,

dentro das novas exigências da LDB de 96. Abrimos um espaço secundário à faculdade de Direito e Administração (FADA), já que foi neste ano de 96 que se iniciaram os cursos de Administração e no ano seguinte, o de Direito, seguidos posteriormente pelo Serviço Social e Sistemas de informação em 2003, com pouca influência na formação do *habitus* durante a fase de avaliação externa analisada neste trabalho.

Quanto à dinâmica entre os agentes institucionais, podemos identificar um certo paralelo entre os cursos da “Engenharia” e os da “Ciências”, com a evidência de algumas particularidades. Para a descrição da dinâmica das faculdades como um todo, foram preciosos os dados e as opiniões dos três professores, das respectivas áreas, entrevistados (em anexo). Quanto à importância da titulação acadêmica de mestrado e doutorado, escassos na época, podemos dizer que ela nunca foi determinante nas práticas institucionais das duas faculdades, pelo menos até o final da década de 70. Mas pelo fato da organização do modelo acadêmico, seja dos órgãos colegiados como da organização departamental, além das ementas e dos planos de ensino, ter origem no formato das universidades públicas, na prática, acabava por se valorizar o docente com experiência em alguma destas instituições públicas mais próximas a Barretos. Portanto, ser titulado por alguma destas instituições, sem dúvida, representava uma distinção positiva adicional, ou seja, contribuía como estratégia de preservação das posições conquistadas por cada um dos cursos. Geralmente não havia uma demanda, nem interna e nem tampouco externa, por atividades relacionadas à pesquisa; nem mesmo a extensão, uma atribuição do campo acadêmico “público” de pouco significado fora dele, como em Barretos. Aliás, mais um elemento que nos explicita a distância entre o *habitus científico* e o *habitus* daqueles envolvidos com a implantação da FEB.

Como variável interna, encontramos no organograma administrativo da instituição o principal contraponto à consolidação de uma “autoridade científica” local. Administrativamente a fundação nasceu e passou a ser gerida por um Conselho Diretor, composto por pessoas “notáveis” da cidade, de elevado capital simbólico (prestígio social), escolhidos, através da indicação de listas tríplices, pelo poder executivo da cidade. Pelo fato desse Conselho centralizar em suas funções o gerenciamento administrativo e financeiro, sendo ocupado por pessoas estranhas tanto ao meio acadêmico quanto às lideranças econômicas e culturais maiores, contribuiu para um constante campo de tensão dentro da própria instituição. Dependendo do entrosamento entre os capitais sociais e políticos da cidade e dos diretores das faculdades, havia maior ou menor possibilidade de atendimento das necessidades dos diferentes cursos, evidenciando ser este o maior mecanismo estratégico,

tanto de consolidação quanto de tensão, no campo de poder da instituição como um todo, e no de cada um dos cursos, em relação à sua reprodução.

Lembre-mos da importância desempenhada pelas estratégias dentro da reprodução de um campo, conforme as palavras de Bourdieu (1979, p.107):

As estratégias de reprodução mediante as quais os membros das ou frações de classe detentoras de capital tendem, inconsciente e conscientemente, a manter ou a melhorar sua posição na estrutura das relações de classe, salvaguardando ou aumentando seu capital, constituem um sistema que funciona e se transforma enquanto tal, sendo produto de um mesmo princípio unificador e gerador: a disposição em relação ao futuro, que é determinada pela probabilidade objetiva de reprodução do grupo, ou seja, por seu futuro objetivo.

Tais estratégias dependem em primeiro lugar, do volume e da estrutura do capital a ser reproduzido, ou seja, do volume atual e potencial do capital econômico, do capital cultural e do capital social possuídos pelo grupo e seu peso relativo na estrutura patrimonial; em segundo lugar, do estado, em função da situação das relações de força entre as classes, do sistema dos instrumentos, institucionalizados ou não, de reprodução: mais precisamente, tais estratégias dependem da relação que se estabelece a cada momento entre o patrimônio dos diferentes grupos e os diversos instrumentos de reprodução,.

Não havendo pesquisa nem tampouco trabalhos de extensão que servissem como estratégias de fortalecimentos dos cursos, este mecanismo se reduzia ao ensino, ganhando mais notoriedade aqueles cursos que exibiam o maior número de alunos. Este fato configurava as estratégias possíveis e viáveis para a reprodução do campo de poder de cada um dos agentes envolvidos. Os cursos de Engenharia Civil e Elétrica (diurnos) da FAENBA, iniciados no ano de 1966, se consolidam na década de 70 e chegam ao auge, a Civil em 1978 com 532 alunos, e o da Elétrica em 1982, com 755. Somente os dois cursos, chegaram a somar mais de 1.200 alunos no período diurno, o que representou a consolidação da proposta da instituição, além de funcionar como distintivo estratégico de reprodução para a consolidação da implantação da FEB como instituição de ensino superior. Após este período, foram sistematicamente perdendo espaço durante a década de 80, provavelmente por uma conjugação de motivos diferentes. Podemos tentar indicar alguns, como algumas possibilidades: Apesar de se tratar de uma área acadêmica de alto poder simbólico na sociedade brasileira, não houve, desde o início da criação do curso, uma aderência de suas propostas na realidade existente tanto na cidade como na região de Barretos. Com um desenvolvimento predominantemente rural, quem sabe, um curso de agronomia ou zootecnia poderia ter sido mais adequado, melhor aproveitado. Não havendo uma demanda em forma de

uma indústria local/regional suficientemente desenvolvida como um suporte ao curso, esse passou a ser sustentado a partir de alicerces mais frágeis, como o de capitais sociais e simbólicos locais na forma de interesses pessoais, seja do prefeito, seja dos políticos interessados na expansão do ensino superior, através da criação de fundações municipais. Como fator externo, podemos mencionar a influência da crise da primeira “década perdida”, a de 80, que regionalmente se fez sentir pelo declínio da cultura da laranja, conforme foi lembrado por alguns professores entrevistados. no final dos anos 80. Faz parte das lembranças da cidade os famosos campeonatos esportivos “ENG-MED” entre os cursos de Engenharia e Medicina, um campeonato esportivo simbólico, entre as carreiras tradicionalmente mais prestigiadas pela sociedade. Até meados da década de 80, o curso foi freqüentado por uma classe média em ascensão, por alunos que vinham de fora da cidade, com recursos suficientes para custearem um curso do porte de uma engenharia, em sua versão diurna. Ante o declínio da procura, foram criados em 1987, a sua versão para o período do noturno, atendendo a um novo perfil de aluno, trabalhador e de origem regional, muito menos preparado do que aqueles do diurno. É provável que essa mudança possa também ter contribuído para a perda do poder simbólico hegemônico inicial dentro da instituição como um todo.

Quanto à Faculdade de Ciências (FACIBA), com cursos de áreas muito próximas às da área de exatas da engenharia, houve um desdobramento diferenciado. Como bacharelados, com opção para a complementação em licenciatura, houve um auge pouco anterior ao da Engenharia, entre os anos de 1971 e 1974 dos três cursos (Química, Física e Matemática). A existência de uma maior procura pode estar relacionada à valorização simbólica e econômica da profissão docente, ainda existente. Como atesta uma fala famosa de um dos professores atuais, aluno da primeira turma de matemática “o professor dispunha de aulas à vontade e o salário correspondia a um carro popular (um fusquinha) por mês”. Por mais que as duas faculdades compartilhassem a mesma área de exatas, podemos dizer que a FACIBA desempenhou dentro da instituição, o “contraponto” produtivo ao *modus operandi* inicial da engenharia, cujo poder simbólico passava a ser complementado pelo capital cultural humanista dos cursos de licenciatura.. É possível, há algumas indicações nas entrevistas efetuadas, que a parte pedagógica das licenciaturas, tenha contribuído, tanto para o auge como para a queda de prestígio e procura da FACIBA. Seja pelo apelo favorável inicial da área da docência ou, então, pelo fato de ter contado com uma direção e um corpo docente mais sensível para as questões culturais. Novamente aqui a importância da contribuição dos capitais pessoais: a faculdade contou, em sua direção, com a contribuição decisiva de uma

psicóloga-educadora, o que provavelmente em muito pode contribuir para a diferenciação do perfil menos autoritário da FACIBA. Traço este que acabou se consolidando no *habitus* desta faculdade em forma de uma distinção. A diversidade dos cursos na FACIBA, além da interface com os conteúdos da licenciatura, deve ter exercido a sua influência também.

Por outro lado, à medida que houve a desvalorização da profissão docente, com a expansão, tanto do ensino fundamental pela rede estadual como pela proliferação de outras instituições do ensino superior, fato é, que a FACIBA passou a decair em termos de seu capital simbólico inicial, e tal qual os cursos de engenharia, passaram a preencher a oferta de suas vagas, somente pelos alunos do período noturno.

Ante o declínio, da quantidade e da qualidade de alunos, ou seja, do volume e da estrutura do capital a ser reproduzido pelos cursos na FEB, surgem algumas reações. Em 1980, a FACIBA consegue implantar o curso de Engenharia de Alimentos e quatro anos depois, o prefeito (médico) organiza a implantação do curso de Odontologia, com a criação da terceira faculdade, a Faculdade de Odontologia da Fundação Educacional de Barretos (FOFEB). Ao contrário dos cursos da “Engenharia” e os da “Ciências”, esses dois cursos foram implantados com vinculação direta aos cursos de universidades públicas próximas. Ambos nascem e permanecem como diurnos e integral, retomando o atendimento de uma classe média regional, diante da perda de espaço dos cursos anteriormente existentes. A abertura destes cursos favorece um fortalecimento da identidade institucional, na forma de um incremento à autoridade científica institucional. Ambos passam a privilegiar a titulação acadêmica, principalmente o da Odontologia.

A Engenharia de Alimentos, por sua vez, reforça a estrutura da FACIBA, ao mesmo tempo em que divide com os demais cursos as conquistas e as dificuldades anteriormente existentes, seja na qualidade de titulação e atualização dos docentes seja nas relações com o Conselho Diretor. Diferentemente dos cursos previamente existentes na FEB, e o da Odontologia incluído, a Engenharia de Alimentos nasce mais diretamente vinculado ao processo industrial, ao contexto da grande indústria e teve, como vantagem, ter-se consolidado a partir da Unicamp. Em termos de capital acadêmico, assume a dianteira da FEB, juntamente com o curso de Odontologia, ao mesmo tempo em que cultiva um perfil de profissional pouco familiar à cultura local. Ante a inexistência de uma hegemonia do capital industrial na cidade e na região, o que se evidenciaria através de um capital cultural local mais forte e atualizado, podemos observar o não reconhecimento do potencial representado por esse curso, o que pode ser compreendido a partir da afirmação de Bourdieu (1983, p.122, grifo nosso), acima citada: “um campo [...] se define entre outras coisas, através da definição

dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos [...] *e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo*". Como consequência, o curso passa a ser reconhecido externamente, o que se constata pela trajetória dos ex-alunos e pelas indicações em manuais para vestibulandos.

O curso de Odontologia pôde criar uma estrutura própria nova, sob a forma da construção de instalações novas e de Clínica de Atendimento e, também, pela estruturação de uma faculdade voltada somente para as suas prioridades. É um curso que nasce com um capital mais forte, em comparação aos demais. Ao contrário do que normalmente acontece, o curso se inicia a partir de uma matriz inicial constituída de várias outras instituições públicas, pois são contratados pesquisadores/professores de quatro instituições: Unesp de Bauru, Araçatuba e Araraquara, além da USP de Ribeirão. Conforme a fala registrada do professor entrevistado pela autora deste trabalho, "buscou-se o melhor de cada uma das áreas, criou-se uma proposta nova, não havendo espaço para as dificuldades de cada uma das instituições (de origem)". O fato do curso posteriormente ter-se aproximado mais da Unesp de Araraquara, pouco contribuiu para a forte influência da matriz inicial. A escolha do corpo docente, numeroso em termos da relação mínima de professor/aluno, foi condicionada à titulação mínima de "mestre", o que adicionou uma nova qualidade do capital cultural na instituição como um todo. O maior diferencial, contudo, está no fato de ser uma área de maior aderência local e regional. A demanda tem sido crescente, apesar de pequenas flutuações, e tem havido uma forte concorrência regional. Ao contrário da tendência das cidades grandes, os consultórios locais, a exemplo da maioria do corpo docente, conseguem sobreviver bem com os atendimentos particulares, o que sinaliza possibilidades favoráveis aos alunos iniciantes. Em termos de capitais, o curso apresenta, tanto em quantidade quanto em qualidade, uma diferenciação na instituição: além de privilegiarem um maior capital científico, em forma de titulações, há um maior capital econômico envolvido, pela origem econômica dos docentes, majoritariamente cirurgões-dentistas, muitos oriundos de instituições públicas e, também pelo fato da docência representar apenas um complemento no sustento profissional. A partir da tabulação dos dados sobre o perfil dos docentes da FEB, pudemos constatar que, para esta parte do corpo docente, há uma complementação da atividade principal relacionada ao consultório particular que, independentemente do período de recesso das aulas, continua a funcionar. Em face da escassez anterior de capitais simbólicos na instituição, a implantação do curso de Odontologia introduziu a importância local do capital simbólico e do capital cultural incorporado, conforme as categorias de Bourdieu, quantitativamente e

qualitativamente, no uso de roupas brancas dos docentes e dos alunos pelo campus e pela cidade. Um dispositivo que funciona como uma distinção, semelhante aos ambientes dos cursos de Direito.

Ao contrário dos demais cursos, a abertura de um curso de odontologia significa, comumente, a possibilidade de abertura da estrutura física e organizacional para a oferta de um sem-número de cursos de extensão, sob o nome de atualização, aprofundamento ou especialização. Novamente, um multiplicador de capitais. Para a FEB, passa a funcionar como uma fonte adicional de recursos, principalmente para a Pós-Graduação, carente na oferta de cursos regulares, dado o incipiente capital científico institucional.

Em suma, como forma de evidenciar o funcionamento da FEB como um campo de poder específico, escolhemos a caracterização destes três agentes institucionais, não nos preocupando com a implantação dos demais cursos pelo fato de estarmos analisando o campo no intervalo entre os anos de 1996 e 2003.

Sem dúvida, o que salta aos olhos na trajetória desses 30 anos considerados (1966-1996), é a tensão em torno do objeto de interesse - a autoridade científica - desse campo simbólico em particular. Se sua identidade se define pela disputa do objeto que lhe é próprio, na FEB serão as características da autoridade científica por aqueles nela envolvidos que desempenham um papel fundamental nas possibilidades de trajetória da instituição. Ou seja, a trajetória institucional vai depender, em muito, da percepção quanto à escolha de estratégias que tenham como fim o fortalecimento da autoridade científica institucional, em detrimento dos interesses particulares de um ou outro curso em particular. Uma situação no mínimo peculiar, face a uma realidade típica daquela caracterizada por Bourdieu (1979, p113):

O processo de reestruturação do campo econômico foi acompanhado de um crescimento da burocratização das relações econômicas e do funcionamento das empresas. O *patron* de empresa familiar que não mantivesse qualquer vínculo financeiro com outras empresas ou não recebesse qualquer ajuda do Estado estava isento de qualquer controle e levado, por isso, a confundir “as finanças da empresa com o cofre da família” nesse modo de organização, em que o poder está mais ligado aos indivíduos do que às posições, a delegação de autoridade e a instabilidade das hierarquias no interior da equipe dirigente encontram seu limite apenas numa espécie de “direito costumeiro” encarnado no “espírito da casa” e na imagem do *patron*, enfim, a procura de critérios racionais e abstratos de recrutamento (tais como o diploma) é quase desconhecida. O novo modo de organização repousa, ao contrário, sobre a distinção entre as posições institucionalizadas....

Ante a ausência dos capitais (científicos, culturais e econômicos) necessários para a reprodução plena do objeto – a autoridade científica – na FEB, abre-se espaço para uma série

de outras estratégias, entre elas se sobressaem as práticas predominantemente não-profissionais, assentadas principalmente em função dos capitais sociais, conforme explicitado anteriormente no trecho de Bourdieu. Ademais, olhando para as trajetórias das três faculdades mencionadas, podemos verificar uma “dança dos capitais”, no sentido de acompanhar os diferentes movimentos institucionais, em função das respostas que eles oferecem às intempéries de um cenário crescentemente complexo e exterior.

Não deve causar surpresa que o curso de Odontologia chega, ao final dos anos 90, como um curso fortemente institucionalizado e com maior poder de influência sobre os demais níveis de poder internos à instituição.

Uma vez delineados os contornos históricos e institucionais da formação da Fundação Educacional de Barretos, passemos à análise dos dados das entrevistas realizadas com os docentes para a compreensão mais específica do *habitus* desses docentes entrevistados.

6 Alguns elementos para o entendimento da formação do *habitus*³

Temos como objetivo desta parte do trabalho, analisar o resultado da coleta de dados, tanto dos questionários realizados, como das entrevistas abertas com alguns dos professores, e também, em decorrência do grupo de discussão filmado (os respectivos textos encontram-se no apêndice).

6.1 Elementos de formação do *habitus* dos docentes entrevistados

Com a explicitação dos elementos que contribuíram para a formação da Fundação Educacional de Barretos (FEB) como um campo de poder científico, intencionamos revelar uma “topografia dos capitais” existentes nesse espaço social no sentido de localizar as diferentes influências sobre as práticas docentes em seu conjunto, na forma de um *habitus* representativo tão somente deste pequeno estrato social considerado. Não temos a intenção de procurarmos por um *habitus* docente, pela própria origem e epistemologia de construção dessa categoria, abordada no início deste trabalho. Por outro lado, também não estamos, pelo recorte do objeto proposto, procurando caracterizar o *habitus* dos docentes da FEB. A instituição possui atualmente um corpo docente composto por 220 professores, distribuído por 14 cursos. Pelo recorte do objeto - o impacto do “Provão” sobre as práticas dos docentes, entendidas através de seu *habitus* – restringimos a análise aos 80 docentes atualmente atuantes e não-licenciados da instituição, que pertencem ao quadro de professores desde o período em que o projeto de avaliação externa do Exame Nacional de Cursos ainda não existia. Desse grupo, 20 são doutores que, em sua grande maioria, atuam em cargos administrativos dos cursos e da instituição, como coordenadores e outras funções administrativas. A partir daí, procuramos nos aproximar de forma diferenciada ao nosso objeto. Foram separados dois grupos, o referente a coordenadores e ex-coordenadores e o grupo do restante dos professores. A distinção entre os dois grupos foi devida às características de envolvimento, compromisso e responsabilidades diferenciados em relação ao projeto da avaliação externa como um todo. Estabelecemos a partir daí uma abordagem separada, uma para o grupo de coordenadores e outra, para os docentes restantes. A esses, em número de 60, passamos um questionário de 46 questões, respondido por 42 docentes, portanto dois terços da amostra inicial e, com o restante

³ Pelo fato de estarmos inserindo a palavra “Provão” dentro das falas dos entrevistados, estaremos diferenciando-a em fonte itálica, para tão somente esta parte do trabalho.

do grupo (a partir daqueles que se colocaram à disposição), marcamos uma sessão utilizando do expediente verificado no “grupo focal”. Portanto, a nosso ver, há dados suficientes para uma primeira localização e análise dos diferentes capitais envolvidos na experiência do “Provão” na FEB, cuja análise pode nos desvendar os conteúdos que tenham contribuído, através de seu *habitus*, para o entendimento de algumas das repercussões das avaliações externas nas práticas dos docentes atuais.

Com o intuito de re-introduzirmos o *habitus* na discussão, reproduzimos uma de suas conceituações clássicas de Bourdieu (1994, p.42):

Para compreender todas as implicações da noção de *habitus* – idéia pela qual tentei demonstrar que se podia escapar das alternativas estereis do objetivismo e do subjetivismo, do mecanicismo e do finalismo, onde ficam aprisionadas habitualmente as teorias da ação – eu gostaria de analisar as relações entre os *habitus* – sistemas de disposição socialmente constituídos – e os campos sociais. Nesta lógica, a *prática* poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social funcionando, neste aspecto, como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem. Seria preciso, enfim, examinar a relação entre os diferentes campos e as diferentes espécies de “capital” ou, também, entre as diferentes formas de energia social que é produzida e reproduzida dentro e pelas tensões e as lutas constitutivas de cada um desses espaços [...]

Conforme os elementos mencionados por Bourdieu nesse trecho, não há como separar a construção e estruturação do *habitus* de seu respectivo campo social. Nesse sentido, remetemo-nos à especificidade do campo simbólico representado pelo ensino superior, em que, pela natureza mesmo do objeto de sua identidade, a autoridade científica, significa arranjos específicos em relação aos capitais existentes nesse espaço social investigado. A intenção desta parte do trabalho é procurar, através dos dados levantados pelas entrevistas com os docentes, explicitar as características de alguns elementos do *habitus* desses docentes atualmente existentes.

O primeiro elemento que nos salta aos olhos refere-se à procedência, aos elementos de formação do *habitus* primário desse grupo selecionado. A grande maioria dos 44 docentes pesquisados, com exceção de quatro, nasceu em cidades de pequeno e médio porte da região, dos quais dois terços freqüentaram o ensino público estadual. Quanto ao grau de instrução familiar, predomina a ascendência de pais que concluíram preponderantemente uma

escolaridade formal até o ensino fundamental. O que por sua vez condiciona uma atividade econômica relacionada à manufatura e ao comércio local e, ainda, a agropecuária regional. Há porém, uma pequena diferenciação entre os dois grupos relacionados, o dos docentes da Engenharia e da Ciências, que atuam na área das “ Exatas”, e o grupo dos docentes da Odontologia, da área de “Saúde”. Essa diferenciação se refere ao capital cultural “institucionalizado” (relacionado à certificação de ensino superior) entre esses dois grupos, o que requer maior atenção quanto aos possíveis desdobramentos na estruturação de um *habitus* primário. Apesar de a grande maioria da geração dos pais de todos os entrevistados ter cursado apenas até o ensino fundamental, um quarto dos pais dos entrevistados da Odontologia (cinco pais e quatro mães) passaram pela diplomação do ensino superior. Esses dados, apesar das diferenças numéricas serem pequenas, podem indicar a possibilidade da formação de uma *habitus* primário diferenciado, por se tratar de um capital cultural em sua forma institucionalizada, o que significa a possibilidade de uma inserção familiar diferenciada em uma sociedade interiorana da década de 60, preponderantemente rural e com uma disponibilização escassa de bens culturais em cidades de pequeno e médio porte. A existência desse capital cultural, pode, segundo Bourdieu (2005, p.295-297), favorecer a expansão dos demais capitais culturais, à medida que funcionam como meio de aquisição de “códigos de acesso”. A repercussão se dá em várias frentes, seja nas condições biologicamente incorporadas ao corpo e à mente, expandindo a possibilidade da aquisição de outros bens culturais, que funcionam de forma cumulativa na família, como conhecimentos gerais, livros, quadros e objetos domésticos e pessoais de poder simbólico “diferenciado” perante a sociedade local ou, então, nos códigos de acesso ao alargamento dos capitais econômicos anteriormente existentes ou não nas respectivas famílias de origem (BONNEWITZ, 2003, p.68).

De qualquer modo, a reprodução da ordem social, seja o estrato qual for, depende necessariamente do mecanismo de perpetuação dos *códigos de acesso*, de forma a dar um sentido à reprodução do todo social, conforme as palavras de Bourdieu (2005, p .297):

[...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence *realmente* (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detém os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detém o código que permite decifrá-los. [...]ou seja, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação.

Ao serem solicitadas informações aos docentes, sobre o tipo de atividades durante o período de sua socialização, surgem os elementos que complementam a predominância dos dispositivos próprios do contexto interiorano para todos: a prática dos esportes para os homens, e as brincadeiras nos clubes recreativos da cidade, envolvendo no caso das mulheres, atividades relacionadas a trabalhos manuais, como elementos próprios do capital social. Em ambos os sexos, é mencionado ainda, por mais da metade dos entrevistados, o prazer da leitura como um dos passatempos cultivados na infância.

Ao mesmo tempo em que há um número baixo de pais que passaram pelo meio universitário, encontramos uma inversão desta situação na geração dos próprios professores entrevistados, ao se perguntar sobre o nível de instrução dos cônjuges, 75% deles também cursaram o ensino superior, o que denota uma certa mobilidade cultural do grupo como um todo. Esse fato é confirmado, ante a evidência de que mais de 50% dos entrevistados terem indicado que há outros familiares atuando como docentes no ensino superior. Ou seja, dos professores entrevistados, a grande maioria representa, dentro da trajetória de reprodução social, um avanço em termos de mobilidade cultural.

Em termos da prevalência de capitais sociais, houve a menção de uma “rede social” de coesão, própria de um contexto interiorano paulista, que exemplifica o que Bourdieu (1994, p.15) denomina como sendo uma “estrutura estruturada e estruturadora” própria do *habitus*, representada, na região de Barretos por quatro locais: nos clubes de recreação (provavelmente satisfazendo aos anseios sociais da família como um todo), nos centros religiosos (divididos em católicos e espíritas), nas associações profissionais (em que os da Odontologia mostraram maior adesão) e nos “clubes de serviços” (como Maçonaria, creches e Associações Beneficentes). A importância desta rede social pode ser observada, à medida que faz parte da formação do *habitus* primário, além de se transformarem em capitais sociais a serem usados como “moedas de troca” no mercado de capitais da vida adulta. A consolidação desses laços sociais se dá através da sucessão de gerações familiares, que por sua vez se traduzem em capitais políticos e sociais, mais ou menos fortes e determinantes nas diversas iniciativas da cidade, como também na FEB em particular, dependendo da configuração dos demais capitais existentes, responsáveis por sua vez, pela identidade desse espaço acadêmico como campo de poder. No caso da FEB, em não havendo uma abundância de capitais científicos e culturais próprios, necessários para a configuração de seu principal objeto de interesse – a autoridade científica - abre-se espaço para a utilização dos demais capitais disponíveis no campo, no

caso, os capitais sociais, políticos e simbólicos, fortemente vinculados ao campo social externo cultivado na cidade. Pela própria estrutura de origem da instituição, há uma forte vinculação executiva ao poder municipal e, através desta, a todos os capitais sociais cultivados na cidade. Como autora deste trabalho e docente de origem externa à cidade, pudemos presenciar reiteradas vezes a influência, a justificação de procedimentos de grupos e pessoas pelo fato de terem compartilhado os mesmos espaços na formação de seu *habitus* primário, como a escola, ou grupos de esporte ou de oração.

Nesses casos, podemos observar a ação do *habitus* como força de resistência, de justificativa de um *status quo* ante as influências externas, que se fundamenta em elementos da vivência subjetiva, interpessoal e que, por isso mesmo, atua como um fator pouco visível (porque pouco institucionalizado), mas como um forte elemento ponderador para a introdução de mudanças ou melhorias educacionais locais.

A esse ambiente sócio-cultural regional corresponde também um acesso diferenciado às universidades públicas, entre os próprios docentes da Engenharia e os da Ciências por um lado, e os da Odontologia por outro. Há de se fazer a ressalva porém, que estes dados não se referem à constituição de *todo* o corpo docente atual, mas tão somente à amostra entrevistada. Em relação a esses grupos mencionados, há uma nítida diferenciação quanto à titulação acadêmica, uma vez que as Faculdades de Engenharia e de Ciências foram criadas ainda na década de 60, por lideranças acadêmicas provenientes do ensino privado de S. Paulo (Universidade Mackenzie), cujo foco foi tão somente o ensino, ao contrário do que aconteceu na Faculdade de Odontologia. Além desse curso ter sido fundado quase vinte anos depois, em 1984, em que as pós-graduações já estavam em forte processo de expansão, há uma nítida diferenciação nas exigências quanto à titulação inicial dos professores, adicionado ainda pelo fato do responsável pela implantação da Odontologia ser, ele próprio, do meio acadêmico público, o que significa a transposição desse seu *habitus* científico para o curso em implantação.

No caso das duas primeiras faculdades (Engenharia e Ciências), há uma grande predominância de docentes (13 de 22 entrevistados) que são ex-alunos da própria FEB que, em sua maioria, já moravam e continuam a permanecer na cidade. Já na Odontologia, independentemente da origem, há uma porcentagem maior (13 de 20 docentes entrevistados) que fizeram a sua graduação em alguma instituição pública, estadual ou federal, o que em muito deve ter contribuído para a constituição de um diferencial, não somente cultural mas, também, de capital científico próprio. Este diferencial se torna relevante, à medida que adiciona uma qualidade de capital necessário, mas escasso na construção da identidade de

autoridade científica da própria FEB como um todo. Sem dúvida, a existência da exigência inicial de titulação de mestrado e doutorado para todos os docentes do curso de Odontologia, deve ter contribuído favoravelmente, na forma de um forte dispositivo, na luta pelo poder simbólico institucional. A existência de uma maior aderência científica, aos moldes dos conhecimentos e procedimentos valorizados, seja pelo Conselho Estadual de Educação, como pelo próprio Ministério da Educação, passa a funcionar como elemento “distintivo”, agregando maior capital simbólico ao curso frente os demais cursos existentes na instituição. A esta característica maior, se agregam outras menores, como aquelas que indicam os elementos “de prestígio” localmente cultivados por todos na instituição.

Se por um lado, há o cultivo de uma distinção simbólica ao se andar “de branco” pelo campus, o que passa a ser compartilhado por todos (nem só do curso de Odontologia, mas por todos os envolvidos pelo curso de Farmácia também), há, no caso dos docentes da Odontologia, indícios de uma cultura econômica diferenciada, a que corresponde uma cultura material mais abundante, simbolicamente mais valorizada como carros e o uso de objetos de “distinção social” (relógios, óculos escuros e utensílios gerais).

A estas distinções culturais corresponde uma diferenciação do capital econômico equivalente, confirmado pelas entrevistas. À pergunta sobre a programação durante as férias de verão, a grande maioria dos docentes (90%) da Engenharia e os da Ciências responderam viagens para o litoral, o que não ocorreu no caso dos professores da Odontologia, cuja metade respondeu normalmente estar trabalhando. O que por sua vez nos indica a existência de uma segunda fonte de renda significativa, relacionada à profissão, além da atividade de docente. No caso dos demais professores, em relação a 30% deles, houve a indicação de lecionarem em outras instituições, nem sempre no ensino superior, e há uma pequena minoria (15%), que mencionou estar envolvido em outras atividades paralelas (como escritórios, ou outras atividades afins).

Importante registrar, ainda, o fato de que houve um fortalecimento histórico da influência do campo econômico na configuração de todo o campo científico atual, conforme as diretrizes, tanto da reforma de 1968, como os da reforma atual de 1996. Em ambas as reformas, como já explicado em capítulos anteriores, o Estado passou a abrir o espaço universitário para a iniciativa privada o que, por sua vez, favoreceu a forte influência dos capitais econômicos sobre a identidade de autoridade científica de todas as demais instituições de ensino superior. No caso da FEB, podemos observar esse fortalecimento à medida que a reorganização dos espaços econômicos da cidade passaram a estabelecer novos vínculos com os cursos existentes. Portanto, houve um fortalecimento do poder simbólico relacionado aos

diferentes representantes dos campos econômicos localmente existentes. Tanto no caso do grupo de empresários de “Os Independentes”, responsáveis pela organização da Festa de Peão, quanto do Hospital do Câncer da Fundação Pio XII, entre os exemplos mais significativos, ambos contam, no caso, com a participação de professores do curso de Odontologia aumentando, dessa forma, o seu poder simbólico institucional. Perante a vinculação institucional e administrativa da FEB ao poder municipal, abre-se a possibilidade de maior ou menor influência desses capitais nas decisões acadêmicas locais.

Em termos da influência de capitais políticos e sociais locais, cabe ainda mencionar a atuação de algumas instituições que estabelecem uma espécie de rede de vinculações sociais, que se expressam em termos de associações profissionais e religiosas da cidade. Entre as associações regionais, encontra-se a Associação Paulista dos Cirurgiões Dentistas (APCD) local e o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA); além das associações de professores, com menor participação do capital político local. Nas duas primeiras associações mencionadas, se encontram representantes dos cursos da FEB. No caso da odontologia, há um maior cultivo do capital corporativo local, o que por sua vez se traduz em um fortalecimento dos vínculos entre o curso e a sociedade local.

Em termos da existência e influência dos capitais simbólicos como os relacionados às preferências religiosas, há uma predominância das instituições católicas locais, mas que no caso da Odontologia não se reproduziu de forma igual às escolhas da geração anterior, dos pais, pelo fato de haver uma preferência significativa (30%) pelo credo espírita, inclusive, com a distinção dos docentes classificarem-se como “praticantes”. A cidade possui um dos três centros espíritas mais antigos do país, fazendo parte da região do Triângulo Mineiro, considerado como um berço nacional do espiritismo. Valeria a pena abrir espaço para uma investigação mais pormenorizada posterior, que pudesse pesquisar a influência do movimento espírita, como um capital simbólico específico, à constituição da área odontológica de ensino superior. Por ora, pelos dados mencionados pelos professores entrevistados, há indícios de uma provável vinculação e, portanto, um possível canal de comunicação entre as diferentes instâncias fora e dentro do curso.

Até o presente momento, procuramos identificar a existência e provável influência dos diferentes capitais na formação dos docentes entrevistados, o que de certa forma pôde contribuir para a descrição do ambiente de formação dos mesmos. Agora, passemos para a opinião que esses professores expressam sobre as suas próprias práticas docentes, para então entrarmos no campo sobre as repercussões do projeto do Exame Nacional de Cursos, nas práticas atuais.

6.2 Opinião dos professores acerca de sua prática docente.

Quanto aos elementos mais diretamente relacionados à identidade como professores, foram formuladas duas questões, cujos resultados seguem adiante.

A primeira se refere à seguinte pergunta: “O que você mais admira na profissão de “professor de faculdade”? Mais da metade dos docentes respondeu à pergunta, com respostas cujas expressões eram: “oportunidade em formar, influenciar, conduzir, ou ter contato com alunos, como uma nova geração”. Como exemplo reproduzimos algumas das respostas apresentadas, que por sua vez, se subdividem em dois grupos. O primeiro grupo se refere ao processo de *ensino* de forma genérica, como a possibilidade de:

- “ interação professor-aluno”
- “ter o “poder” de influenciar (em todos os aspectos) a vida de jovens”
- “receber cartas de agradecimento dos alunos, depois de alguns anos formados. Algumas eu guardo como maior prêmio acadêmico que recebi” ;
- “ser um espelho para os alunos”
- “contato com a juventude”

Entre as respostas encontradas, encontra-se um segundo grupo, que enfatiza o processo de ensino mais relacionado à especificidade da formação profissional do aluno, tais como:

- “ fato de contribuir para a formação profissional dos alunos”
- “formar profissionais que se sobressaem”;
- “ajudar na preparação de um novo profissional”
- “poder passar os conhecimentos e experiência adquiridas” ;
- “ser elo de ligação entre o curso e o mercado profissional” e
- “você ajudar na formação do caráter e profissional do aluno”;

Há ainda, segundo as respostas, um segundo elemento que parece indicar a motivação dos professores entrevistados, relacionados menos à atividade do ensino, e mais à oportunidade de aprofundamento de conteúdos, tais como as seguintes respostas reproduzidas abaixo. Relembrando a pergunta, “O que você mais admira na profissão de “professor de faculdade” , encontramos as seguintes respostas:

- “oportunidade de um diálogo técnico”;
- “oportunidade de aprofundamento de conteúdos”

- “contato com o saber” ;
- “motivação em continuar estudando” e
- “atualização profissional” .

Um terceiro grupo de respostas se refere a indicação de temas genéricos, que podem indicar as fronteiras dos conteúdos mencionados, tais como:

- “oportunidade de convivência universitária”
- “existência de flexibilidade de horários de trabalho”
- “não haver muita influência de superiores na forma de lecionar”.

Portanto, a partir do perfil das respostas acima mencionadas, podemos concluir que há, para estes professores, dois grandes motivadores que dão sentido à sua prática como docente no ensino superior. O primeiro se refere propriamente à atividade de ensino, ao contato humano e profissional com os alunos. E o segundo, se refere à oportunidade de aprofundamento em relação aos conteúdos e conhecimentos profissionais. Consideramos importante salientar que não houve a menção de nenhuma resposta que incluísse a dimensão da pesquisa ou a investigação de novos conhecimentos (apesar das respostas terem sido abertas), o que por sua vez confirma o entendimento do ensino como sendo o principal sustentáculo do exercício de autoridade científica desses docentes. Colocando desta forma a questão, parece não haver nenhuma linha de pesquisa interna na FEB, o que não confere, pois o Centro de Pós-Graduação aglutina uma série de iniciativas através de alguns docentes doutores, como também as pesquisas de Iniciação Científica, cujos procedimentos pouco aparecem, como confirmado na percepção desses 44 docentes entrevistados.

Esta questão, por sua vez, pode ser relacionada a uma segunda pergunta, em que se procura pelo “(o) que mais o influenciou na decisão de ser professor”. Aqui, ao contrário da anterior, havia uma série de opções como respostas. A cada uma das quatro respostas apresentadas pelo questionário, o professor deveria escolher entre as opções oferecidas, tal como: () nenhuma () pouco () razoável ou () muita influência. (conforme o questionário que se encontra no anexo).

Uma expressiva maioria dos docentes reafirmou o segundo grupo de respostas, referentes ao “aprimoramento dos conteúdos” como motivador, ao indicar como sendo de “muita influência” a opção “vontade de se aprofundar, (e) continuar a estudar na sua área de graduação”. As opções apresentadas referiam-se a

- a) “a experiência positiva desde os primeiros anos de escolarização (antigo primário ou ginásio)”, com 12 respostas para o item de “muita influência”;
- b) “alguma experiência de terceiros que aguçou a curiosidade?” com uma distribuição equitativa entre as respostas entre “nenhuma influência” e “muita influência”
- c) à “ idéia de um complemento de renda, de salário?” como fator de influência na decisão de ser docente, em que predominaram as respostas de “nenhuma influência” (16 respostas), seguidas de “pouca influência” (12 respostas) e 6 respostas positivas para a influência “razoável” somente para os docentes da Odontologia.

Essas respostas confirmam o pequeno peso do fator econômico como elemento motivador da docência. Importante lembrar de que se trata de professores que, pelo tempo de docência, já passaram por épocas em que havia um maior prestígio social e consequentemente maior reconhecimento salarial por esta atividade.

Em uma terceira pergunta aberta, referente aos elementos que mais contribuíram para a identidade de professor, foi feita a seguinte questão: “atualmente, com os seus anos de experiência, o que você considera que tenha sido essencial para ter-se tornado um bom professor” ? As respostas têm indicado elementos de envolvimento pessoal como dedicação, paciência e aprimoramento pessoal, como exemplificado pelas seguintes respostas:

- “o amor pela profissão e pelos alunos”;
- “ estudo”
- “ dedicação, tolerância e perseverança”
- “a certeza de que nunca se é bom o suficiente”
- “gostar de lecionar, dominar os conteúdos”
- “tempo de lousa e troca com alunos”
- “paciência e paciência...”

Um segundo grupo de razões, tem se relacionado novamente ao tema de aprofundamento de conteúdos, tais como:

- “constantes atualizações de especializações” (no caso de um docente da Odontologia)
- “pós-graduação, interesse e dedicação”;
- “reflexão”;
- “conhecimento profissional e relacionamento com alunos”

Somente quatro docentes da Odontologia indicaram explicitamente a contribuição da formação anterior do mestrado para a sua formação como docentes, permanecendo as demais respostas, sempre circunscritas à vontade pessoal. Este dado pode estar relacionado ao peso que se dá ao tipo de experiências pedagógicas *anteriores* na área de ensino, já que, considerando os 44 entrevistados, somente uma pequena minoria se lembrou do mestrado como uma influência significativa para a sua concepção de professor atual. No caso dos professores da Engenharia e os da Ciências, há três agrupamentos de respostas, ante a pergunta sobre a preparação pedagógica anterior às aulas na FEB: primeiramente, a grande maioria mencionou experiências em outros níveis de ensino, três mencionaram o mestrado e cinco indicaram não ter havido nenhuma experiência anterior. É provável que deve haver uma relação direta entre a busca de experiências pedagógicas anteriores ao ensino superior, e a faculdade de Ciências que oferecia seus cursos de Química, Física e Matemática na versão de licenciaturas.

Quanto aos professores da Odontologia, há uma distribuição mais eqüitativa entre as três influências mencionadas, um terço respondeu não ter passado por nenhuma experiência pedagógica anterior, outro terço menciona a influência do mestrado e o restante, menciona outras experiências pedagógicas, seja como monitores na graduação, ou como estagiários no próprio curso de Odontologia da FEB.

Quando perguntados sobre as dificuldades iniciais como docentes, a grande maioria mencionou terem inexistido de forma significativa, a ponto de comprometerem o trabalho de docência, tais como o trato com os alunos, o trato com os conteúdos e com a transmissão dos mesmos. As poucas dificuldades mencionadas se referem a:

- “desinteresse dos alunos” ;
- “alunos com pouca base anterior” ;
- “diversificação das técnicas para o atendimento de perfis de alunos diferentes”;
- “pouca bibliografia existente na biblioteca” etc .

Um quarto dos entrevistados mencionou a existência de uma certa sobrecarga em relação às recentes exigências burocráticas dos cursos. Face à pergunta, sobre os traços de distinção positivos e negativos a respeito da instituição como um todo, houve respostas diferenciadas. Três quartos dos professores do curso de Odontologia entrevistados (15 professores), responderam como distinção positiva da FEB ser a “união, a proximidade entre alunos, professores e funcionários, como grande família”. (Há ainda dois depoimentos que lamentam este fator deixar de ser prioritário nos últimos tempos). No caso dos demais docentes, os dos cursos das Ciências e da Engenharia, não houve consenso, prevalecendo como uma distinção

positiva a “preocupação com a qualidade” entre um terço desses professores. Quanto a um aspecto negativo, um quarto mencionou a intromissão dos vínculos políticos no dia a dia do ensino, além de um quarto criticarem a estrutura administrativa deficiente da instituição, entre outras respostas indicando motivos de menor consenso.

Voltemos ao referencial teórico inicial, a partir do qual podemos situar uma primeira síntese em forma de uma “topologia social” do espaço da FEB. Segundo Bourdieu (1989, p.135):

[...] pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições, tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de ordenadas, cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses.

Tendo em vista a distribuição dos capitais existentes (diga-se, da quantidade e da qualidade deles) no espaço social da FEB, lançamos uma pergunta, cuja resposta nos poderá elucidar de forma menos linear, o entendimento dessa instituição como um campo de poder específico. A questão se refere aos elementos que, a partir desse campo de forças, agregam maior ou menor capital simbólico, possibilitando a composição de diferentes arranjos internos relacionados aos diferentes capitais existentes, no sentido de influenciar os rumos da instituição nos diversos momentos de decisão de sua reprodução social. Em poucas palavras: quais os elementos/capitais existentes entre os docentes da FEB, que lhes confere maior prestígio e poder de decisão sobre os rumos da instituição?

A partir dos dados recolhidos pelas entrevistas, podemos dizer que o ensino se constitui no principal objeto de disputa interno à FEB, o que se desdobra na capacidade de aquisição e a manutenção do número de aulas seja para si próprio, ou para o seu grupo de relações sociais mais próximo. Não se trata somente da quantidade de aulas, mas da possibilidade de escolha da qualidade delas, a escolha das disciplinas de maior disputa e prestígio, o que por sua vez, define também as correspondentes estratégias de conservação e tensão ante os demais professores, em constante disputa. O importante neste jogo se refere às estratégias de, ao longo do tempo, não se perder as aulas adquiridas em sua trajetória institucional. Se a autoridade científica da FEB, como descrito em capítulo anterior, se define como sendo majoritariamente a do ensino, conseqüentemente, o objeto de disputa maior se refere ao poder de acesso ou não à quantidade e à qualidade de aulas possíveis a serem adquiridas. Mas

há outros objetos de disputa complementares, que se referem aos capitais a serem disponibilizados em forma de cargos e contratos de serviços na instituição. Há uma série de possibilidades de trabalhos administrativos, que se referem à viabilização dos projetos dentro e fora dos respectivos cursos como, também, os trabalhos na esfera administrativa da própria mantenedora. E, por último, existem também os trabalhos propriamente acadêmicos, de fomento à pesquisa, que dependem principalmente da sensibilidade, da formação acadêmica ou não do coordenador de cada curso. Mas, note-se como exemplo, que ter acesso a financiamentos da Fapesp ou CNPQ, ou um ótimo currículo acadêmico, nem sempre se apresentou como um fator que efetivamente agregasse valor institucional na FEB, uma vez que estes capitais não são reconhecidos como tal internamente ou, então, passam a sê-lo, à medida que se subordinem às características específicas dos capitais sociais de quem estiver nos cargos de decisão. Podemos dizer que as aulas, os cargos e os contratos se constituem na razão de ser dos constantes re-arranjos institucionais, de forma a viabilizar a continuidade dos que ali trabalham, e portanto, das relações de poder existentes, como também, a longo prazo, a reprodução cultural e social da instituição como um todo. Não havendo clareza sobre o conteúdo próprio de autoridade científica em jogo por parte dos dirigentes da FEB, são perdidas muitas oportunidades de um aprofundamento acadêmico próprio da área do ensino superior considerado como de nível universitário. São várias as histórias de aproximação de profissionais oriundos de grandes instituições de pesquisa, com os correspondentes capitais sociais que, por falta de “reconhecimento” por parte dos dirigentes da FEB, passaram ao largo para outras instituições. Ainda sobre o nível acadêmico da autoridade científica cultivada na FEB, achamos oportuno lembrarmos a referência sobre as funções da universidade e o seu desdobramento em ensino superior, indicados no início deste trabalho pela bibliografia de José Dias (2000, 2003) e Georgen (2000, 2005).

Se não é o capital científico o que agrega maior poder simbólico institucional na FEB, este passa a ser substituído por outro, o social. Segundo Bonnewitz (2003, p.59), o capital social se define como sendo o conjunto de relações sociais em potencial de que dispõe um indivíduo ou grupo, o que implica em cultivo destas relações para a reprodução social da instituição como um todo. Dependendo do grau de institucionalização profissional da cada instituição, cultivar este capital pode significar menos profissionalismo (científico, no caso) e mais apego a vias outras, como o uso de capitais sociais para se tirar proveito em ser do mesmo grupo dos cargos mais elevados, como em se pertencer ou não às áreas de maior prestígio, além de contar com o reconhecimento social da elite dominante da comunidade externa da cidade. Há também as áreas de maior prestígio social da cidade, como as de Engenharias nos anos 60-70,

e que hoje passaram a ser substituída, até por serem mais visíveis, inclusive pela vestimenta, pelo Direito e pela Odontologia. Pertencer ou não a determinadas famílias e instituições da cidade também se define como um capital favorável no jogo de influências sociais; estas instituições podem ser religiosas ou não, comerciais ou relacionadas ao terceiro setor, o que efetivamente soma como capital simbólico institucional, é a somatória de apoios em forma de uma rede em potencial.

Ser um bom professor, ter adquirido um bom capital cultural, preparar boas aulas, saber lidar bem com os alunos e entregar as notas em dia, pouco significa em termos da somatória final do capital simbólico acumulado por parte de cada docente. A detenção de capitais culturais nem sempre representa uma moeda forte no jogo de trocas. A conquista de titulações acadêmicas pode em determinados momentos favorecer o docente, agrega valor quando o objeto de disputa se desloca das aulas para os cargos, ainda dentro das opções existentes do mercado de bens simbólicos representado pelo espaço de ensino superior da FEB como campo de poder.

Em termos de uma pequena síntese inicial a respeito dos elementos definidores do *habitus* desses 42 entrevistados da FEB, podemos concluir que se trata de um grupo, um estrato social fortemente influenciado, primeiro pelos capitais sociais e, em segundo lugar, pelo capital cultural pessoal. Seja pela ascensão em relação à geração anterior de seus pais ou, então, pela opção para o exercício profissional do ensino, entendido como uma oportunidade em se aprofundar nos conteúdos de sua própria graduação, como também, pela satisfação no contato, no relacionamento com os jovens. Não houve na coleta de dados, nenhuma menção ou demanda quanto à institucionalização de oportunidades acadêmicas na forma de mestrados ou doutorados, o que nos dias atuais seria o caminho mais natural para o desejo de continuidade de aprofundamento pessoal e acadêmico posteriormente à graduação. O que por sua vez explica a opinião expressa pelos professores nos questionários: a média de satisfação com as atividades de ensino se situa no patamar de 90%, ao se responder a seguinte questão: “em termos de satisfação pessoal, de zero a 100, quanto você atribui à sua atividade profissional como docente?” Sem dúvida uma média relativamente alta.

Os elementos relacionados aos capitais sociais, simbólicos e culturais da comunidade regional, enfim, na forma de seu *habitus*, parecem desempenhar a sua função de *referendum*, de coesão social, além dos capitais econômicos, de influência secundária, para esse estrato social em particular. Trata-se de um perfil de profissional docente “quase amador”, tradicional e conservador pelo fato de conquistar a docência principalmente por esforço pessoal,

reproduzindo em suas práticas, aquelas vivenciadas e referendadas pelas experiências tradicionais de ensino do meio que o cerca. Dados estes confirmados pela pesquisa referente aos docentes de Química de Franco(2005). Uma concepção própria de docência, que espelha um *habitus* científico muito específico, o da expansão do ensino particular, entre os anos 60 e 80, patrocinado pelos poderes públicos municipais, como o no caso da FEB.

6.3 Opinião manifestadas pelos docentes sobre o impacto do projeto de avaliação do ENC (Exame Nacional de Cursos) sobre suas práticas docentes.

Como já relatado na parte quatro deste estudo, o processo de avaliação da proposta do Exame Nacional de Cursos (daqui por diante denominado por ENC) iniciou-se em 1996, e dentro da FEB, com a avaliação do curso de Engenharia Civil, em 97 com o curso de Odontologia, em 98 com os cursos de Engenharia Elétrica e Matemática, e aos poucos foi se generalizando para os demais cursos existentes. Na tabela abaixo, os cursos avaliados, com os respectivos conceitos.

		1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
ADMINISTRACAO		*	*	*	D	C	B	C	C
DIREITO		*	*	*	*	*	C	C	C
ENGEN HARIA CIVIL		C	C	D	C	C	E	E	A
ENGEN HARIA ELETRICA		*	*	E	D	D	D	D	D
ENGEN HARIA DE ALIMENTOS		*	*	*	*	*	*	*	*
FARMACIA		*	*	*	*	*	E	D	C
FISICA		*	*	*	*	C	D	C	E
MATEMATICA		*	*	D	C	B	D	D	C
ODONTOLOGIA		*	D	D	D	C	A	A	A
QUIMICA		*	*	*	*	E	E	D	C
SISTEMAS DE INFORMACAO		*	*	*	*	*	*	*	*
SERVICO SOCIAL		*	*	*	*	*	*	*	*
ZOOTECNIA		*	*	*	*	*	*	*	*

Tabela 8: Resultados das avaliações externas nos cursos da FEB entre os anos de 1996 a 2003 (em negrito, os primeiros cursos avaliados na instituição).

Fonte: FEB

A partir da análise dos docentes entrevistados, podemos indicar que houve, como primeira impressão, um certo desconforto, uma surpresa. 70% dos entrevistados manifestaram uma reação que tende a ser mais negativa do que positiva, até porque os conceitos da maioria dos cursos não foram muito favoráveis, conforme o demonstra a tabela acima. Reproduzimos algumas manifestações dos entrevistados.

Duas perguntas se relacionava à primeira impressão:

1)“Você poderia escrever algo sobre a primeira impressão que você teve sobre o *Provão*?”

2)“Você se lembra das reações dos colegas na época de divulgação dos primeiros resultados?”

Reproduzimos abaixo as respostas que melhor sintetizam as opiniões dos demais entrevistados:

- “ reação de muita preocupação”;
- “surpresa, tristeza e decepção”;
- “ uma pressão muito grande” ;
- “muitos se contradiziam e a maioria era omissa”;
- “achei que era mais um modismo do governo”;
- “ no começo descaso, depois pânico geral”;
- “revolta, preocupação e alerta de necessidade de mudanças”
- “impressão desagradável; a cobrança vinda de órgãos superiores, apresentou-se, a mim, como uma reprimenda aos educadores em geral, por não estarem dando conta de uma escola de “qualidade”;
- “ fiquei muito apreensiva pois não sabíamos como seria e de que maneira poderíamos preparar os alunos”
- “sentimento de fracasso como docente e em alguns, a transferência de responsabilidades, em outros, o medo pelo que poderia ocorrer na seqüência” ;
- “um susto, quando a nota de sua disciplina era baixa” ;
- “surpresa e revolta, pois não tínhamos processo seletivo, apenas classificatório, e iríamos competir com as universidades cujos alunos disputavam vagas pelo único critério de desempate possível: redação”

Na época, foi notável a presença da mídia, que divulgava em forma de *rankings* os conceitos dos melhores e piores resultados alcançados pelas instituições. Se houve muitas confirmações, também houve muitas surpresas quanto à qualidade dos conceitos divulgados.

Houve também, por parte dos entrevistados, um terço dos docentes que se manifestaram de forma mais prudente e alguns poucos, que chegaram a manifestar-se de forma positiva. Na sequência, a reprodução de algumas respostas:

- “ a primeira impressão é de que o *Provão* obrigaria as escolas a melhorar o nível de aprendizagem”;
- “inicialmente imaginei que esse exame não levaria a nada. Após o 2º. ano de aplicação comecei a observar a equivalência da FEB comparada a outras instituições” ;
- “ o exame se fazia necessário, porém a avaliação não poderia ser generalizada”;
- “primeiramente uma decepção, em razão do não acompanhamento da instituição quanto ao modelo de avaliação na época, apesar dos avisos. Em segundo lugar, como um sinalização positiva de que algo deveria ser feito junto ao curso”;
- “a princípio a impressão era boa: moralizar e nivelar os cursos ofertados pelas IES. A médio prazo os resultados da avaliação nada mudaram os cursos que foram mal avaliados” .

Sem dúvida, pelo fato da avaliação e a divulgação da mídia focarem de forma mais estreita o resultado das provas, e menos o das avaliações das condições de oferta das instituições, além da agilidade de divulgação das provas e de seus gabaritos a partir de 98 pelos meios eletrônicos, em muito contribuiu para colocar em evidência os conteúdos específicos, o que por sua vez, passou a ser cobrado pelas disciplinas responsáveis. Ao se procurar pela “culpa” de algumas notas baixas, foram os alunos e os respectivos docentes que mais diretamente estiveram expostos ao processo.

A partir das respostas oferecidas pelos docentes, podemos ter uma idéia do grau de impacto inicial, o que se confirma na reação por parte dos coordenadores dos cursos, evidenciado pelo fato de 50% dos entrevistados ter se envolvido em algum tipo de reforço e tutoria para a cobertura e o aprofundamento dos conteúdos abordados pelas avaliações. 80% dos docentes afirmaram ter conhecimento das questões das provas, o que pode indicar uma possível influência desses conteúdos nas diversas disciplinas ministradas por esses docentes.

Esse dado passa a ser confirmado através de uma pergunta muito direta do questionário respondido:

Pergunta: “Qual foi a importância do *Provão* para você como professor? “

Respostas:

- “procurei observar as questões do provão para orientar os alunos no sentido de resolvê-las”;
- “houve basicamente uma adequação de conteúdos para que todos fossem preparados”;
- “foi de grande importância, no sentido de balizar conteúdos e abordagens “;
- “a preocupação em melhor preparar os alunos e de que tivessem uma melhor aprendizagem”;

- “o *Provão* me fez olhar para as avaliações escritas (das disciplinas) de maneira mais objetiva e me fez perceber e aceitar a importância do plano de ensino” ;
- “começamos a nos preocupar mais com a formação geral dos alunos (aluno com formação generalista) “;
- “haveria uma melhora constante em atualização” e
- “ embora o curso em que ministrou aulas não tenha participado, o *Provão* foi importante por ressaltar a importância da interdisciplinaridade”.

A partir da leitura e interpretação das respostas oferecidas pelos docentes, podemos indicar que 60% delas referem-se à “adequação de conteúdos” como principal elemento em decorrência do processo avaliativo, muitas vezes acompanhadas por um comentário relacionado à adequações em práticas de ensino. Essa opinião pode ser complementada pelos comentários referentes a pontos positivos e negativos do processo avaliativo, cujas respostas estão menos diretamente vinculadas às práticas dentro da sala de aula, como podemos observar na sequência:

Pergunta: “Avaliando o impacto do *Provão* nos cursos superiores em geral, na sua opinião, quais os *pontos positivos* da experiência”?

Respostas oferecidas:

- “reavaliação de conteúdos, método de ensino e avaliação do curso”;
- “o principal foi fazer os cursos superiores buscarem mais qualidade, principalmente no que fica sedimentado no corpo discente”;
- “melhoria na qualidade do ensino dentro da instituição, melhoria também da parte física, na estrutura de laboratórios”;
- “abrir a discussão quanto à qualidade e seriedade do curso e competência para tomar decisões pela instituição”;
- “aumentou o profissionalismo do professor”;
- “nenhum ponto positivo”;
- “desestruturar, levar a pensar, tirar do imobilismo, da inércia, mudança do discurso de que não há necessidade do aprimoramento constante”;
- “busca de uma melhor aprendizagem e busca de métodos de ensino que a facilitassem”;
- “ forçou os coordenadores a reverem as metodologias adotadas, os conteúdos e suas adequações”;
- “ adequações físicas: laboratórios e biblioteca, salas de aula”;

-“ proporcionou uma grande reflexão sobre a qualidade do ensino oferecido para a sociedade, o que por sua vez traz melhorias para todas as IES”

Com o intuito de fazermos uma síntese das opiniões emitidas, foram abordados como fatores positivos decorrentes do ENC os seguintes elementos:

- adequação dos conteúdos dos cursos;
- reflexão sobre a qualidade dos cursos;
- busca de melhor aprendizagem como também, estratégias pedagógicas (a palavra *aprendizagem* foi repetidamente utilizada);
- melhoria da qualidade do Ensino Superior;
- melhoria das condições de ensino (laboratórios, biblioteca e salas de aula);
- aumento da seriedade dos cursos e
- aumento do envolvimento dos alunos.

Reproduzimos ainda o depoimento de um dos docentes entrevistados oralmente:

Certo ou errado eu não discuto, mas é uma avaliação e nós levamos um choque muito grande. Agora, nós corremos atrás. Primeiro, com três “D’s” nós tivemos que parar. Acho que a instituição no Brasil melhorou, o corpo discente melhorou, os professores melhoraram e com isso veio o resultado. Então melhorou no sentido geral, todo mundo começou a se preocupar com o provão e indiretamente quem ganhou com isso foi o aluno.

Com o levantamento dos aspectos favoráveis ao processo de avaliação, pudemos confirmar a predominância dos elementos relacionados aos conteúdos e às estratégias de ensino. Há de se mencionar que houve, em várias das respostas, a lembrança sobre a melhoria da estrutura física dos cursos, o que não dependeu diretamente do “Provão”, mas do projeto do ENC como um todo, mas principalmente através das visitas das Comissões de Especialistas às instituições. Este elemento de análise é pouco influenciado pelos resultados externos das provas, mas muito mais pela percepção *in loco* como funcionário de uma instituição de ensino. Nesse sentido podemos ampliar o sentido das afirmações relacionadas às contribuições do “Provão” em relação às melhorias nas e das instituições. Estes elementos serão retomados mais adiante, ao serem trabalhadas as opiniões dos coordenadores de cursos, que, pelas responsabilidades frente aos cursos e sua estrutura, passaram a se manifestar de forma mais detalhada a respeito.

Não faltou a manifestação de uma série de ponderações, tanto em relação ao instrumento de avaliação em si como em relação à proposta como um todo.

Pergunta efetuada: “Avaliando o impacto do *Provão* nos cursos superiores em geral, na sua opinião, quais os *pontos negativos* da experiência”?

Novamente, procuramos reproduzir aquelas que melhor nos pudessem dar uma idéia do todo abordado:

- “ a incerteza quanto aos objetivos reais do *Provão*”;
- “gasto excessivo para o país sem saber se é a melhor forma de avaliação”;
- “avaliar alunos em apenas uma prova, sendo um verdadeiro vestibular”;
- “em busca de uma titulação exigida aos professores, as instituições descartarem excelentes professores com anos de ensino”
- “não conheço nenhum aspecto negativo” (cinco respostas, 10% do total)
- “não efetivou as punições às escolas que não evoluíram ou atenderam às exigências”;
- “ as escolas ficaram mais preocupadas com o conceito do que com o aprendizado”;
- “o tipo de notas, conceitos utilizados: A,B,C,D e E”;
- “ a “falsa” impressão na mídia de que o curso “A” é excelente e o “D” é deficiente. Não devemos levar exclusivamente a nota como parâmetro”;
- “ existência de fraude e cola no processo de aplicação”
- “ desconsideração quanto às filosofias diferentes dos cursos, dos níveis diferenciados dos alunos e seus interesses”;
- “critérios utilizados”;

Um dos docentes entrevistados, anexou um comentário à parte, fazendo uma crítica menos pontual, e mais relacionado ao projeto como um todo:

Não é o *Provão* ou Enade ou Professores Doutores que irão melhorar o ensino superior. Nada disso adianta se não temos os alunos preparados para cursar a faculdade. Hoje exercemos uma luta para ensinar, o aluno não quer aprender, atrapalha a aula do professor, não é acostumado a estudar. A solução é mudar o foco para a parte de baixo, precisamos de alunos preparados.

Ao contrário das respostas sobre os aspectos positivos, houve uma maior dispersão das opiniões sobre os aspectos negativos da avaliação. Mais da metade das críticas se referem às características do instrumento de aplicação, diferentes de uma crítica ao projeto avaliativo em si. Houve a manifestação de uma série de comentários quanto à elaboração das perguntas, tais como:

- “questões muito bem elaboradas “;
- “questões multidisciplinares”
- “questões que exigem interpretação de textos”
- “a elaboração das questões era adequada, mas algumas possuem mais de uma resposta possível, pois na odontologia temos diferentes filosofias de tratamento”

Foram raros os questionamentos relativos ao projeto de avaliação como um todo, mas três respostas questionaram a maneira de condução, tanto da instituição como do ministério, em particular, em relação às atitudes do MEC frente às instituições com resultados desfavoráveis. Diante de tantas opiniões diferenciadas, merece registro o fato de cinco docentes, apenas 10% do total, não enxergarem nenhum aspecto negativo. Não parece ser um número significativo, quando 80% manifestou ter, pelo menos um conhecimento parcial, das questões relativas a sua área do “Provão”. Há um depoimento interessante, que explicita um certo desconhecimento do projeto como um todo. Quando solicitado a mencionar um ponto negativo, esse professor respondeu: “Não existe ou pelo menos não é de meu conhecimento, um currículo mínimo, objeto de avaliação”. Como havia a ampla divulgação por parte dos coordenadores das Diretrizes Curriculares Nacionais no momento de inclusão de um novo curso a ser avaliado pelo MEC, pode se estranhar este total desconhecimento a respeito da reforma curricular proposta. A resposta desse docente indica justamente o desconhecimento do contexto do projeto avaliativo do ENC, ao contrário do restante dos docentes.

Face à pergunta “Você chegou a alterar algum conteúdo de sua disciplina em decorrência do *Provão*?” houve uma resposta mais objetiva: um quarto dos professores responderam que não houve nenhuma alteração, mas o restante - 75% - responderam terem efetuados poucos ajustes de conteúdos, e no caso de três docentes, houve trocas das ementas das disciplinas ministradas.

Quanto à questão de metodologia de ensino, fizemos a seguinte pergunta: “A existência do “Provão”, chegou a alterar de alguma forma sua maneira de lecionar?” a metade dos professores respondeu negativamente, mas entre as respostas positivas, foram mencionados três elementos: no reforço de conteúdos, na confecção de provas e no aprimoramento didático; cada uma dessas respostas foi mencionada por um quarto de docentes entrevistados, um número significativo para a qualificação dessas respostas.

Em termos de uma primeira síntese sobre o impacto do “Provão” sobre as práticas pedagógicas dos docentes, podemos concluir que houve a manifestação hegemônica de um

“susto” inicial, como se de repente houvesse um questionamento da “zona de conforto” do professor acostumado ao trabalho solitário dentro das quatro paredes de suas salas de aula. Como principal repercussão, a grande maioria indicou a adequação nos conteúdos ministrados, além de um reforço na didática das aulas. Um resultado interessante, tendo em vista que as opiniões correntes divulgadas pela grande mídia enfatizarem aspectos muitas vezes gerais, que não chegam a contemplar o que efetivamente passou a ser influenciado pelo processo avaliativo dentro das quatro paredes da sala de aula. Houve ainda uma ponderação interessante de uma das entrevistadas, que pode nos indicar uma certa síntese em relação aos depoimentos dos professores (grifo nosso) :

Acho que provocou, sim, uma desestruturação, e essa desestruturação nos colocou frente a uma questão primordial, que é que não dá para parar, temos de estar sempre nos atualizando. Acho que o que mais aflorou foi a preocupação do próprio docente em se expor. Ficou muito “à flor da pele”: “o que você faz, o que você vem fazendo?”, eu acho que incomodou, pelo fato dele saber que ele, o trabalho dele, vai aparecer. Acho que ele ficou muito incomodado.

Houve mobilização, *se tomou consciência que havia necessidade de um projeto, tomou-se consciência de que não dá para se fazer as coisas de forma fragmentada, desarticulada.* _É preciso coesão, coerência, ou seja, houve um mínimo esforço de planejamento, talvez isso seja um resultado que pudesse ser considerado como positivo.

6.4 Quanto aos depoimentos dos coordenadores:

Ao procedermos a fase de coleta de dados, separamos as estratégias dos entrevistados em dois grupos distintos, entre professores de um lado e professores coordenadores ou ex-coordenadores por outro. Houve essa diferenciação, pelo fato de haver responsabilidades diferenciadas em relação o projeto de avaliação externa. Como podemos constatar nos depoimentos dos próprios docentes, a repercussão das reiteradas avaliações entre 96 e 2003 se fizeram sentir no âmbito de suas atividades dentro das salas de aulas: nos conteúdos e nas práticas de ensino ministradas. Ao passo que para os coordenadores, houve, em função das responsabilidades de seu cargo, uma avaliação muito mais abrangente, alcançando os diferentes setores da própria instituição. Foi realizado um encontro de seis profissionais, dois coordenadores da área das Engenharias, dois da antiga Faculdade de Ciências, e um da Odontologia. O debate foi conduzido pela autora desta pesquisa, em forma de perguntas e respostas abertas, e foi filmado pelo próprio pessoal técnico da FEB.

Houve, pela própria fala inicial de um dos coordenadores, uma divisão didática dos acontecimentos, entre 96 e 2003, em três fases distintas:

- a) o impacto inicial e a “arrumação da casa” ;
- b) a preparação dos alunos e
- c) a visita da Comissão dos Especialistas.

Trataremos cada um dos itens em separado, de forma a poder contextualizar as diferentes opiniões emitidas.

a) O impacto inicial e “arrumação da casa”

Escolhemos uma seqüência de depoimentos de forma a podermos contextualizar os elementos mencionados. Este primeiro depoimento se refere a uma localização da FEB por um docente que nela se formou e passou a atuar como professor, logo nos anos subsequentes. Trata-se, em linhas gerais, de um depoimento que situa as fronteiras de um possível *habitus* institucional local:

o que aconteceu, principalmente para nós, aqui professores da FEB, pela própria localização nossa, regional, dentro do contexto regional de localização, nós estamos longe do centro, estamos longe da tecnologia, longe do que acontece, e muitos de nós, principalmente aqui, eu acho que a FEB ela é meio “casa” e aí você não vai para outros lugares dar aula, você centra muito aqui e o *Provão* veio para nortear o que acontecia no nível nacional.

O processo de avaliação iniciou-se em 96 pelo curso de Engenharia e, como os depoimentos de muitos dos demais entrevistados, houve uma certa demora para o entendimento da proposta por parte da maioria dos cursos inicialmente avaliados:

Lembrando, as primeiras avaliações que nós fizemos na Engenharia, Civil e Elétrica, juntas, com uma direção só, não houve, na minha época, interesse em participar do processo, tipo assim: “não ia pegar, a avaliação não vai ter nenhum tipo de repercussão”. Eu acho que a Engenharia não se preparou para o *Provão*, não se preparou, nem em relação ao tipo de prova a ser feita, não foi buscar informação, não ficou em contato com os órgãos encarregados de fazer avaliação. Então foi uma surpresa, e foi ruim. Demorou que isso caísse no entendimento, que isso era uma coisa importante, que ia persistir. Senti muita dificuldade na época, na direção da escola, de entender o processo, não se deu valor. Depois que os resultados foram aparecendo, aí sim, houve aquele *chaqualhão*, aquele *chaqualhão* ruim.

No começo o pessoal tinha aquele padrão: “não, nós somos bons, estamos formando alunos maravilhosos, nosso curso é o melhor que tem”, e aí veio o primeiro “D”, veio o segundo “D” e não se fez nada, por que eles achavam que aquilo ia passar, que não era nada, que aquilo era um absurdo, não acreditavam.

Os depoimentos indicam uma certa inércia inicial, provavelmente muito pelo fato de não se ter tido, na época, informações mais precisas quanto à finalidade do “Provão”; falava-se sobre a melhoria da qualidade do ensino, mas não eram especificadas quais melhorias, para quando, através de que, etc. A “melhoria do sistema de ensino superior” é um objetivo vago, ainda muito distante das realidades vivenciadas dentro das instituições. A falta de clareza quanto aos reais objetivos da proposta também ficou explicitada na análise dos Relatórios-Sínteses em que a ausência de objetivos claros foi sendo paulatinamente substituída pela menção de objetivos específicos, até que, somente no final do processo houve a colocação formal e documental do objetivo da avaliação, logo nas primeiras páginas do Relatório-Síntese do MEC.

“Arrumar a casa”, dentro dos cursos, significou, conforme a fala de um dos ex-coordenadores:

[...] correr atrás de arrumar todas as ementas, todas as referências bibliográficas, todos os conteúdos programáticos; e ainda tinha professor que atrasava muito para entregar isso. Fomos atrás do projeto pedagógico de cada curso.

Ou seja, a organização acadêmica dos cursos, em uma época sem computadores, se realizava através de um trabalho de secretaria; cabia às secretárias dos cursos “correr atrás” das exigências burocráticas como as ementas, os planos de ensino e a formalização de documentos relativos às cobranças do Conselho Estadual de Educação. Antes do “Provão”, normalmente, se prestava pouca atenção aos controles referente aos conteúdos específicos de cada uma das disciplinas, uma vez que estes eram passados, via a secretária, ao responsável pela disciplina em forma das ementas, que eram repetidas ano a ano. As exigências relativas aos procedimentos acadêmicos passaram a receber uma importância maior em decorrência do projeto do “Provão”. Foi a época em que os coordenadores introduziram esse tipo de informação nas reuniões de planejamento com os docentes; passaram -se a trabalhar as Diretrizes Curriculares, as competências e habilidades, os planos de ensino, o perfil de egresso entre outros tantos elementos da esfera pedagógica dos cursos. A divulgação das provas e dos resultados abertamente pelos meios eletrônicos, funcionou como uma lente de

aumento focalizada nas áreas acadêmicas, até então pouco abertas. Os professores passaram a ser repentinamente expostos, tanto frente aos demais colegas, como perante à cidade e as outras instituições, o que por sua vez justifica o desconforto mencionado por eles mesmos nas entrevistas da presente investigação.

O segundo momento se refere às iniciativas dos cursos, diga-se dos coordenadores, em relação aos alunos.

b)A preparação dos alunos

Reproduzimos uma seqüência de opiniões de alguns dos coordenadores, o que pode nos indicar a contextualização do momento vivido:

O segundo momento foi o de ir atrás para melhorar o aluno no final do curso, que era uma ação mais imediata, uma turma começando na parte básica, primeiro e segundo ano, mas a gente pensou em socorrer os alunos que estavam saindo porque eles tinham, inclusive, medo de fazer a prova, era um receio grande. Tínhamos toda uma parte de conversar com eles, que não seriam eles que seriam avaliados, mas a instituição, e que para nós era um momento muito rico, de avaliação nossa, de auto-avaliação, e para isso nós nos reunimos muito, o que foi muito bom.

Quando a gente fazia revisão de todos os conteúdos no fim de ano, os alunos saíram bem mais fortalecidos. Eles já tinham uma visão bem mais fortalecida do curso todo e todos os conteúdos. Eles iam para o mercado de uma forma diferente, mais seguros.

Depois que acabou com as apostilas, nós fizemos mais dois anos em forma de avaliação integrada, mas a gente fazia também os estudos com eles e a gente também certificava no final. Tinha um tanto de horas-aulas que eles tinham de cumprir, foi legal .

Quanto às provas, nós chegamos a fazer avaliação, inclusive no teatro. Nós chamamos todos os alunos e fizemos uma avaliação integrada. O professor tinha que se reunir com os outros e fazer questões de simulado, então, que eram questões-problema.

Eu me lembro que para a engenharia, química e física, houve muita prova que tinha questão em outra língua, em inglês e espanhol. Então, nós saímos e tivemos de ir atrás de motivar o aluno a fazer curso, até que os professores começaram a propor questões em outra língua, discutir artigo com os meninos e tudo isso, dentro da química que era um curso noturno, e foi muito bom ver que rapidamente nós conseguimos chegar a um nível razoável, que a gente em um primeiro momento recebeu um chacoalhão, “olha, não, o ensino não é só assim, nós temos de ensinar para o Brasil todo”, e foi devagar que nós chegamos na média, que era o objetivo, e com isso nós melhoramos inclusive com referências bibliográficas.

O sistema da avaliação era mais problemático e nossos professores não tinham essa visão de formulação de provas, eles faziam assim: “essa cadeira é?”, sabe, estas questões pontuais? Aí não, pois se começou a questionar: o paciente, fulano de tal, foi a uma unidade tal, chegou... já era contextualizada as questões.

O primeiro elemento que “salta aos olhos”, é que houve uma redescoberta pedagógica do aprendizado dos alunos. Primeiro começou no setor administrativo da instituição; eram famosas as reclamações dos alunos a respeito do tratamento que vinham recebendo pelos funcionários. À medida que esse tratamento podia se reverter *contra* a própria instituição, passou a se objetivar uma relação funcionário-aluno mais profissional o que, por sua vez, poderia possibilitar uma maior predisposição do corpo discente nos “Provões”. Lembremos que houve na época, uma série de instituições públicas, cujos alunos se recusaram a realizar as provas, o que em muito poderia prejudicar a FEB.

Um segundo elemento dos depoimentos acima indica a preocupação dos coordenadores quanto à efetiva aprendizagem do aluno, que se refletiu tanto na cobrança dos diferentes conteúdos necessários para a prova quanto das metodologias aplicadas. Esse passou a ser um novo elemento de preocupação e cobrança dos coordenadores, pois antes se tratava de um mero “cumprimento burocrático” que, agora, passava a ser substituído por uma busca de resultados, no acompanhamento mais direto com os alunos. Foi a época (porque hoje deixou de existir) em que os alunos escolhiam professores específicos para acompanharem de perto o rendimento de cada sala, funcionando como “orientadores acadêmicos” ou “tutores”, dependendo da realidade de cada curso.

Como terceiro elemento, podemos identificar a procura por melhorias nos instrumentos de avaliação de conteúdos das diferentes disciplinas. Foram propostas uma série de iniciativas, tais como: a realização de avaliações interdisciplinares, muito complicadas de serem realizadas devido ao alto número de professores-horistas na instituição como, também, a realização de uma série de cursos para a formação pedagógica dos docentes, com temas relacionados a projetos pedagógicos, metodologias de ensino e confecção de provas e avaliações.

O terceiro item indicado pelos coordenadores refere-se à visita das Comissões de Especialistas do MEC na própria instituição.

c) Visita da Comissão dos Especialistas

A escolha das Comissões de Especialistas de cada curso era feita, geralmente, sob critérios que privilegiavam docentes com alguma experiência acadêmica relevante, pertencentes às próprias universidades públicas. Chegavam em número de dois, e normalmente seguiam um roteiro extenso de quesitos a serem investigados dentro dos cursos e da instituição. Reproduzimos alguns dos depoimentos, que podem nos indicar o significado desses contatos para a instituição.

O outro momento foi quando veio a Comissão de Especialistas das outras universidades. Para mim foi grandioso esse momento, nós recebemos visitas na Matemática e na Química, então foi nos mostrado tudo, conversaram com os professores, com a parte da secretaria, com a administração e com os alunos e na maior transparência. Ninguém se preocupava em ficar na sala, ao contrário, eles tinham a sala de trabalho deles, os documentos eram pedidos e nós fazíamos questão de mandar todos os documentos que estavam pedindo, e quando era hora de conversar com alunos, era hora de conversar com aluno. Nós pedíamos licença, saíamos e acabou.

O que eles perguntavam era isso: quais eram as atividades realizadas fora das salas de aula, quanto tempo tinham disponível fora da sala de aula, extra-sala? E nós nem tínhamos pensado nisso!

Mas a força que nos deram perante a instituição, eu acho que foi um marco.

O pessoal da Matemática com o pessoal da Física se tornaram grandes amigos nossos, de chegar assim: “aqui, você esta melhor, vou te dar uma nota assim-assim... aqui você precisa melhorar, aqui você tem de melhorar aquilo”. Conversando assim, como estamos conversando aqui agora: “olha o meu relatório foi uma gracinha assim-assim”, sem surpresas. Quando vieram as notas de Física, a gente de certa forma, já sabia e já estávamos com tempo para corrigir isso, e ainda foi falado de estágio, de professor que não tem qualificação, de professor que tem de fazer mestrado. Eu mesma que estava na direção sem ser mestre. Era o último mandato possível sem ter titulação de mestre ou doutorado.

O outro momento foi o fortalecimento da direção perante o Conselho Diretor. (Conselho dirigente da FEB). Nós vínhamos com o documento: nós precisamos disso para...”, foi excelente para nós, por que coincidiu com as nossas reivindicações. Então, “eu preciso desta sala assim-assim, eu preciso desta quantidades de livros, de autores”, inclusive eles sugeriram autores, de referência bibliográficas, conversaram com todos os professores. Por exemplo, a professora tal não tem a titulação mas ela trabalha muito bem isso, ela sabe muito da área dela, até isso eles nos falaram.

Até que a gente reivindicava junto à instituição tudo o que a gente estava precisando... Melhoramos a biblioteca, melhoramos a contratação de

professores, nós pudemos estimular os nossos professores a irem fazer outros cursos, suas pós-graduações [...].

A instituição teve de se preparar, com laboratórios, instalações, exigências da avaliação do provão, melhorou.

Como podemos observar pelos relatos sobre as conseqüências das visitas dessas Comissões, há, neste caso, um significado relacionado à estruturação interna da FEB. De certa forma, os depoimentos sinalizam uma conseqüência análoga ao que ocorreu com os professores, só que agora em relação à parte de organização acadêmica e administrativa da instituição como um todo. As diferentes visitas *in loco* das Comissões para cada um dos cursos, proporcionou uma troca de opiniões e de referências; passou a se constituir em um referencial legal para as dificuldades e particularidades de cada um dos cursos. As sugestões que foram indicadas, tinham o mérito de terem sido fundamentadas pela interação da Comissão com todos os envolvidos pelo curso, o que de certa forma contribuiu para uma legitimação das análises e sugestões efetuadas. Por conseqüência, estes relatórios passaram a se constituir em um efetivo apoio às reivindicações dos coordenadores (e dos discentes) de cada curso, perante os administradores da instituição. Estes, organizados no Conselho Diretor, passaram a agir, priorizando as necessidades acadêmicas dos cursos e da instituição, de forma a subordinar os interesses sociais às exigências de melhorias formais dos cursos.

Como exemplo, citamos o da biblioteca, que em função das “novas” exigências, passou a receber efetivamente uma maior atenção. A partir de entrevista com a bibliotecária responsável, ficou evidente que a época do “Provão” ficou marcada, como sendo a “re-descoberta” da biblioteca por parte dos administradores da instituição. Foi a fase da implantação das “melhorias”: o espaço físico da biblioteca passou a ser significativamente ampliado, o quadro de funcionários foi aumentado, os alunos passaram a poder consultar o próprio acervo, além das novas aquisições. Permanece ainda a queixa, quanto ao pouco uso da biblioteca por parte dos docentes-horistas e, conseqüentemente, por parte dos alunos, o que se deve, provavelmente, à ênfase somente no ensino e pouca à pesquisa e isso evidentemente condiciona a procura desse espaço somente nas épocas de prova. O aqodamento decorrente das visitas e dos resultados dos “Provões” , pode ter influenciado também a busca por soluções pouco fundamentadas, tais como atestam a reprodução destes dois depoimentos abaixo:

As melhorias em decorrência do “Provão” foram visíveis, é só observar as mudanças que aconteceram nos laboratórios, nas salas de aula e na própria biblioteca

Pense na biblioteca. Foi um “Deus nos acuda”, foram só comprar livros, mas em função do que? Do *Provão*, todas compras exageradas... sem medidas, até mesmo de forma impensada, bibliografia que nem se sabia situar

Como se tratava de um processo muito intenso, porque anual, e visível, por causa da ampla divulgação pela mídia, houve um certo incentivo à resolutividade das ações, a ponto de influenciar as relações de poder entre os diferentes capitais representados na instituição.

O segundo depoimento cima citado, relativiza, entretanto, a qualidade do processo de mudanças desencadeadas pelo projeto do ENC dentro da instituição. A busca por soluções pontuais em cada curso pouco contribuiu para mudanças significativas de um *habitus* científico já estruturado, tanto que não são poucas as críticas relacionadas a uma série de medidas que foram tomadas de forma isolada, sem contudo pertencerem a um projeto institucional. Podemos constatar que houve a sinalização de mudanças que incrementaram a autoridade científica institucional da FEB que, entre 2003 e 2007, passou por novas configurações institucionais, chegando a 2008 no formato de um Centro Universitário. A reprodução do depoimento abaixo, tem como objetivo, sinalizar um possível saldo positivo em relação à organização acadêmica interna à instituição:

Houve mobilização, se tomou consciência que havia necessidade de um projeto, tomou-se consciência que não dá para se fazer as coisas de forma fragmentada, desarticulada. É preciso coesão, coerência, ou seja, houve um mínimo esforço de planejamento, talvez isso seja um resultado que pudesse ser considerado como positivo.

Por último, algumas opiniões sobre o final do projeto do ENC. Este fato não foi objeto de questão específica, mas houve algumas poucas opiniões sobre o “fim do *Provão*”:

Mas a força que nos deram perante a instituição, eu acho que foi um marco. Então mesmo com as más notas..., que depois fomos melhorando. Então, eu só vejo com bons olhos e sinto ter parado. Eu achei que a forma foi mais produtiva.

No entanto, não conseguimos entender o tom do Enade (proposta que sucedeu ao ENC). O *Provão* era bem claro. O *Provão* já entrou como algo muito claro. O Enade, não. [...] Então, assim, o *Provão*, ele de cara já mostrou para que veio. Por exemplo, quando ele avalia ano a ano, era coisa rápida: “olha este curso esta na linha vermelha, fica atento”, hoje não.

(Sobre o *Provão*:) Toda mudança traz suas dificuldades, isso é indiscutível. Você vem numa conduta há dez anos e você tem que mudar de rumo, é mais trabalho, mas você muda em um ano. Acho que o que teve foi muito bom. Vamos ver nesse novo método (o ENADE) o que vamos ser. Agora nós

vamos ter uma surpresa muito boa, porque nós tivemos... o nosso primeiro ano foi avaliado e agora nosso quarto, a média dele, agora nós vamos avaliar o que foi avaliado lá atrás. Nós vamos estourar, não tenho duvidas

Ao contextualizar esses depoimentos, surge necessariamente o questionamento a respeito do entendimento da expressão “fim do *Provão*”: pode tanto ser a finalização do projeto do ENC quanto o final da avaliação externa do MEC. Por ora, achamos interessante registrar que, da mesma maneira que houve docentes que entenderam a mudança de proposta de 2003 a 2004 como uma interrupção do processo, houve aqueles que entenderam as mudanças do projeto de 2004 como a continuidade da avaliação externa, iniciada pelo projeto do Exame Nacional de Cursos em 1996.

A título de uma síntese do que foi desenvolvido até o presente, podemos indicar que a proposta de avaliação externa do projeto de Exame Nacional de Cursos repercutiu dentro da FEB, através do depoimento dos docentes que o vivenciaram. Houve dois elementos mais atingidos. Por um lado os professores, em suas práticas docentes, principalmente em relação à atualização dos conteúdos e menos, sem ser irrelevante, a preocupação quanto aos procedimentos didáticos utilizados em sua relação de ensino com os respectivos alunos. O segundo elemento, os coordenadores, foram atingidos sob forma de duas frentes distintas: por um lado houve um aprofundamento da organização acadêmica interna, através da confecção de projetos pedagógicos, reformulações curriculares, definições de perfis de egressos, competências e habilidades, etc. e, por outro lado, houve um salto de melhorias na estrutura física de laboratórios, biblioteca e salas de aula.

Ante a configuração previamente existente do objeto de identidade da FEB – a autoridade científica – urge a seguinte pergunta: até que ponto a experiência do “Provão” pôde contribuir para um aprofundamento, uma maior definição desta autoridade dentro da instituição? Esta é uma das questões que nos remete à interpretação dos dados, relacionando-os novamente com os próprios propósitos manifestados pelo projeto de avaliação do Exame Nacional de Cursos, o que nos leva para o âmago deste trabalho: qual o impacto (quantitativo e qualitativo) da experiência do “Provão” sobre o *habitus* dos docentes desta instituição, entendendo esta categoria bourdieuana como incluindo todas as categorias sociológicas implícitas na docência desses professores entrevistados, que fazem parte do corpo docente maior, da Fundação Educacional de Barretos.

7 Interpretação dos dados

O recorte do objeto proposto para esta investigação reside na relação entre duas categorias muito distintas, ainda que elas - a avaliação externa e o *habitus* de docentes do ensino superior - estejam situadas dentro do mesmo campo simbólico maior, a educação. Ambas compartilham dimensões semelhantes, uma dimensão macro-social, que se explicita através de um processo histórico e dinâmico de herança social, ao mesmo tempo em que podem ser analisadas em seus aspectos micro-social, que se referem à análise de influências de polaridades mútuas, no cruzamento de uma experiência concreta, espacialmente determinada pelos contornos de Fundação Educacional de Barretos e temporalmente circunscrita entre os anos de 1996 a 2003.

Conforme a concepção de Bourdieu (1994, p.15), a respeito do *habitus*, estamos cientes do peso da herança social na caracterização de uma prática docente de um estrato social, tal como é objeto de análise neste trabalho. Retomando uma síntese de algumas destes elementos, podemos situar os professores – entrevistados, (em número de 50), que passaram pela experiência do projeto do “Provão” (1996-2003) na Fundação Educacional de Barretos, como a expressão das seguintes características. Trata-se de um grupo pertencente a uma geração de docentes que, em sua grande maioria, nasceu e se socializou em uma realidade econômico-político-social do interior do estado de S. Paulo, descendentes de famílias, que, em grande parte, não chegaram a terminar o ensino médio. Ou seja, pelo fato de se situarem no estado de S. Paulo, indica uma maior proximidade com o ambiente letrado mas, ao mesmo tempo, distante do ambiente acadêmico, relativo ao meio universitário, associado a uma racionalidade de ensino, pesquisa e extensão. Como professores do ensino superior, identificam no ensino o desempenho de sua função maior, caracterizado menos pelo interesse econômico e mais pela identificação cultural, seja pela oportunidade de aprofundamento pessoal de conteúdos, no contato de professor-aluno com os jovens ou, mesmo, pelo prazer de ensinar. Diferentemente do que acontece hoje com jovens desse perfil, que se encaminham desde cedo para as atividades acadêmicas como a iniciação científica, o mestrado e assim por diante, os professores entrevistados neste trabalho, quando jovens e anteriormente à década de 80, partiram para aprofundamentos autodidáticos, já que as pós-graduações ainda não se encontravam amplamente organizadas e acessíveis para quem não frequentasse a sua própria graduação em alguma universidade pública estadual ou federal.

Pelo fato de termos procurado pelos docentes da FEB, que passaram pelo antes-durante-e-depois da experiência do “Provão”, tivemos de restringir a nossa amostra aos que já estavam trabalhando na instituição antes de 1996. Por outro lado, a legitimidade da opinião deste grupo de 50 professores entrevistados advém do fato de se tratar do grupo de docentes atuais considerados como os “mais velhos”, que se expressa, tanto em idade, como na experiência da organização acadêmica interna da instituição e dos diferentes cursos considerados.

Ao mesmo tempo em que há a predominância desse perfil, mais autodidata, nesse universo pesquisado, encontramos um grupo de docentes que se formou a partir dos meados dos anos 80 e entre esses os relacionados ao curso de Odontologia, que surgiu a partir de exigências novas, com o diferencial de uma maior titulação. Uma característica que acabou por agregar um valor diferenciado ao perfil dos cursos inicialmente implantados, justamente pelo fato de contribuir com maior peso ao desempenho da função de “autoridade científica” da instituição FEB como um todo.

Se por um lado, há uma maior influência dos capitais culturais na origem das práticas docentes desses professores, por outro, podemos sentir o peso dos capitais simbólicos e sociais na lógica acadêmica, no interior da instituição. Em outras palavras, não havendo muita clareza profissional e, por isso, institucional, quanto aos conteúdos da “autoridade científica” a ser desempenhada dentro da FEB, como docentes procuram-se pelos meios (ou capitais) de esferas de relacionamento, social, familiar e político, como forma de condução corporativa. Esse cenário se evidencia, à medida que houve a oportunidade de um questionamento a partir de um parâmetro externo, como o foi, pela experiência do projeto do Exame Nacional de Cursos entre os anos de 1996 e 2003.

Buscaremos uma maior compreensão da reação do *habitus* desse estrato de professores ante esse projeto de avaliação externa, propondo vários níveis de aproximação. Em um primeiro momento, propomos relacionar os elementos mais pontuais do “Provão”, através dos oito Relatórios-Sínteses publicados pelo MEC, com o relato das experiências dos docentes, para então abrirmos o foco para a relação entre as críticas de Santos Filho (2000, p.166) e Dias Sobrinho (2000, p.158) anteriormente contextualizadas neste trabalho, e a realidade desta instituição em particular, para então abrirmos a questão do impacto dessa experiência sobre o *habitus* desse estrato de docentes investigado.

7.1 Relação Relatórios-Sínteses e *habitus* , através dos dados das entrevistas

O desenvolvimento do tema de avaliação neste trabalho se deu na produção de dois textos, o primeiro procurou, a partir do referencial de Bourdieu (1989) de campo simbólico, localizar os diferentes momentos históricos da construção do instrumento e do projeto de avaliação externa, propondo uma fundamentação epistemológica, de forma a podermos estabelecer um paralelo entre a concepção de avaliação de Dias Sobrinho (2003) e a fundamentação metodológica da pesquisa científica. Gamboa (2002). Se o primeiro tem como foco a construção teórica do tema, em particular na experiência do projeto do Exame Nacional de Cursos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o segundo se propôs a uma análise documental, a partir dos Relatórios-Sínteses divulgados pelo próprio MEC, durante a implantação da experiência. Trata-se de relatórios que foram anualmente divulgados, seis meses após a realização de cada uma das versões do exame, com a vantagem de se tratar de uma seqüência de documentos, divulgados e disponibilizados eletronicamente, refletindo o próprio ambiente da experiência em andamento.

Da análise desses relatórios, sugerimos, em capítulo próprio, uma síntese, que consiste em uma listagem de elementos que melhor pudesse caracterizar a experiência, tanto em termos de uma perspectiva pontual, ano após ano, como também, processual da experiência como um todo. Esta listagem se refere aos seguintes pontos:

- 1) as características do instrumento;
- 2) a força institucional do projeto;
- 3) a reforma curricular da proposta;
- 4) o fortalecimento da organização acadêmica interna das instituições de ensino superior (IES);
- 5) o estreitamento do relacionamento entre as IES e o Ministério da Educação (MEC);
- 6) o fortalecimento, na graduação das IES, dos aspectos pedagógicos internos na graduação das IES;
- 7) os impactos da divulgação externa das IES, na grande mídia.

Quanto ao primeiro item, **as características do instrumento** do ENC, podemos dizer, que foi, segundo a opinião dos professores pesquisados, um dos elementos de maior impacto. O fato da prova em si, da seleção dos conteúdos, da formulação das questões e da divulgação dos resultados seguirem um padrão próprio, um rigor diferenciado, denotando as características de um projeto muito mais amplo, conferiu ao projeto e à proposta do governo

de FHC, um elevado grau de seriedade, o que, por sua vez, os levou, apesar das resistências iniciais, a ponderar de alguma forma, suas próprias práticas docentes. Talvez possamos compreender melhor esta questão, se considerarmos o universo do *habitus* desses professores: como já foi dito anteriormente, antes do “Provão” ainda prevaleciam as ementas da proposta do “Currículo Mínimo” da reforma de 1968. Via de regra, os professores-horistas eram selecionados para as diferentes disciplinas seguindo o critério de disponibilidade (envio de currículo) ou indicação pessoal de outro docente do curso ou da instituição. Ao serem selecionados, inexistia a discussão em torno de um projeto pedagógico formal e específico do curso, muito menos a comunicação da escolha de um determinado perfil de egresso a ser formado; os docentes recebiam uma ementa pronta, a partir da qual cabia a cada um montar os conteúdos programáticos e a bibliografia correspondente. Raras vezes se cobrava um Plano de Ensino pormenorizado com objetivos gerais e específicos da disciplina, com sugestão de bibliografia básica e complementar, além do esclarecimento de métodos avaliativos, entre outras exigências atuais.

O fato de as provas do ENC, diversificadas para cada uma das áreas profissionais, terem sido, segundo os entrevistados, bem elaboradas, com divulgação prévia dos conteúdos e das competências e habilidades exigidas, reforçou uma imagem positiva do instrumento. As provas e cada uma das versões do “Provão” indicaram, para o professor, uma preocupação do MEC que ultrapassou controles burocráticos do nível das direções dos cursos, entrando no seu campo pedagógico particular, anteriormente de alçada somente do próprio professor. Fato esse que foi documentado à medida que a maioria dos docentes indicou como sendo a “atualização dos conteúdos e as metodologias de ensino”, as maiores conseqüências do “Provão” sobre suas práticas anteriores.

Os conteúdos das ementas anteriores à experiência do ENC, ainda descendentes dos “Currículos Mínimos” da década de 70, subentendiam uma prática docente engessada em aulas tradicionais, pouco contextualizadas aos perfis, tanto dos alunos, como dos cursos em que se situavam. O resultado da tabulação de dados desta investigação indica, que houve uma razoável resistência inicial, mas, que, com a continuidade do processo e a divulgação dos resultados dentro e fora do curso e das instituições, levou a todos, em maior ou menor grau, a um posicionamento crítico mínimo, a respeito de sua própria prática. Dos 50 docentes entrevistados, não houve um que não tenha de alguma forma se posicionado frente ao “Provão”, contrário ou a favor do projeto. Ou seja, no nível de professor, podemos concluir que houve um impacto, basicamente relacionado a uma atualização dos conteúdos e dos métodos empregados. Mas se perguntarmos sobre a qualidade deste impacto, temos de incluir

na análise os elementos que contextualizam as práticas docentes, tais como o ambiente interno e externo às instituições.

Como o objetivo deste trabalho é justamente a relação entre o projeto do ENC e o *habitus* dos docentes desta instituição, é mister se considerar as práticas docentes até aqui mencionadas como uma pequena parte do *habitus* cultivado e existente para este estrato de docentes, o que nos leva a ampliar o seu entendimento através dos demais elementos, tanto do próprio projeto de avaliação quanto dos diferentes capitais envolvidos na vida acadêmica dos docentes e da FEB, considerada esta como um campo de poder específico do ensino superior.

Retornando aos itens de análise dos Relatórios-Sínteses, podemos dizer que as características do instrumento em si, pela especificidade dos conteúdos e metodologias empregados, tiveram mais repercussão no nível das disciplinas e dos seus responsáveis docentes do que se poderia esperar. Mas a questão não ficou circunscrita à esfera do professor, houve uma série de outros elementos que contribuíram para potencializar o impacto não somente do instrumento em si mas do projeto como um todo.

O fato da prova ter tido caráter compulsório e ser anualmente aplicada a todos os concluintes, além dos resultados serem divulgados e cobrados dentro da instituição pelos coordenadores, como fora dela pela grande imprensa, imprimiu uma característica diferencial ao projeto como um todo. A partir de 1998, o MEC passou a intensificar a disponibilização eletrônica, tanto das exigências formais, como dos resultados obtidos pelas provas e pelas visitas realizadas nas instituições, o que em muito contribuiu para o fortalecimento do projeto perante toda a comunidade acadêmica interna da instituição.

Já, os itens 2, 3 e 7 acima citados, ou seja, **a força institucional do projeto, a reforma curricular proposta e os impactos da divulgação externa das IES na grande mídia**, contribuíram para o questionamento no nível da coordenação dos cursos. As provas, com sua forma e conteúdo propostos continham o potencial para o questionamento das práticas dentro das disciplinas, mas o projeto do ENC, evidenciou os responsáveis pela viabilização desses conteúdos, remetendo as questões relacionadas à gestão das condições de oferta a partir da infra-estrutura institucional.

Para os coordenadores responsáveis, a administração dessa situação está longe de se circunscrever somente à organização interna administrativa, de secretaria, necessária para a viabilização anual das provas por parte de todos os alunos concluintes, mas se trata, principalmente, de satisfazer as novas exigências acadêmicas advindas da proposta de diversificação e flexibilização da reforma universitária proposta pela LDB de 1996. Segundo

esta proposta, coube a cada curso, a partir das diretrizes de uma formação generalista para o nível da graduação, a construção de um projeto pedagógico próprio e, a partir deste, a proposta de um currículo alternativo à dos “Currículos Mínimos” até então existente. Ou seja: foram agregadas novas funções pedagógicas e gerenciais aos coordenadores de cursos, pressionados por dois lados: pelas exigências pontuais e anuais do MEC e pela resistência do corpo docente, responsável pelos conteúdos dos Exames, dentro das salas de aula.

Acrescente-se ainda, como elemento potencializador daquele contexto e momento, a divulgação parcial e de forma extremamente simplificada dos resultados por parte de todas as mídias de grande alcance. A mídia passou a ser o grande aliado para o fomento de uma cultura avaliativa anteriormente inexistente na população em geral, mesmo que o tenha iniciado de forma extremamente simplificada, o que por sua vez pode ter contribuído para uma maior cobrança por melhores resultados internos nas instituições, tanto para os professores, que passaram a temer perdas nas atribuições de aulas, quanto pelos cursos, que passaram a temer a não-renovação da autorização de funcionamento do Ministério da Educação.

Como resultante desse processo acima mencionado, podemos citar os demais itens relativos aos Relatórios-Sínteses: **o fortalecimento da organização acadêmica interna das instituições de ensino superior, o estreitamento do relacionamento entre as IES e o Ministério da Educação e o fortalecimento, na graduação das IES, dos aspectos pedagógicos internos na graduação das IES.** A partir das entrevistas realizadas, pudemos perceber uma nítida diferença entre a percepção dos professores e dos coordenadores (ou de ex-coordenadores) envolvidos no processo. Para os professores, cujo objeto de interesse na instituição consiste nas aulas e no envolvimento cotidiano com os alunos, a percepção ficou mais circunscrita ao instrumento, ao passo que para os coordenadores, responsáveis legais perante cada um dos cursos, o projeto da avaliação passou a requisitar a viabilização de uma nova formatação acadêmica, interna à realidade de cada curso. O coordenador passou por um incremento nas exigências gerenciais do curso, passou a ser responsabilizado pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos do mesmo. Acrescente-se ainda, a pressão do ambiente externo, através da expansão e proliferação de cursos concorrentes, que contribuiu para potencializar os esforços, agora de continuidade e de sobrevivência, dos cursos existentes.

Se houve o incremento de exigências pedagógicas para os professores e para o restante dos envolvidos nos cursos, por outro lado, houve o estreitamento do espaço de influência de outros capitais, anteriormente significativos nos trâmites acadêmicos internos da instituição.

À medida que o Ministério da Educação em Brasília e o Conselho Estadual de Educação em São Paulo, como as reiteradas visitas das Comissões de Especialistas na própria cidade e instituição, passaram a se utilizar de uma mesma linguagem, houve a introdução e o fortalecimento concreto de capitais acadêmicos novos sobre os demais existentes, no jogo de forças institucional. Não se tratou somente de uma valorização da titulação mas de uma racionalidade, um *modus operandi* acadêmico universitário, desconhecido para o histórico da FEB. . Se até então, como analisado nos capítulos precedentes, houve a predominância do capital social e simbólico como moeda de troca local, com o estreitamento das instâncias acadêmicas macro e micro educativas, houve a inclusão de novas moedas: o acadêmico e o pedagógico passaram a se constituir em novos capitais de troca. Enfim, a FEB passou a sofrer *in loco*, seja pelas práticas dentro das salas de aulas, seja pelos trâmites internos da instituição, a influência de novos “ares” acadêmicos, o que por sua vez, abriu o espaço para novas configurações institucionais, conforme as mudanças ocorridas, tanto em 2003, em que deixou de se constituir por 4 faculdades isoladas ou, então, em 2007, em que passou a se configurar como Centro Universitário. A reorganização da lógica interna de capitais, estará contribuindo para o redirecionamento das relações institucionais tanto internas quanto externas à instituição.

Uma vez tendo voltado com mais intensidade o olhar às características concernentes ao instrumento em si dentro da FEB, do que à proposta do ENC como um todo, passaremos ao próximo nível de análise, que se refere às críticas publicadas ainda em 2000 em relação, ao projeto do Exame Nacional de Cursos como um todo, mesmo que, em plena fase de sua implantação.

7.2 Relação entre críticas ao projeto ENC e o *habitus* da instituição e dos professores entrevistados

Com o intuito de abirmos o foco para questões mais amplas em relação ao projeto do Exame Nacional de Cursos, retomamos as duas críticas mencionadas no capítulo referente à construção teórica do campo da avaliação externa, no início deste trabalho. A primeira, a partir do olhar de Santos Filho (2000), e a segunda, a partir de Dias Sobrinho (2000).

Reproduzimos abaixo a primeira delas:

Apesar de vir provocando alguns efeitos positivos no sistema de educação superior, vários aspectos negativos e limitantes desta forma de avaliação não podem ser ignorados a fim de serem sanados mediante instrumentos

mais adequados de avaliação. Entre os principais, destacamos:

- 1) Tendência à homogeneização dos currículos de cada tipo de curso;
 - 2) Desconsideração das características do contexto local e institucional dos cursos;
 - 3) Desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante;
 - 4) Potencial pouco diagnosticador do sistema de exame;
 - 5) Valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda;
 - 6) Concepção tecnocrática do ensino superior;
 - 7) Consideração fragmentada dos indicadores de desempenho e
 - 8) Ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação.
- As quatro primeiras limitações referem-se mais ao objetivo de aprimoramento do curso e as quatro restantes, ao objetivo de prestação de contas à sociedade. (SANTOS FILHO, 2000, p.166)

Ao retomarmos os elementos elencados pelo autor, há uma ressalva inicial a ser feita. Primeiramente, temos de considerar o ano da crítica, a publicação data do ano de 2000, o que pode indicar que tenha sido realizada entre 1999 e 2000. Conforme a análise feita sobre a evolução processual dos Relatórios-Sínteses, em específico, sobre cada uma das três fases de implementação do projeto, localizamos as edições do “Provão” entre 1999 e 2001 como fazendo parte de uma fase intermediária, em que surgem as primeiras correções por parte do INEP em relação à matriz inicial lançada em 95. A partir de 98 houve uma diversificação da fonte de dados, foram introduzidas as visitas locais para a averiguação das condições de oferta das instituições por uma comissão formada por dois avaliadores, que passaram a acrescentar ao projeto do ENC novos elementos e conceitos, além dos resultados das provas dos alunos concluintes (estes dados mereceram pouca atenção pela grande mídia). É o momento em que já se realizaram três versões do exame, o que explica a publicação da Portaria no. 755 em maio de 99, sobre as regras do não-recredenciamento (ou fechamento) dos cursos com três conceitos seguidos “D” e “E”. É também o momento em que se introduz uma correção ou adequação na forma de cálculo e de atribuição dos conceitos de cada um dos cursos. À luz do conhecimento destas considerações podemos agora interpretar as críticas mencionadas.

Primeiramente, em relação ao primeiro item levantado, quanto **ao potencial homogeneizador dos currículos**, uma distinção entre o instrumento e o projeto do Exame Nacional e Cursos é necessária. Ao nos referirmos à construção do instrumento, consideramos especificamente a construção das provas realizadas anualmente pelos alunos concluintes e dos roteiros de avaliação utilizados pelas Comissões de Especialistas, encarregadas pelas visitas aos diferentes cursos e instituições. Ao passo que entendemos o projeto de avaliação do ENC,

como sendo a formulação teórica e epistemológica de uma proposta específica acerca do ensino superior como objeto de avaliação. E considerando o projeto neste âmbito podemos indicar como características principais, conforme já explicitado em capítulos anteriores, os elementos relativos à flexibilização e autonomização institucional, como seus traços mais significativos. Se por um lado esses princípios se reproduziram em forma de uma matriz homogênea, na edição das diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para cada uma das áreas profissionais, por outro, houve a cobrança de novos espaços pedagógico-administrativos em aberto, obrigatórios, a serem preenchidos pelos próprios cursos, e para os quais, não havia um aprendizado prévio por parte de seus responsáveis.

A elaboração de Projetos Pedagógicos específicos de cada um dos cursos, que contemplassem as especificidades institucionais, os perfis de alunos ingressantes e egressos, além da adequação às realidades externas aos cursos e às instituições, passaram a demandar novas competências pedagógicas por parte dos coordenadores responsáveis pelo andamento dos cursos. Ante a realidade anteriormente marcada pelo mero cumprimento dos “Currículos Mínimos” da reforma de 68, exigiu-se uma série de elementos que tinham de ser elaborados internamente em cada um dos cursos, o que fomentou uma diferenciação, uma especificação dos componentes do sistema como um todo, aprofundando-se a diferenciação das propostas de instituições voltadas para pesquisa daquelas voltadas para a formação profissional diretamente destinadas para as características do mercado profissional. Podemos dizer que na mesma medida em que houve o reforço do aspecto homogeneizador da proposta, ao comparar resultados de provas iguais para instituições extremamente diferenciadas, houve também, por outro lado, a cobrança do MEC sobre a explicitação das diferenças por parte das instituições e dos cursos. Aspecto este que pode ser observado nas conceituações mas, principalmente, nas recomendações resultantes das visitas das Comissões de Especialistas, após a averiguação das condições de oferta locais.

Sobre o efeito dessas visitas, os relatos registrados - pelos professores e coordenadores entrevistados – indicaram uma série de iniciativas de melhorias, na infra-estrutura, no reforço aos laboratórios, à biblioteca e às salas de aula, como por medidas administrativas, que passaram a favorecer mais diretamente o ensino e a aprendizagem do corpo discente como um todo. Ou seja, novamente houve um reforço quanto à introdução e/ou utilização de elementos relacionados aos capitais acadêmicos internos na FEB, restringindo por outro lado, a reprodução da lógica prevalente até então.

Ou seja, em relação ao segundo item da crítica, à **desconsideração das características do contexto local e institucional dos cursos**, houve uma “correção de rota”, conforme o Relatório-

Síntese de 1998, à medida que foram adicionados os dados referentes aos Relatórios das Condições de Oferta das instituições, que passou a representar um elemento de forte intervenção interna, mas que recebeu muito pouca atenção por parte da mídia, de forma a contribuir para uma visão parcial e superficial do processo de avaliação como um todo. Prevaleceu, no senso comum, somente a comparação indistinta dos resultados das provas, traduzindo-se, na prática, na comparação irrestrita de propostas e universos muito distintos.

Quanto aos elementos mais relacionados ao aluno avaliado, referente à crítica de Santos Filho, selecionamos os seguintes itens abaixo:

- 3) Desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante;
- 5) Valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda;
- 7) Consideração fragmentada dos indicadores de desempenho e
- 8) Ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação.

Não houve, a partir dos questionários dos docentes, nenhuma crítica quanto a efeitos negativos das provas sobre a aprendizagem dos alunos, provavelmente pelo fato do nível de elaboração das questões e das próprias provas, terem sido muito além daquele praticado no dia a dia de aula. Houve o efeito contrário: a formulação das questões foram sendo tomadas como referência, tanto na forma de elaboração, quanto nos conteúdos abordados. Fato este que provavelmente pode ser relacionado à incipiente formação pedagógica dos docentes, todos eles profissionais em suas áreas específicas. Um outro fator a ser considerado, é a inexistência de uma opinião de cunho mais filosófico acerca da experiência como um todo, e com isso, a dificuldade em se analisar a proposta a partir de uma ótica menos imediatista, tema a ser abordado mais adiante. Nesse sentido, considerando a opinião no geral, observamos que a crítica dos entrevistados não chegou a alcançar os elementos acima citados, permanecendo em um nível mais próximo da reprodução das condições pedagógicas do *habitus* desses docentes considerados.

Quanto aos quatro itens restantes, 4, 6 e 7 de crítica de Santos Filho (2000, p.166):

- 4) Potencial pouco diagnosticador do sistema de exame;
- 6) Concepção tecnocrática do ensino superior;
- 7) Consideração fragmentada dos indicadores de desempenho e

estaremos entrando em uma discussão já anteriormente desenvolvida que se refere à ausência de objetivos explícitos na divulgação do projeto do ENC, conforme a análise efetuada na sua

arquitetura através dos oito Relatório-Sínteses de 96 a 2003. A partir da análise documental realizada, pudemos verificar a ausência da explicitação de objetivos específicos por parte do INEP e do MEC a serem alcançados pelo projeto do Exame Nacional de Cursos. Os objetivos alegados, conforme a introdução do próprio ministro de educação, Paulo Renato de Souza, na abertura do primeiro Relatório de 1996, se referem à construção de “séries históricas” de dados, que têm como função gerar melhorias no sistema como um todo. Esta ausência é constatada até o final dos Relatórios, permanecendo a indicação genérica para proporcionar a melhoria do ensino superior.

Conforme o levantamento teórico realizado a partir das concepções propostas por Dias Sobrinho (2003) no capítulo dois deste trabalho, podemos apreciar a questão da ausência de objetivos a partir de um questionamento quanto às finalidades propostas pelo projeto do Exame Nacional de Cursos. A questão, que a nosso ver parece ser essencial, está relacionada ao fato da avaliação proposta ser considerada como meio ou como fim de uma política educacional. Se for um meio, está inserida dentro de um projeto maior, por exemplo, a melhoria da qualidade do ensino superior, e neste caso, deverão ser explicitados os diferentes objetivos a serem alcançados. Caso contrário, se a proposta for considerada como tendo fim, a geração de dados, como alegado, desvinculado de medidas que direcionem para as melhorias objetivadas, pode-se esperar todo tipo de repercussão, já desde o início da implantação do processo, mas não se garante a continuidade das eventuais melhorias que forem alcançadas.

Esta análise do ENC, nos parece ser adequada pelo fato do projeto, apesar de suas informações, estar, desde o início, inteiramente disponibilizado nos meios eletrônicos, mas carecer de uma divulgação acerca da sua fundamentação teórica e acadêmica. Uma das principais críticas ao projeto, consistiu justamente na visão tecnocrática do instrumento e do objeto, o ensino superior. Sendo proposto e defendido sem dialogar com as propostas anteriores dentro do MEC em fase de implantação como, também, não contando com a participação de alguma comunidade acadêmica para fundamentá-lo, corria-se o risco de uma dispersão dos dados obtidos. A não ser que, como o indica o Relatório-Síntese de 2003, já confeccionado pela equipe do governo Lula, que se fizesse uma fundamentação posterior, oferecendo um suporte que possibilitasse a continuidade do mesmo.

Houve, a partir do início do processo de avaliação, uma grande quantidade de dados disponibilizados eletronicamente, para os quais não há indicação de um direcionamento claro, uma vez que se colocam dissociados da divulgação de um projeto maior. A divulgação de objetivos relacionados à melhoria do ensino superior, implica na especificação dos mesmos, abrindo toda uma concepção de ações resultantes do processo de avaliação. Faltou especificar

quais melhorias, seguindo qual grau de prioridade, com a sustentação de quanto e quais recursos, sob a responsabilidade de quem, entre tantos outros quesitos relacionados à quantificação e qualificação das melhorias almejadas. Ante a inexistência da especificação de um horizonte comum para o sistema de ensino como um todo no projeto, sobram as melhorias espontâneas e pontuais. Carecendo de uma força relativa à fundamentação, abriu-se a possibilidade para uma fragmentação e superficialização das análises, permanecendo no nível da aplicação do instrumento e não em suas conseqüências para o ensino superior. Quanto à opinião dos professores pesquisados, somente um ou outro levantou a questão quanto à falta dos objetivos do projeto, a maioria focou a análise sobre os efeitos, revelando um foco imediatista de análise, opinião também verificada entre a maioria dos coordenadores,.

Neste sentido vale introduzir a questão de alguns docentes terem se referido ao projeto do “Provão” como se ele tivesse “acabado”, “terminado”, o que revela a dissociação da idéia da proposta do ENC de avaliação externa. Se a geração de dados, através de uma proposta de avaliação, não estiver atrelada a um projeto explícito maior, esses dados, no final das contas, ficam soltos e fragmentados, no máximo servem para consultas pontuais posteriores.

Retomando o fio-condutor proposto inicialmente, passemos agora para o segundo olhar crítico, que se refere aos elementos selecionados do depoimento de Dias Sobrinho (2000, p.158), mencionado na parte teórica deste trabalho, no capítulo referente à construção do campo teórico da avaliação. Os itens foram selecionados, por oferecerem um questionamento crítico a partir de uma abordagem epistemológica, subjacentes à construção da proposta do ENC, ora em andamento. Selecionamos os seguintes elementos:

- 1) a questão da legitimidade: “é o provão uma legítima avaliação do ensino superior?”
- 2) a concepção de avaliação subjacente à proposta
- 3) a respeito do objeto escolhido: os alunos concluintes, considerados indistintamente ;
- 4) sobre a sustentação política da avaliação, e dos gastos com este: congresso e empresários;
- 5) sobre a forma de divulgação dos conceitos (simplificados e em forma de *ranckementos*) e utilização da mídia;
- 6) o fato desta avaliação ser a única fonte de dados, sendo importante estar inserido entre outras fontes de dados;
- 7) concepções éticas subjacentes ao instrumento;

Se procurarmos por este tipo de questionamento epistemológico nas entrevistas efetuadas

com os professores da FEB, podemos nos deparar com um terreno rarefeito. Simplesmente porque não há a predominância do cultivo deste tipo de olhar nesta instituição, ou em outras palavras, não há elementos na formação prévia, em termos de um capital cultural institucionalizado neste estrato de professores pesquisados, que contribua para este tipo de apreciação. Podemos procurar uma explicação através de dois elementos: por um lado, pela predominância, entre os docentes investigados, dos conhecimentos oriundos das áreas das Exatas e da Saúde (Engenharia e Odontologia no caso) e, por outro, pelas características relacionadas à herança social, o *habitus* da grande maioria dos professores entrevistados.

Pelos dados analisados, pudemos perceber a inexistência do cultivo hegemônico de um ambiente de trocas teóricas, de questionamentos políticos e filosóficos acerca da realidade circundante. A lógica da organização local da FEB, gira em torno de trocas com finalidades mais imediatas, de capitais sociais, políticos e econômicos (nesta ordem), com a motivação econômica em terceiro lugar, pelo fato dos docentes entrevistados privilegiarem os elementos culturais sobre os econômicos e sociais dentro da FEB. Conforme os dados apurados, a grande maioria dos 50 professores entrevistados, possui uma descendência familiar que cursaram predominantemente até o término do ensino fundamental, quando muito o ensino médio, o que pode nos explicar a ausência de um cultivo filosófico no cotidiano docente.

Este é, precisamente, o motivo da grande aceitação, uma vez vencidas as restrições iniciais em relação ao instrumento e ao projeto, não se fazendo, inclusive, nenhuma distinção significativa entre ambos. Questões como legitimidade, concepção ética e política subjacente ou, então, concepção de avaliação, não fazem parte do horizonte de conhecimentos socialmente compartilhados e cultivados dentro da instituição, o que potencializa o olhar para os aspectos quantitativos do instrumento, além do apelo profissional relacionado à lógica e ao *modus operandi* empresarial. Esta postura, de uma visão relativamente superficial do projeto de avaliação externa é confirmada perante o registro de uma série de depoimentos que insistem em manifestar-se em relação à experiência do ENC como “uma proposta que terminou”. Para a grande maioria houve um “antes” e um “depois” do “Provão”. Foram muito poucos os que enxergaram em 1995 um início de experiência de avaliação externa, que continua até os dias atuais, incluindo as adequações de algumas de suas variáveis pela troca de governo em 2003.

Este questionamento de José Dias (2000, p.156) acima mencionado, pode nos indicar os elementos que subsidiaram as críticas advindas das comunidades acadêmicas do setor público de ensino superior, justamente aquelas comunidades com participação na implantação de propostas próprias, em suas próprias instituições. O que por sua vez, levou por parte de

algumas delas, à recusa na participação. Uma discussão que não se generalizou, provavelmente em função da diferenciação tanto dos *habitus* dos docentes quanto dos perfis das instituições existentes.

Enfim, como último elemento a ser desenvolvido neste trabalho, procuramos relacionar os dois aspectos, o instrumento e o projeto do Exame Nacional de Cursos com o *habitus* dos docentes da FEB entrevistados.

8 Conclusão: o projeto do Exame Nacional de Cursos e o *habitus* de docentes da FEB

O objeto deste trabalho se constitui em um campo teórico à medida que conseguimos reproduzir a dinamicidade da relação avaliação e *habitus*, que continuamente se reestrutura em forma de uma polaridade, incorporando e descartando os elementos que explicitam infinitas configurações de conteúdo e forma. Ou seja, há um movimento contínuo de ações e reações, expressão de polaridades mutuamente influenciadas, que se reproduzem nos diferentes níveis de manifestação do campo; do lado de dentro, através das contraposições dos capitais envolvidos como elementos intrínsecos do campo educacional considerado, como também em forma de uma certa dialogicidade com os elementos externos do campo simbólico e macro social considerado.

No caso dessa relação neste trabalho, convém repetir, trata-se dos efeitos possíveis da proposta de avaliação externa - através do projeto do Exame Nacional de Cursos, uma experiência circunscrita no tempo, pelos anos de 1996 a 2003, e no espaço, em uma instituição de característica municipal da cidade de Barretos, no interior do estado de São Paulo - sobre o *habitus* de um grupo de docentes dessa instituição. Além da existência do movimento contínuo e dinâmico da relação em si, indicamos, através da teoria de globalização de Ianni, a existência de movimentos de conexão externa específicos, que explicitam diferentes trajetórias de ligação entre a avaliação externa e o *habitus* de docentes. Se por um lado, a instituição Fundação Educacional de Barretos (FEB) se constitui como a resultante dos condicionantes geográficos e históricos da organização dos capitais locais, político, o cultural e o econômico-social, por outro, passa a ser continuamente influenciada e não determinada pelos elementos externos, como a trajetória de constituição do ensino superior no Brasil e das políticas públicas na área educacional.

A escolha da categoria do *habitus* para expressar as possíveis repercussões deste projeto de avaliação, tese desse trabalho, se faz principalmente pela característica dele já existir e estar em formação muito antes da constituição da FEB como campo de poder atual. O *habitus* se expressa de forma contínua como uma síntese social, manifestando-se, tanto nas estruturas de representações, específicas e locais, como no nível das ações. Ou seja, não podemos deixar de considerar a influência da história social como um ponderador do contato entre o projeto do ENC e a experiência pedagógica desses professores da FEB investigados. Estamos lidando com relatos de uma experiência passada, através dos quais buscamos extrair efeitos, estruturadores ou não, sobre a constituição do *habitus* atual. Cabe a pergunta: quais foram os

elementos que, provocados pela experiência do “Provão”, puderam influenciar, tanto na dinâmica como na constituição do *habitus* atual?

A avaliação como um instrumento de políticas educacionais se origina, da mesma forma de nosso campo simbólico maior e o educacional em particular, de matrizes e experiências externas. Coube às diferentes organizações, como as relacionados à ONU, desempenharem o papel de “correia de transmissão”, que, fortalecidas pela intensificação dos mecanismos de comunicação, passaram a reproduzir os modelos originais em suas diferentes versões locais. A experiência norte-americana, pragmática, no sentido da construção de mecanismos de controles públicos, encontra aderência na racionalidade empresarial brasileira, capitalizada internamente, pela pessoa do então ministro de educação, Paulo Renato de Souza. Mas não foi uma pessoa, tampouco um governo, os responsáveis pela internalização das políticas educacionais vigentes no exterior. O processo é complexo e traz consigo a constante tensão entre os elementos externos e internos, contraditórios e dinâmicos, da constituição do projeto brasileiro de educação.

O projeto do ENC se diferencia das propostas anteriores, no sentido de resultar de um movimento de institucionalização mais amplo e profundo no país: finca raízes claras na Constituição de 1988, explicita-se na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, recebe prioridade econômica no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e resulta como um projeto compulsório, anual e fortemente beneficiado pela generalização da comunicação eletrônica atual.

Na outra ponta, a FEB surge como resultante do movimento de expansão do ensino superior da segunda reforma universitária de 1968, em que o Estado se retrai e passa para a esfera privada o custeio da expansão do agora ensino superior. A pedra foi atirada na água pelo Estado, e os círculos dos efeitos se fizeram sentir no interior de S.Paulo, através do surgimento de aproximadamente outras 30 instituições. Surgem através da iniciativa dos governos locais e por isso permanecem atrelados à maior ou menor influência destes, mas são financiadas como instituições privadas, pela cobrança de mensalidades. Nem sempre houve demandas locais que pudessem complementar a força dessa expansão inicial. No caso de Barretos, pela predominância de capitais sociais sobre os econômicos locais, inicia a sua experiência no ensino superior com cursos de pouca aderência local, como os de engenharia civil e elétrica, dependendo desde o início, de procura externa, regional.

Dessa forma podemos entender a construção, desde o início, fragilizada da autoridade científica, como objeto de identidade da instituição de ensino superior. Não havendo tradição cultural anterior, muito menos, capitais econômicos de sustentação, enfraquece-se a

sustentação inicial do projeto acadêmico em formação. A lógica da instituição, como campo de poder, gira em torno, menos pelas características acadêmicas que lhe são próprias, e mais pelas características dos capitais políticos e sociais prevalecentes na cidade. À medida que se adentra na década de 80, podemos observar um incremento contínuo da importância dos elementos acadêmicos, oriundos da crescente titulação docente, que contribui de forma decisiva para a reorganização do campo, em forma de uma constante tensão entre os elementos de autoridade científica de um lado, e os de autoridade social e político da cidade, de outro.

A década de 90 se caracteriza pela diferenciação do cenário educacional, a reforma universitária de 95 responde com a flexibilização das características acadêmicas institucionais, o Estado passa da função controladora para reguladora, introduzindo mecanismos, como os da avaliação, para acompanhar a expansão. A proposta do Exame Nacional de Cursos se insere dentro de uma série de instrumentos de avaliação propostos para os demais níveis educacionais, e surge não como um meio para um redirecionamento do ensino superior para determinados fins, mas como um fim em si mesmo, para a construção de “séries históricas”, tais quais os dados divulgados pela OCDE, BID e UNESCO, que poderão, por sua vez, subsidiar decisões futuras.

Ao falarmos sobre avaliação, estamos necessariamente propondo um meio de intervenção sócio-educacional e, neste sentido, carregado de intencionalidades. A análise da experiência do ENC, para os docentes entrevistados na Fundação Educacional de Barretos nos indicou uma série de características, justamente pela abrangência dos conteúdos implícitos na categoria do *habitus* de Bourdieu (1994).

Escolhemos duas formas de aproximação. A primeira se refere ao impacto da proposta do ENC sobre a vivência do *habitus* durante os anos de 1996 e 2003. Nessa perspectiva, em específico, podemos dizer que o “Provão” conseguiu dinamizar e questionar a lógica de organização dos capitais, própria desse *habitus* local. Pensamos que houve a possibilidade dessa repercussão, por um lado, pelo fato do projeto do ENC vir atrelado a uma ancoragem institucional, ser anual e obrigatório para todos os alunos concluintes, de todos os cursos, paulatinamente incluídos na experiência durante o intervalo de oito anos. Adicione-se ainda à experiência, a divulgação contínua dos resultados em forma de *ranckemento*, pela grande mídia nacional. Pelo lado dos professores, há uma organização específica dos capitais, que se estabelece como um filtro à entrada da proposta na FEB. Como anteriormente analisado, podemos dizer que é o capital social que mais fortemente se impõe sobre a lógica interna de organização do campo quando, pelo fato de se tratar de um campo acadêmico, deveria estar

mais fortemente atrelado aos elementos da autoridade científica. É possível que a predominância dos capitais sociais sobre os acadêmicos tenha funcionado como uma porta de entrada à proposta do ENC, justamente por vir acompanhada pela ampla divulgação da mídia nacional. Não havia como qualquer instituição, para bem ou para mal, não aparecer nas estatísticas finais, o que talvez pudesse nos sugerir a forma como a proposta foi ultrapassando as resistências iniciais dos docentes da FEB.

A segunda abordagem em relação ao impacto sobre o *habitus* desses docentes, está relacionada ao alcance da proposta do ENC, em termos de sua constituição. Formulamos a seguinte questão: até que ponto a avaliação externa, através desta proposta do ENC, inserida no projeto de reforma do ensino superior de 1996, passou a fazer parte como um dispositivo interno desse *habitus* em específico?

Apesar da ancoragem institucional anterior do projeto do ENC como um todo, há de se considerar o fato dos objetivos explícitos desta proposta estar desvinculada das conseqüências no campo educacional maior, o que impõe uma certa limitação, em termos das repercussões sobre a estrutura educacional e à continuidade da introdução de novos capitais acadêmicos no cotidiano pedagógico institucional de todas as instituições, e na FEB, em particular. Se por um lado houve um certo impacto inicial, conforme as explicações do parágrafo anterior, por outro, analisando as representações de professores, passados dez anos do início da experiência, podemos indicar que a avaliação passou a ser incorporada, pelo menos, como uma referência, como um meio para a atualização de conteúdos e estratégias de ensino. Para esses professores entrevistados, oriundos de uma formação engessada dos “Currículos Mínimos” da década de 70, o “Provão” sinalizou ser um instrumento indutor de capitais acadêmicos, através dos quais se introduz a possibilidade de atualização dos elementos pedagógicos próprios do profissional docente. Para os professores coordenadores, responsáveis pela estruturação dos cursos, a experiência do ENC se colocou como um forte aliado, pelo fato de estar atrelado à introdução de uma série exigências acadêmicas, fortalecendo a autoridade científica interna da própria FEB.

Nesse sentido, podemos dizer que a avaliação pôde se constituir em mais um dispositivo no *habitus* desses professores na FEB, mas, relacionado mais à constituição de uma referência, justamente pelo fato de fortalecer a influência do capital acadêmico na instituição, mas ainda não ter força suficiente, para reverter a lógica de predominância do capital político e social no funcionamento da FEB como um todo. Apesar do fortalecimento interno, relacionado à intensificação dos capitais que dão suporte à sua autoridade científica,

observamos a continuidade da tensão inicial, desde a sua fundação em meados da década de 60, qual seja, as intencionalidades políticas-sociais locais, em relação à autoridade científica própria de uma instituição de educação de nível superior.

A partir desse estudo, evidencia-se portanto que, ao contrário das instituições fortes no ensino, pesquisa e extensão como as instituições públicas, as instituições “privadas” que priorizam somente o ensino, puderam se beneficiar em diferentes aspectos com a experiência do Exame Nacional de Cursos (1996-2003). Não somente os docentes, através de seu *habitus* mais relacionado à esfera pessoal, mas principalmente quanto aos aspectos pedagógicos e às condições de ensino institucionais. Podemos dizer que a avaliação externa passou a funcionar como um instrumento indutor de capitais acadêmicos, historicamente escassos neste tipo de instituição “privada”, além de estreitar as relações entre o Ministério da Educação e as instituições não-públicas existentes. O que por sua vez confirma o pouco impacto sobre as instituições públicas, voltadas para pesquisa e extensão, à medida que a sua autoridade científica já está tradicionalmente assentada sobre capitais acadêmicos próprios. Como não houve, por parte do projeto do ENC, uma vinculação dos resultados da avaliação a novas propostas de rearranjos do ensino universitário como um todo, pouca influência se pôde notar entre esse projeto e essas instituições, muitas delas inclusive, continuando a resistir em participar das avaliações, agora, a partir de 2004, dentro da proposta do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) do governo Lula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, V. de P. **O Processo de Formação das Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. 2004. 144 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANDRÉ, M.E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARTZ W.; CHASSE B., VICENTE, M. **Quem somos nós?** A descoberta das infinitas possibilidades de alterar a realidade diária. Rio de Janeiro: Prestígio, 2007.

BARRETOS. Prefeitura Municipal de Barretos. **Lei Complementar no.73/2006 Plano Diretor..** Disponível em: <<http://www.barretos.sp.gov.br/planodiretor/index.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

BARRETOS, Fundação Educacional de Barretos. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em www.feb.br Acesso em: 23 mai. 2007.

BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. O campo científico. In: _____. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.122 – 155.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

_____. Trabalhos e Projetos. In: _____. **Pierre Bourdieu – Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 38-45.

_____. Entrevistas. In: LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: _____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a. p. 295 – 336.

_____. Campo de Poder, Campo Intelectual e *Habitus* de Classe. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005b. p. 183 – 202.

_____. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005c. p. 203 – 230.

BOURDIEU, P. ; BOLTANSKI, L. ; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J.C. (Org.). **Educação e Hegemonia de Classe**. Tradução Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.105 – 176.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C. , PASSERON, J.-C., **A Profissão de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Censo do Ensino Superior - 2003**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/inep/superior/sendosuperior/default.asp/>>. Acesso em: 23 fev. 2007.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 2.026, de 10/10/1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação de cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 24 set. 2006.

_____. **Lei no.9.131 de 24/11/1995**: Estabelece as funções do Conselho Nacional de Educação e portanto a formação da Câmara de Educação Superior, e instaura os processos avaliativos na educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9448.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2007.

_____. **Lei no.9.394 de 20/12/1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em: 05 set. 2007.

_____. **Lei n. 9.448 de 14.03/1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais – INEP em autarquia federal, e dá outras providências. Acessível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 22 set. 2007.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **IBGE Informações Estatísticas – 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 22 ago. 2007.

_____. **Portaria no. 755 de 11/05/1999**. Dispõe sobre a renovação do reconhecimento de cursos superiores do sistema federal de ensino, nas condições que especifica. Diário Oficial no.89-E- 12/05/99. Seção 1, p.57. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/legislacao/1999/sumario.htm>> Acesso em: 26 set. 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . [INEP]. **Relatório-Síntese do Exame Nacional de Cursos - 1996** - Engenharia Civil.Brasília, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . [INEP]. **Relatório-Síntese do Exame Nacional de Cursos - 1997**. Brasília, 1997.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . [INEP]. **Relatório-Síntese do Exame Nacional de Cursos - 1998**. Brasília, 1998.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . [INEP]. **Relatório-Síntese do Exame Nacional de Cursos - 1999**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 10 set. 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . [INEP]. **Relatório-Síntese do Exame Nacional de Cursos - 2000**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 10 set. 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . [INEP]. **Relatório-Síntese do Exame Nacional de Cursos - 2001**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 10 set. 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . [INEP]. **Relatório de Gestão 2002**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 06 set. 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . [INEP]. **Relatório-Síntese do Exame Nacional de Cursos - 2003**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 10 set.2007.

_____. Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20/12/61, e da Lei 5.540, de 28/11/68 .Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1994.. Disponível em <<http://legislação.planalto.gov.br>> Acesso em: 20 set. 2006.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 nov. 1995. Edição Extra, p. 19257. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm> Acesso em: 24 set. 2006.

_____. **Lei nº 9.394/96, 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/L9131.htm> Acesso em: 02 set. 2006.

_____. Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2003. Seção 1, n. 244, p.1-2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm> Acesso em: 02 set. 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Organização do Ensino Superior**. <<http://educacaosuperior.inep.gov.br/orientacao.stm>> Acesso em 23 mai. 2007.

BRETAS, S. A. **A Rede Municipal de Ensino Superior do Estado de S. Paulo: Novas questões sobre velhos problemas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista de Araraquara, 2005.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. 10. ed. São Paulo: Liv. Duas Cidades, 2003.

CAPRA, F. **O Tao da Física**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix., 1989.

_____, F. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix: Amana Key, 1997.

CAPRA, F; STEINDL-RAST, D. **Pertencendo ao Universo**. S. Paulo: Cultrix : Amana Key, 1998.

CARBONARI, M. E. E. **A Proposta da Avaliação Institucional da Universidade Brasileira**: Investigação das perspectivas históricas e institucionais a partir de pressupostos filosóficos, éticos e sociológicos emancipatórios. 2004. 255f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CARDOSO, F. H. Caminhos Novos? Reflexões sobre alguns desafios da globalização. **Política Externa**. São Paulo, v.16, n. 2,. p.9-24, 2007.

CARDOSO, F.H., Prefácio. In: SOUZA, P. R. **A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005. p. xv – xvii.

CASTILHO, F., **40 anos de Engenharia da FEB**. Barretos: Ed. Fundação Educacional de Barretos. 2006.

CASTRO, M. H. G. Apresentação. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Exame Nacional de Cursos - 2002**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 10 set. 2007.

CATANI A.M.; OLIVEIRA, J.F.de ; DOURADO, L.F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.) **Avaliação Democrática**: Para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

CATANI, D.B.; OLIVEIRA, J.F. **Educação Superior no Brasil**: Reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CONTERA, C. Modelos de Avaliação da Qualidade da Educação Superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.) **Avaliação Democrática**: Para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular. 2002. p.119 – 144.

CORCUFF, P. **As Novas Sociologias**. Bauru: EDUSC, 2001.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COVRE, M. de L. M. **A Fala dos Homens: Análise do Pensamento Tecnocrático**. São Paulo: Brasiliense. 1983.

CUNHA, M. I. et al. As Políticas Públicas de Avaliação e Docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas: Editores Associados, 2005.p.5 – 67.

CUNHA, M. I. (Org.) **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas: Editores Associados, 2005.

DALAI LAMA. **Worte der Weisheit**. Muenchen: Heinrich Hugendubel Verlag, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes. 2000.

_____. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. p. 13 – 62.

_____. Introdução. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. (Org.) **Avaliação Democrática: Para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p.7 – 12.

_____. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo**. Bauru: EDUSC, 2007.

ENGLER, S.; KRAIS, B. (Org.) **Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen**. Weinheim und Muenchen: Juventa Verlag, 2004.

FARIA, C.A.P. de, A Poítica da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.20, n.59, outubro 2005. Disponível em: <www.fcc.org.br> Acesso em: 26 mai. 2007.

FRANCO, A. L.S. J, **Diagnóstico das condições de formação de professores e do ensino de química no município de Barretos**. Tese (Mestrado) – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, Departamento de Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, L.C. de Campo e Caminho da Avaliação. Apresentação. In: _____. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Ed. Insular, 2002. p.7 – 12.

FREITAS, D.N.T. de, A Avaliação Educacional como Objeto de Recomendações Internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, Campinas, v.16, n.31, 2005. p. 79 – 100.

GAMBOA, S. S. Tendências Epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J.C.dos, ; GAMBOA, S. S. (Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 60 – 83.

GENSICKE, D. **Irritation paedagogischer Professionalitaet**. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, 2006.

GEORGEN, P. A Avaliação Universitária na perspectiva da Pós-Modernidade. In: DIAS SOBRINHO, J. ; RISTOFF, D. (Org.) **Universidade desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p.15 – 36.

GEORGEN, P. Ensino Superior e Formação: Elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J. ; RISTOFF, D. (Orgs.) **Avaliação Democrática: Para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p.69 – 98.

GEORGEN, P. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 11 – 20.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. S. Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.

GREGO, S. M. D. Avaliação institucional e autonomia universitária. In: TÓVOLI, E. M. G.; SEGATTO, J. A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.) **Gestão Universitária**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2005. p.101 – 120.

GOUVEIA, A. B. et al. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil. **Revista da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 16, n. 31, 2005. p. 101-132.

IANNI, O., **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

KRAIS, B.; GEBAUER, G. **Habitus**. Bielefeld : Transcript Verlag, 2002.

LEITE, D. Avaliação e tensões, estado, universidade e sociedade na América Latina. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.2, no.1, p.7-17, 1997.

LEITE, D. Avaliação Institucional e a produção de Novas Subjetividades. In: SOBRINHO, J.D., ; RISTOFF, D. I. (Org.) **Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p.129 – 148.

LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MICELI, S. Introdução: A força do sentido. In: BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. VII – LXI.

MUZZETI, L. R. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

ORTIZ, R. (Org.) Introdução: A procura por uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu – Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática. 1994. p.7 – 31.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomadas de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.) **Formando Professores Profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.p.161 - 184

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____, **O Processo Civilizatório**. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

RISTOFF, D. I. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação Democrática: Para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p.17 – 36.

_____, D. I. Avaliação Institucional: Construindo Relatórios. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.). **Universidade desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p.113 – 128.

SANTOS FILHO, J. C. dos, Análise Teórico-Político do Exame Nacional de Cursos. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.) **Universidade desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p.149 – 180.

SILVA, M. da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 20 set. 2006.

_____, **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru: EDUSC, 2003.

_____, **Habitus professoral e *habitus* estudantil: uma estória epistemológica. Análise Crítica**. 2006. 104f. (Livre-Docência) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, 2006 .

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Economia e Planejamento. **Regiões Administrativas do Estado de São Paulo**. Disponível em: <www.planejamento.sp.gov.br>. Acesso em: 5 de fev. 2006.

SOUZA, P. B. de, **O Papel dos Órgãos Colegiados na Gestão Educacional dos Institutos Isolados de Ensino Superior**. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOUZA, P. R. **A revolução Gerenciada: Educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentica Hall, 2005.

SOUZA, S. Z. 40 Anos de Contribuição à Avaliação Educacional. **Revista da Fundação Carlos Chagas**, v.16, no. 31, 2005. p. 7 – 35.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOYNBEE, A. **A Humanidade e a Mãe-Terra: Uma história Narrativa do Mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

TRINDADE, H. O novo contexto das avaliações nas Universidades Federais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, no. 1, 1995.

UNESCO ; Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras [CRUB]. **Tendências da Educação Superior para o século XXI**. Brasília, 1998.

VIANNA, H.M. **Testes em Educação**. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1973.

VERHINE, R.E. et.al. Do Provão ao ENADE: Uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileir.**Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, 2006.Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo/40362006000300002&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 26 de mai. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Transcrição de gravação de conversa com professores que desempenharam funções de diretor ou de coordenador de curso no período entre 1996 e 2003.

Encontro que ocorrido na FEB, 04/07/07, das 16 às 17:30 horas

Participaram:

Prof. A: Eng. Civil

Prof. B: E. Civil

Prof. C: Ciências

Prof. D: Ciências

Prof. E: Odontologia

Caren: CS

CS: Agora, a visão dos professores, o que eu percebo, que os professores tem uma visão correspondente ao raio de ação deles, depois, temos os coordenadores com a visão provavelmente de gerir os cursos e aí a biblioteca e as três secretárias da época do ângulo delas, como elas perceberam a passagem do provão pela Feb, daí eu vou tirar algum desenho e a pergunta. A preocupação que tenho é: qual foi o significado do provão para nós na Feb, para o perfil de cursos que temos? Somos uma fundação municipal e dependemos das mensalidades, com três grandes áreas na época: ciências, engenharia e odonto. Qual foi o significado para as várias áreas? Claro que cada um tem uma realidade, mas temos também uma realidade em comum. Na hora em que vamos olhar estas particularidades de fora, vamos ver a Feb, então, poderia, cada um trazer o que lembra..., de tais momentos, ações, reações, e na hora em que levantarmos isso, vai dando um gancho para levantarmos outros.

Prof. B: Então vamos discorrer a respeito...

Prof. E: Talvez a Nono, que estava mais no começo, inicia...

Prof. C: 97 foi o início de alguma das ciências. Eu percebo Caren, claramente os momentos e sempre com uma visão muito boa. O primeiro momento foi o de arrumar a casa, que seria assim: nós fomos correr atrás de arrumar todas as ementas, todas as referências bibliográficas, todos os conteúdos programáticos; ainda tinha professor que atrasava muito para entregar isso. Fomos atrás do projeto pedagógico de cada curso, isto foi tudo para arrumar. O segundo momento foi o momento de ir atrás para melhorar o aluno no final do curso, que era uma ação mais imediata, uma turma começando na parte básica, primeiro e segundo ano, mas a gente pensou em socorrer os alunos que estavam saindo porque eles tinham, inclusive, medo de fazer a prova, era um receio grande. Tínhamos toda uma parte de conversar com eles, que não seriam eles que seriam avaliados, mas a instituição, e que para nós era um momento muito rico, de avaliação nossa, de auto-avaliação, e para isso nós reunimos muito, o que foi muito bom. De certa forma, o outro momento foi quando vieram a comissão de especialistas das outras universidades. Para mim foi grandioso esse momento, nós recebemos visitas na matemática e na química, então foi nos mostrado tudo, conversaram com os professores, com a parte da secretaria, com a administração e com os alunos, e na maior transparência. Ninguém se preocupava em ficar na sala, ao contrário, eles tinham a sala de trabalho deles, os documentos eram pedidos e nós fazíamos questão de mandar todos os

documentos que estavam pedindo, e quando era hora de conversar com alunos, era hora de conversar com aluno. Nós pedíamos licença, saíamos e acabou. As reivindicações, a partir daí, até de alunos, a gente percebeu que tinha mais consistência e conseguimos muitos parceiros com isso. O pessoal da matemática com o pessoal da física se tornaram grandes amigos nossos, de chegar assim: “aqui, você esta melhor, vou te dar uma nota assim-assim... aqui você precisa melhorar, aqui você tem de melhorar aquilo”. Conversando assim, como estamos conversando aqui agora: “olha o meu relatório foi uma gracinha assim-assim”, sem surpresas. Quando vieram as notas de física, a gente de certa forma, já sabia e já estávamos com tempo para corrigir isso, e ainda foi falado de estágio, de professor que não tem qualificação, de professor que tem de fazer mestrado. Eu mesma que estava na direção sem ser mestre. Era o último mandato possível sem ter titulação de mestre ou doutorado.

Quanto a biblioteca, o outro momento foi o fortalecimento da direção perante o conselho diretor. Nós vínhamos com o documento: “nós precisamos disso para...”, foi excelente para nós, por que coincidiu com as nossas reivindicações. Então, “eu preciso desta sala assim-assim, eu preciso desta quantidades de livros, de autores”, inclusive eles sugeriram autores, de referência bibliográficas, conversaram com todos os professores. Por exemplo, a professora tal não tem a titulação mas ela trabalha muito bem isso, ela sabe muito da área dela, até isso eles nos falaram. Mas a força que nos deram perante a instituição, eu acho que foi um marco. Então mesmo. (más notas)....., e depois fomos melhorando. Então, eu só vejo com bons olhos e sinto ter parado. Eu achei que a forma foi mais produtiva. Até que a gente reivindicava junto à instituição tudo o que a gente estava precisando... Melhoramos a biblioteca, melhoramos a contratação de professores, nós podemos estimular os nossos professores a irem fazer outros cursos, suas pós-graduações. Inclusive, o meu orientador veio numa dessas visitas. O professor tal da UfsCar, o, Então a gente

Prof. A: Quero só complementar o que a Nono falou, que para a gente foi importante, agora que acontece de 3 em 3 anos, agora não são todos os alunos que passam por isso, mas quando todas as turmas passam por isso, quando a gente fazia revisão. Então, estou falando da prova agora, quando a gente fazia revisão de todos os conteúdos no fim de ano, os alunos saíram bem mais fortalecidos. Eles já tinham uma visão bem mais fortalecida do curso todo e todos os conteúdos. Eles iam para o mercado de uma forma diferente, mais seguros, não Rubens?

Prof. E: Depois que acabou com as apostilas, nós fizemos mais dois anos em forma de avaliação integrada, mas a gente fazia também os estudos com eles e a gente também certificava no final. Tinha um tanto de horas aulas que eles tinham de cumprir, foi legal...

Prof. C: Quanto às provas, nós chegamos a fazer avaliação, inclusive no teatro. Nós chamamos todos os alunos e fizemos uma avaliação integrada. O professor tinha que se reunir com os outros e fazer questões de simulado, então, que eram questões-problema

Prof. E: Aquilo que você colocou no começo. O sistema da avaliação era mais problemático e nossos professores não tinham essa visão, eles faziam assim: “essa cadeira é?”, sabe, estas questões pontuais? Aí não, pois se começou a questionar: o paciente, fulano de tal, foi a uma unidade tal, chegou... já era contextualizada as questões

Prof. C: eu me lembro que para a engenharia, química e física, houve muita prova que tinha questão em outra língua, em inglês e espanhol. Então, nós saímos e tivemos de ir atrás de motivar o aluno a fazer curso, até que os professores começaram a propor questões em

outra língua, discutir artigo com os meninos e tudo isso, dentro da química que era um curso noturno, e foi muito bom ver que rapidamente nós conseguimos chegar a um nível razoável, que a gente em um primeiro momento recebeu um chaqualhão, “olha, não, o ensino não é só assim, nós temos de ensinar para o Brasil todo”, e foi devagar que nós chegamos na média, que era o objetivo, e com isso nós melhoramos inclusive com referências bibliográficas

CS: Como foi o impacto, no começo, com os professores?

Prof. E: No começo o pessoal tinha aquele padrão: “não nós somos bons, estamos formando alunos maravilhosos, nosso curso é o melhor que tem”, e aí veio o primeiro “D”, veio o segundo “D” e não se fez nada, por que eles achavam que aquilo ia passar, que não era nada, que aquilo era um absurdo, não acreditavam. Enquanto isso, nós, trabalhando estas questões do projeto pedagógico, eles não aceitavam, não queriam fazer, por que não é característica... O professor falava: “antes, nos éramos dentistas-professores e, agora, nós temos de ser professores-dentistas”, coisa jocosa, porque a gente estava pedindo projeto pedagógico, oficinas didáticas uma série de coisas, porque a maioria deles saiu do consultório e veio para cá. Então, foi um período muito difícil, eles estavam sendo avaliados, eles não aceitavam ser avaliados e na hora em que tiraram o terceiro “D” é que a coisa foi lá em baixo. O Conselho Diretor chegou a fazer uma reunião, a nos perguntar, aí que eu achei super-legal, porque bateu água no nariz de todo mundo, e aí o pessoal se uniu de maneira fantástica, porque aí foi todo mundo, foi o curso, os professores, os alunos, e aí sim, a gente falava para eles: “os conteúdos, são estes mesmos, não tem de mudar, mas o enfoque, temos de fazer que esses meninos sintam que eles sabem, que eles só precisam ter tranquilidade para fazer a prova, quando chegar a prova, responder”. Não mudamos nada, não fizemos cursinho, nada. Estudamos a sistemática da prova, por que até um ano fizemos o tal do cursinho e não deu certo, porque, os professores não tinham esse sistema de prova, integrado. Começamos a fazer as avaliações integradas, todas as provas nesse sentido e hoje sentimos esta mudança. As questões são outros professores que fazem. E, uma das coisas que centralizou, foi que um começou a conversar com outro: “como você vai fazer esta questão, como vamos fazer?”, todos engajados, preocupados, querendo trabalhar isso com os alunos e quando os alunos chegavam na prova... O Cecel, meu filho, fez a prova em 2002, ele falou, “nós chagamos lá e nos fazíamos igualzinho o simulado, a avaliação integrada idêntica à página da prova, agente chegava lá e se sentia muito tranquilo para fazer a prova, tudo igual”. Então, foi quando tiveram um “A”, assim, fantástico, porque eles estavam preparados e motivados. Então, eu acho que, a primeira coisa que fizemos foi a motivação de alunos e professores.

Prof. B: Lembrando, as primeiras avaliações que nos fizemos na Engenharia, Civil e Elétrica, juntas, com uma direção só, não houve, na minha época, interesse em participar do processo, tipo assim: “não ia pegar. A avaliação não vai ter nenhum tipo de repercussão”. Eu acho que a engenharia não se preparou para o provão, não se preparou, nem em relação ao tipo de prova a ser feito, não foi buscar informação, não ficou em contato com os órgãos encarregados de fazer avaliação. Então foi uma surpresa, e foi ruim. Demorou a que isso caísse no entendimento, que isso era uma coisa importante, que ia persistir. Senti muita dificuldade na época, na direção da escola, de entender o processo, não se deu valor. Depois que os resultados foram aparecendo, aí sim, houve aquele chaqualhão, aquele chaqualhão ruim, que fez os professores falar: “agora vamos nos mexer, vamos fazer alguma coisa”, e nesse momento começou a ter algum tipo de retorno. Até hoje, nossos alunos da Engenharia Civil, reclamam de que querem ser engenheiros sem gostar de ler, reclamam muito das provas em que tem de escrever, como nas minhas provas, em que faço eles escreverem, o que era um problema de interpretar alguma coisa, que era um problema que ele já tinha antes, que não

estavam preparados por nós mesmos. A falha era nossa, em sala de aula, em não preparar o aluno para aquele tipo de avaliação. Como havia, digamos assim, um razoável sucesso no aprendizado para ir no canteiro de obras, etc. isto ninguém, ... na hora em que houve avaliação e ela foi consistente e apontou problemas. Houve um choque: “e agora? caiu a terra vamos começar de novo”. Eu acho que, o resultado só apareceu quando houve, sim, uma integração de todo mundo. Todo mundo começou a entender que tinha de mudar na sala de aula, na maneira de apresentar a disciplina, nos conteúdos, na abordagem e de cobrança, e acho que, só saiu um resultado bom disso quando houve motivação, quando os alunos pegaram, isso

eles acreditavam....

Prof. B: Não se mudou o conteúdo do curso, não houve mudança programática, curricular, foi uma mudança de foco

Prof. D: se começou a dar importância para a formação

Prof. C: Nas Ciências, na matemática e, principalmente, na química, houve mudanças. Inclusive de conteúdo, sim, houve um chaqualhão: “tem de mudar”, que a gente formava o professor, mas de uma maneira diferente que o provão veio mostrar para a gente, como deveríamos estar formando

Prof. D: Ao mesmo tempo, as diretrizes curriculares estavam em construção, em discussão e em construção. O provão veio, sem a gente saber exatamente o que vinha ser cobrado, como ia ser cobrado, com questões contextualizadas, que era uma coisa que nós não estávamos habituados. Cada disciplina trabalhava isoladamente. A gente não estava atento para a interdisciplinaridade, pegou todo mundo de surpresa, as primeiras notas foram ruins o currículo mínimo já tinha caído, e ainda não haviam sido criadas as diretrizes

Prof. B: eu acredito que a gente sempre trabalhou muito, mesmo questão de conteúdo, mas tenho certeza que com o ENC, até a linguagem, o jeito de conversar entre a gente, a conversa em sala de aula foi alterada, por que quando se falava em projeto pedagógico, era uma coisa extremamente isolada, o plano de disciplina muitas vezes o professor repetia o mesmo, então, tivemos de ler e estudar muito para fazer isso. Eu acho que atingiu todos os patamares: administração, direção e coordenação; chefe de departamento, que havia naquela ocasião, professor e o aluno também. Mas eu sempre vejo por um lado positivo,

Prof. D: foi positivo

Prof. B: Não tenha dúvida. Se você é comparado com alguém, você é melhor ou pior e você sempre achou que estava tudo ótimo e fica no umbigo. Em minha opinião você se relacionou com outras instituições. Teve pessoas que eu conheço, que falaram: “Como a minha escola aqui, com relação àquela que eu conheço, está pior?” Isso aconteceu, essas comparações...

CS: Pelo fato de serem só cinco conceitos de “A” a “E”, 12%, 18% e 40%, lembra? Pois é, será que não se simplificou a tal ponto que passou a ser injusto com as características de cada instituição? Por que, de repente, uma instituição que tirava “B” que era lá do Amazonas, uma grande instituição lá de SC tirava “D”, eram perfis muito diferentes. Então, será que não havia uma redução em comparar instituições tão diferentes com conceitos

iguais? Que com cinco conceitos medir um universo tão amplo de possibilidades e o crivo de comparação

Prof. E: Este era um dos problemas que havia no provão. Esta era uma questão de discutir muito,

Prof. D: Acho que é a política educacional mesmo, é um sinalizador do que é o mínimo para um aluno saber, daquilo que é. Não tem mais currículo mínimo, mas isso é essencial para o profissional saber

Prof. E: O que eu entendi, foi a questão da classificação, da instituição. Uma vez nós ficamos com “D” por 0,4. Havia um fixo. Para você sair de uma classificação, você tinha de entrar no lugar de outro
Era uma coisa fixa

CS: Se comparavam instituições muito diferentes

Prof. E: Uma coisa que eu discutia muito com os professores da Abeno, era que era feito em Junho, só que temos disciplinas que eram anuais. Eu era da Odontopediatria. Onde dou aula, o aluno só via no último ano. Então, o que tínhamos de fazer? Pegar o conteúdo teórico e desenvolver no 1º semestre, para poder dar conta. Eram cinco questões abertas, sendo uma de odontopediatria, então a gente tinha que dar todo o conteúdo

Prof. A: Estas foram algumas das alterações que nós fizemos também, que acabou beneficiando o curso, por que antecipamos todas as disciplinas para o 1º semestre e o último ficou para estágio e TCC, na mudança curricular. Um dos motivos foi o provão e beneficiou muito os cursos

Prof. C: No nosso caso não tinha jeito. Por ser cursos noturnos e a nossa grade já era meio puxada, os alunos saíam daqui 11 e meia

Prof. A: Também isso no meu parecer de 2002/2003 para cá, foi quando eu entrei

CS: As mudanças curriculares vieram depois, teve provão... teve a publicação das diretrizes e depois entramos na feitura dos projetos pedagógicos. As ementas das disciplinas mudamos na hora, e bibliografia também

Prof. B: No nosso caso não houve alteração nenhuma

Prof. B: Nós percebemos sim, depois dos resultados, que não havia problema de rumo, mas problemas de motivação. O aluno não ia, em primeiro lugar, tinha um auto-estima baixa. Em segundo lugar, em relação à instituição, se a instituição não faz nada para mim, por que vou eu fazer? houve uma mudança de paradigma

Prof. E: Que a instituição começou a tratar bem o aluno, como se trata as pessoas assim

Prof. E: A idéia era que, o aluno aqui é o problema. Era melhor que não tivesse aluno. Ele passou a ser aprovado em função do provão, tem de ser um parceiro excelente

CS: Sabe por que soa estranho? Por que na Unesp, o que todo mundo fala, que o foco dos professores é a pesquisa dele, suas atividades, não os alunos, a graduação...

Prof. B: Exatamente. Quando você tinha 110% inscritos, como você tira uma dúvida deles? A questão era que você era “horista”. Era institucional o problema

Prof. E: Nós tínhamos alunos bombando, 12 para 1 no vestibular, o problema é tanto faz, havia alunos demais na instituição, tinha gente esperando, querendo uma vaga. Então se tratava assim (mal)

Prof. C: Nas ciências foi ao contrário. Agora a química tem muito aluno,

CS: Mas aí é interessante, que o foco virou o aluno. Onde que mudou a política de contratação? Na hora que se falou em motivação em relação ao aluno, por parte do professor, é porque tínhamos a maioria como horistas, isso mudou, por isso que a gente se lembrou disso agora, mas como foi essa mudança?

Prof. E: Mas por que tinha de ter os contratos? Quando eu fui fazer, na minha época, 98, foi feita uma avaliação, em 2002, eu já estava na direção. O que eles perguntavam era isso: quais eram as atividades realizadas fora das salas de aula, quanto tempo tinham disponível fora da sala de aula, extra-sala?
antes não existia

Prof. D: Havia mais alguma coisa, veio um indicativo, na primeira lei, sobre... Para ser universidade tinha que ter contratados, com tantos por cento contratados e a gente começou a perceber que era uma exigência, então se começou a pensar nisso e não tinha isso antes. Para a parte da legislação, da política de estado nacional era vital porque influía no dia a dia nosso

Prof. E: até o diretor era horista,

Prof. B: começou a se dar valor na titulação

Prof. E: a questão do diretor como funcionava, que o coordenador tinha 4 horas, na realidade era uma figura decorativa,

Prof. C: tinha alguns coordenadores que tinham contrato, que ficavam mais tempo, mas era uma exceção
chefe de departamento 2,

Prof. D: e quem desempenhava as funções hoje dos coordenadores eram os diretores

Prof. C:era função dos coordenadores sim eles iam atrás do problema que eram cobrados, tanto que o professor Flavião, falou para mim:....

S: No caso da Faciba, havia um critério, quando o curso ia decidir alguma coisa, então a Nono nos chamava, pedia para todos os cursos opinarem. Havia um da área de saúde, a engenharia de alimentos, a e as licenciaturas, eram muito diferentes e aí a gente tentava negociar para entrar em consenso, até em tomada de atitudes, de contratar professor. Eu lembro da primeira vez que escrevemos projeto pedagógico na Faciba, foi Caetano da física,

eu da Engal, Zé Artur da química e professor Flavio da matemática e o professor Nilton da farmácia e a Elvira nos ajudando

CS: e eu na odonto

Eu me lembro quando o Professor Madeira veio e o Valter disse: isso é para psicopedagogos, como se não tivesse nada a ver com todos

Prof. C: Eu me lembro que pegamos julho inteirinho para estudarmos, pegamos o livro da Bernadete Gatti

CS: Se existia um diretor, um coordenador, e cada curso tinha muito menos horas de coordenação, onde se resolviam as coisas do curso?

Prof. B: nos departamentos

CS: nos departamentos que não existem mais e o que juntavam os departamentos?

Prof. B: congregação

Prof. C: a gente nunca levava decisão nenhuma para conselho diretor, sem passar pela Congregação. A gente tinha as congregações oficiais, que eram duas: uma no primeiro e outra no segundo semestre, mas a gente tinha outras também

Prof. E: reuniões paralelas...

Prof. C: Não, não, reuniões oficiais mesmo, que reuniam todos os professores. As chefias de departamento terminaram em 99 2000, junto com a entrada de André

Prof. B: foi depois da unificação (2003)

Prof. C: não

Prof. B: foi antes

Prof. D: por que foi proposto tirar os departamentos? Na época, as públicas estava discutindo a extinção dos departamentos, por que nas públicas, cada departamento é um feudo que há briga pelo poder, então era mal visto o departamento e isso saía na mídia. Havia muita matéria sobre a questão da dificuldade que advém da departamentalização, naquela época. Aqui mudou

Prof. C: teve uma discussão,

Prof. B: foi uma discussão rápida

Prof. C: Mas por que foi assim? Por causa da exigência do Conselho Estadual da Educação.

A gente tinha que unificar o regimento, e uma delas era unificar o regimento para irmos para o Centro Universitário. A gente estava caminhando para o Centro Universitário, todos os cursos que chagavam 1º, já não tinham mais departamentos

Prof. D: só que as três públicas estaduais continuam a ter departamentos, que são foco de problemas até hoje

Prof. C: eu lembro que foi muito sofrido, o departamento de física, porque eles se reuniam muito,

CS: uma é a extinção de departamento. Na minha percepção de professor das congregações, eu senti a mudança antes da extinção das congregações e depois, eu senti, realmente era assim: a da engenharia era realmente os professores da área da engenharia, uma identidade muito específica, muito própria, os problemas eram abordados de uma maneira muito específica, eu lembro que você era do “núcleo duro” tudo o que tinha a ver com regimento, regra estatuto, tinha a ver com você; as ciências, para mim, era diversidade, que era oposto da odonto, que eram muitos professores, mas bravos, com disputas muito grandes, era diferente. Isso acabou como fruto de uma exigência ou não

Prof. C: não, na última reunião que nós tivemos com os coordenadores, era um local tão afetivo, que terminamos tocando violão e cantando. Nunca me esqueço disso, reunião que nós chamávamos de conselho de curso que eram todos os coordenadores, de tão amigo era, de tanto que agente convivia. Agora a congregação veio com a unificação

Prof. B: Foi consensual, uma exigência do Conselho Diretor, que não queria debater em local com muito professores ao mesmo tempo, isso foi uma exigência que agente ouviu

Prof. D: me foi colocado como justificativa, que existe um lado de verdade, é o seguinte: como consequência prática, saímos de um extremo para outro. A colocação era a seguinte: a congregação das faculdades eram de todos os professores? Quantos professores tinham de ter na congregação da faculdade, um X, e quantos professores efetivamente participam das reuniões? Um quarto, um terço no máximo, então se formos levar ao pé da letra, toda e qualquer congregação estava sob suspeita. Então, por que não atingiu a maioria, então em cima deste argumento se pensou na representatividade, mas nós já percebemos, já ficou evidente, que enxugou demais,

Prof. B: Nós participamos da elaboração do regimento da unificação, e me recorde claramente, eu era contrário ao modelo atual. Usaram como argumento que a faculdade de não sei lá onde, funcionava assim, por que tinha o pessoal que tinha contrato é que participavam das decisões, os outros não queriam, esvaziavam, só que tornou burocrático, só uma visão da administração, tirou do contexto dos docentes

CS: gente, mas é interessante, então não foi uma exigência legal

Prof. D: não

Prof. E: será que não era um padrão de uma..

Quando fomos para o CEE, foi bem falado para nós, por indicação deles, que nós começássemos pelas faculdades unificadas, até para se fazer uma adequação. Na época eles mesmos nos sugeriram o formato de Adamantina e também de Santa Fé, que eles já eram faculdades unificadas. Aí o pessoal daqui foi para Adamantina, por que foi indicação do próprio CEE, que o nosso processo deles já estava muito bom e era em cima deles por onde a gente deveria seguir

Prof. C: Nós não estamos aqui para questionar isso, uma vez que a discussão já iniciou, com a elaboração da mudança do estatuto e do regimento, provavelmente, não que a gente espera que isso mude muito, mas ficou muito centralizado na figura dos coordenadores. Os coordenadores fazem parte de todos os órgãos colegiados, então se o coordenador não for bom, o curso está perdido, por que uma coisa é você ver, participar, votar com os seus pares, se o coordenador não fizer isso, acabou. Eu senti que saí da direção e caí no vazio, por que nem mais falavam comigo

Prof. B: Houve um distanciamento muito grande da sala de aula, foi um problema

CS: Outra questão que para mim existiu, 10, 15 anos atrás, a rede particular, as Unips, despontaram e se tornaram uma referência de ser escola, de cobrança, de política com professores, que era diferente das públicas, que eram a nossa referência. Até que ponto a proliferação das Unips mudou ou influenciou aqui na virada das unificadas?

Prof. C: Não acho que houve influência

Prof. E: Não acho que seja o nosso perfil

Prof. D: Eu acho que não. Acho que veio como um processo que veio pela necessidade do Centro Universitário, que é a idéia, o objetivo, que até hoje é organizar internamente como uma etapa preparatória para o centro universitário, a alteração do regimento, da construção do regimento unificado a gente fez de posse das orientações de então, e depois, quando começamos a viver o modelo, nós começamos a ver as consequências práticas, algumas tem de concertar de imediato,...

Prof. C: Isso eu vejo que é próprio da educação, tem sempre um ir e vir, que bom que ainda permanecemos

Prof. D: O que ficou evidente, que para nossa realidade, nós não temos a figura de um dono, apesar de precisarmos da mensalidade, o que nos aproxima mais da particular

CS: o modus operandi é mais do setor público

Prof. C: Mas nós não temos uma cobrança que tem uma particular

S: O que nós percebemos é o seguinte: os colegiados eram muito forte e justamente por causa desta característica, nenhuma escola particular que tem um dono, tem um colegiado muito forte, é só pro forme

E para ser pro forme, é interessante que sejam poucas pessoas. Para você pegar as assinaturas de uma ata que você nem soube, fica fácil. Agora, no nosso caso não, os colegiados sempre funcionaram de verdade

Prof. B: Atuantes e combatidos

Prof. C: Atuantes, combatidos e fortalecedores, de quem nos representava, então o colegiado representava o coordenador do curso, o fortalecia muito

Prof. B: trazia mais união

Prof. C: você poderia até falar o que não gostaria, mas foi o que a congregação votou

Prof. D: E mesmo o nosso sistema eletivo, de eleger os seus representantes, os seus administradores, é um diferencial, então pode ter um crivo posterior, mas,,, nós temos uma primeira peneira, que é a base, os professores, o mesmo tempo que a gente traz para o lado positivo a participação eletiva, isso nos dá um ritmo, uma velocidade muito diferente de uma particular que tem um dono, nós somos mais lentos
Mas é mais consistente, nós temos de convencer a maioria, ganhar confiança

Prof. B: testa menos as coisas, mas vai mais consolidado

Prof. E: os nossos professores foram dar aula em Rio Preto, na Unirp, e eles levaram o que foi muito bom, porque eles estavam acostumados com a mordomia na FEB, chegaram lá, tiveram de entrar naquele sistema, então o que fizeram lá: eles foram, chegaram lá, com o cheque em cima da mesa e eles estavam demitidos, “não precisa vir mais, não interessa; esta disciplina só vai ser dada por um professor e não dois”

Prof. D: Outra coisa, você chega em uma escola , uma Unip, por exemplo, você tem o seu plano de ensino pronto, você tem duto pronto, você não tem mais autonomia

CS: existe uma fragmentação grande

Prof. C: Existe. Outra coisa, não tem Adofeb, nem Afufeb, isso para nós, nos fortalece muito, nós temos uma associação que nos representa. Quantas vezes nós fizemos coisas com a Adofeb?!

CS: Eu queria fechar, o nosso foco no trabalho é o professor, e aí a Nono soltou uma frase no início, na primeira fala, assim: é uma pena que o provão acabou na concepção do MEC. O provão que é avaliação externa dos cursos, não acabou, ao contrário, quando você falou que é uma pena que o provão acabou, o que seria esta perda?

Prof. C: Esse modelo de provão, eu acho

CS: O que ficou para trás, o que se perdeu, a gente continua

Prof. D: Mas não é a mesma coisa. Hoje, o conteúdo é mais voltado pra a formação geral, e hoje, no novo modelo que está mais antenado com o resto do mundo é mais voltado para uma cultura geral

Prof. B: Para nós houve uma série de mudança de novo. Nosso foco não foi esse, nós profissionalizamos muito. Hoje, na pública a formação é mais geral e teórica, menos profissionalismo

Prof. C: Não sei como fica as visitas aos campos a cada período, o levantamento dos pontos críticos, deveria continuar

CS: Qual será o impacto do fato de sair na mídia de uma forma tão simples, o fato de não mais sair de forma tão simples gerou...

Prof. E: uma acomodação

Prof. D: eu acho que a interpretação do público, do grande público, Hoje o Enade não tem a mesma credibilidade que tinha o provão, não tem

Prof. C: Até por que é complicado interpretar o resultado do Enade

Prof. E: Esse é o fator que eles queriam tirar, que o conceito ficava muito sobre a nota do aluno, o que eles queriam é a avaliação da instituição

Prof. B: Mas aí eles ficaram na metade, não fizeram nem uma nem outra

Prof. C: Nós ainda fomos avaliados em 2002, foi uma avaliação fantástica, nos falaram um monte de coisa

A reforma da biblioteca veio daí, por que eles vinham e reclamavam da biblioteca

Prof. B: Nós não tínhamos isso

Prof. E: Nós tínhamos

Prof. C: Não tinha como o conselho diretor não aprovar a expansão da biblioteca

CS: Agradeço a participação de todos, com certeza vai ser muito útil para o trabalho.

APÊNDICE B: Transcrição das entrevistas abertas com 3 professores da FEB:

- Prof. “X” (Licenciaturas)
- Prof. “Y” (Odontologia)
- Prof. “Z” (Engenharia)

Entrevista no. 1:

Professora X como representante da antiga Faculdade de Ciências em 7/7/07

Pergunta: quais foram os elementos que contribuíram para a professora que você é hoje? O que você acha que foi mais determinante em sua formação?

Eu penso que é a minha própria história de vida escolar, porque eu por vontade própria escolhi fazer o curso normal, que naquela época era o curso de formação de professores e então, eu tive a sorte de encontrar Maria Alvez, D. Neuza Bezzera, D. Silvia, *que* eram elementos maravilhosos, muito motivadas com a profissão. A de geografia, D. Lídia Scannavino, que teve muita influência sobre a minha escolha de professora, que era excelente nas aulas de geografia, que “viajava” pelo Brasil. Eu penso que isto tenha concorrido em muito para que eu escolhesse a profissão de professora. Em seguida, naquela época existia... Eu fui muito bem sucedida no curso normal. Naquela época tinha aquela coisa da cadeira prêmio. Eu empatei no primeiro lugar. A outra era mais velha e ganhou. Então, eu me lembro que a D. Julinha ficou muito pesarosa, por que ela gostava muito de mim, e então, prestei o concurso de aperfeiçoamento do normal, que era um curso, tipo especialização, aqui em Barretos, no Mario Vieira Marcondes, onde eu fiz o curso normal, no Instituto Mario Vieira Marcondes, e com as mesmas professoras, com aquele grupo de professoras de peso, de muita qualidade.

O que eu aprendi de matemática, de ensinar matemática, com a Maria Alvez, naquela época que era no ensino primário, 1ª. à 4ª. Ela tem uma influência até hoje, nas minhas aulas. Então eu acredito que em parte foi isso, em parte também por que a gente tem também da cultura na cabeça, então, existia naquela época a idéia na cabeça que, você para casar tem de ter um diploma. O diploma que era próprio das mulheres era o curso normal, então talvez, eu acredito que isso também tenha sido uma influência, alguma coisa que pesou na minha escolha. As coisas se articularam, casaram, porque, eu assim que me formei, eu também tive a oportunidade da cadeira prêmio, empatei de novo com o primeiro lugar, e a moça era mais velha de novo e ficou com a cadeira premio, e eu no segundo lugar, fiquei como professora em uma escola, por que era difícilimo você pegar substituição, e aí eu tive a sorte, por conta das notas, de ter conseguido lecionar como, um tipo de professora..... eu não sei o nome que se dava, mas a cadeira era minha por aquele ano, entendeu?

Então lecionei em Guairá, na fazenda Santa Clara, e aí começou a minha paixão. Mas, principalmente, por que a minha história vai para o lado das crianças carentes. Eu só trabalhei com elas, eu comecei com elas, e minha história, no ensino fundamental, foi com crianças carentes. Então, existia até uma idéia nas escolas em que eu estava: se chegava uma criança que não tem pré-escola, que não sabe pegar no lápis e é pobre de pé no chão, é da Elvira. Eu, até na minha dissertação de mestrado, usei a expressão, os excluídos... era uma outra expressão que eu usei, que significava, aqueles que ninguém queria... restolhos. Quando formava fila no pátio, a minha fila destoava totalmente, era aquela situação, de pé, no chão,

descabelado, roupinha suja, esfarrapada, e do outro lado, alunos uniformizados, com meiinha, fitinha no cabelo, era uma desproporção. Eu sempre me dei muito bem. Sempre consegui excelentes resultados. Meus alunos terminavam o 1º ano lendo como se fossem de 2º ano. Tinham um excelente ritmo, tinham uma capacidade de compreensão muito grande, capacidade de compor também, muito grande, e eu fui me apaixonando, tendo outra visão. E fui tendo a oportunidade de continuar estudando...

Como você chegou na FEB?

Convite

Por que dali, do trabalho com as crianças, para depois trabalhar com a faculdade...

Primeiro fui para SP. Ingressei no Sesi, na escola Sesi de Barretos por concurso. Eu até fui da primeira turma de professores concursados do Sesi. Aí o Sesi estava na efervescência. O Sesi era uma maravilha! Nós íamos para SP todas as férias, por conta de cursos, cursos maravilhosos: Candido de Oliveira, Maria Braga. À frente desta escola havia uma preocupação muito grande com o domínio da língua, acho que ganhei muito nisso, me aperfeiçoei em termos do domínio da língua. Então, depois, quando eu já estava no Sesi, já fazia dois anos e meio, houve o concurso para professor do estado. Prestei, passei e fui para SP. Ingressei em Vila Nova Galvão, como professora efetiva. Lá, fiquei um ano. Depois, fui para Taboão da Serra. Lá fui convidada para trabalhar no Serop, Serviço de Orientação Pedagógica da Secretaria da Educação. Naquela época funcionava na 2ª Delegacia de ensino, numa travessa da rua Pinheiros, na rua Teodoro Sampaio. Então ali, na área do ensino da língua. Havia muitos cursos, muitos cursos de férias, a gente se aperfeiçoou muito nas técnicas de ensinar redação e a preocupação com o domínio da língua.

Foi nessa época que você foi para o mestrado?

Não, aí eu fui para a secretaria da educação, por que alguém me perguntou lá: você gostaria? Claro que eu gostaria, aí, foi o seguinte, quando eu fui para SP, antes da minha efetivação, eu tinha ido para prestar pedagogia, eu queria ser professora, antes de eu ser professora Sesi, eu fui para SP para fazer pedagogia e fiz na USP o cursinho preparatório, até meu primo que hoje é geólogo, ele era um dos responsáveis pela administração do cursinho e ele sabia das minhas dificuldades financeiras, e fez um desconto muito bom, de tal forma que eu pude pagar, assim eu fiz um ano. E foi um ano, Caren, nunca aprendi tanto na minha vida, os professores eram excelentes, filosofia, história geral, sociologia, política, economia, foi maravilha, foi uma dos cursos que mais me marcou. Aí fui prestar, a minha idéia era a USP, só que eu era muito estressada, tensa, estudava demais, e na época do vestibular, eu penso que isso é tudo um processo meio inconsciente, eu tive uma otite e fiquei 45 dias de cama. Suturou o tímpano, fiquei magra, perdi o exame, parece que na minha cabeça eu não podia ser reprovada. Você não pode... você é excelente!!! E eu era uma das melhores alunas do cursinho. Aí o que aconteceu: naquela época abriu as Metropolitanas Unidas (FMU). No primeiro ano eles foram catar os alunos da USP que não haviam passado, me deram bolsa, aí eu fui lá, inclusive, um monte de professores da USP foram dar aulas lá, Adélia..... que dava Piaget, o construtivismo, e outros professores que não me lembro o nome, mas foi assim, como era a primeira turma, havia muita preocupação com a qualidade, eu fiz um bom curso.

Então a sua graduação foi pedagogia, depois você fez o mestrado, e depois deste você foi para a FEB?

Aí foi assim...

Como eu gostava muito de alfabetização, eu tive a oportunidade de ir para a Espanha fazer pricomotricidade, que era uma parte que eu gostava muito, sabe? Até hoje eu ainda gosto, mesmo que o sentido tenha se alterado, então eu vim... Quando eu estava na Espanha, voltando da Espanha, eu tive o convite de Barretos, para trabalhar aqui. Lá em Jaborandi, havia uma transferência, e eu não queria mais SP, eu já estava com 27 anos, eu aceitei e vim lecionar no frigorífico, com a Cleide. Não foi em Jaborandi, aí fiquei... Como eu tinha especialização lá na pedagogia em deficiência mental, eu fiz esta especialização, eles convidaram para eu dirigir a Apapes. Dirigi por dois anos a Apapes, e aí eu fui convidada para a FEB, para lecionar psicologia, por que a Igínia iria deixar, por conta de ela ir para a direção.

A psicologia estava na Odonto?

Não, a Odonto ainda não existia, só havia as licenciaturas e a engenharia.

Aí você começou na FEB...

Á convite da D. Igínia

O fato de você ter sempre ter dado aulas para crianças, e depois dar aulas para a faculdade...

Não, houve uma fase em que eu ensinei ao ensino médio. Quando vim para Barretos, eu dava muita aula para professor no Serop. Quando eles me convidaram para o Serop, nós tínhamos que dar cursos para professores, com muita experiência

Desse início na FEB, você lembra alguma dificuldade da época ou facilidades que as circunstâncias modificaram?

Antes eu lecionei nesse colégio do Paulina, no ensino médio e depois na Pedagogia do Soares. Depois que eu fui para a FEB, quando a Igínia foi para a direção. Só que ela me pos na parede: “você tem que fazer o mestrado”. Naquela época não tinha jeito, ou você fazia o mestrado ou você não podia lecionar, era condição *senaquanon*.

Eu, primeiro, segundo a orientação da Igínia, fiz uma especialização e aí apareceu um curso de especialização em Didática. Eu já estava lecionando didática e psicologia, aí eu fiz nas férias. Quando eu fazia o curso lá na Puc, eu tomei contato com o mestrado de lá. Aí eu fiz o mestrado.

Os cursos (de ciências) na FEB era diurno e noturno?

Era só diurno e com salas de 100 alunos. Três salas de cem alunos: química, física e matemática.

E depois foi para o noturno e depois deixou de ter alunos no diurno, junto com a desvalorização do professor

Quando eu sento e conto esta estória, eu escrevo que foi por conta das condições econômicas

Você lembra o ano em que havia tantas salas no diurno?

1978, 79, 80, 81. Depois foi migrando só para o noturno, até que os diurnos se extinguiram e o noturno também foi rareando

Por que você acha que foi rareando do diurno para o noturno?

Acho que tem a ver com o desprestígio da profissão de professor. Acho que concorre muito para esta perda. Então não chama, é uma profissão que não chama mais. Outra coisa, acho também, que houve uma deterioração do salário, a vida está se tornando muito cara, as

peessoas precisam conciliar trabalho com estudos. Assim, como aconteceu com os outros cursos, mas, na licenciatura mais, por causa do perfil do alunado, de nível sócio-econômico mais desfavorecido, mais baixo. Assusta esta decadência em termos de situação sócio-econômica, de valorização, de futuro incerto, desprivilegiado.

Então Elvira, você tem esta visão tanto de ensino de sala de aula como também de Secretaria da Educação, toda esta parte pedagógica do ensino. Como você foi aproveitada na FEB? Havia alguma preocupação com a parte pedagógica do ensino na FEB?

Eu acho que, esta parte das pedagógicas da FEB, de forma efetiva e sincera, aconteceu com a Igínia, embora nós tenhamos algumas coisas contra a Igínia, também, os problemas, mas, a D. Igínia é uma educadora, era pedagoga, psicóloga. Ela tinha uma preocupação com a qualidade

Depois que a Igínia foi embora...

Acho que houve muita perda, perda em termos da qualidade. As pessoas que lideraram, não tinham mais esta preocupação, nem colocavam a instituição, a qualidade como sendo o objetivo delas. A preocupação passou a ser o grupo, os interesses particulares, a preocupação passou a ser o dinheiro, o salário, acho que a administração foi deixando de ser séria, foi perdendo seriedade, planejamento, foi se fazendo, tocando aleatoriamente, sempre pelos interesses de grupos, principalmente pela questão de um Conselho Diretor estranho ao corpo da FEB, que permite a interferência de natureza política.

Houve então, de certa forma, um decréscimo de qualidade...

Em 96, durante o governo FHC, houve, na gestão do Paulo Renato, a reforma universitária, com a exigência do provão, de 96 a 2003. Como você sentiu isso na FEB? Em que sentido você acha que a proposta do provão repercutiu na FEB?

Eu tentei colocar no questionário, apesar de o espaço ser pequeno, que houve uma mobilização de forma geral, foi um alvoroço, porque os cursos foram avaliados, foram julgados, colocados na parede. Ou você tira nota ou você desaparece do mapa. Eu acho então, que houve preocupação com o resultado, e não com o ensino, não houve, não houve. Eu acho que houve toda uma preocupação com formatação, provas, estilos de provas, estilos de perguntas, preparar emocionalmente os alunos... Para mim isso não é prioritário. No geral, nas particulares, por que nas públicas, elas pouco se lixaram com o provão. Mas de forma geral, nas particulares, a questão foi de efeito, nós estamos dom dois Es., o que vamos fazer não tem a ver com o que está acontecendo com a formação do professor. Acho que houve uma desestruturação, uma mobilização, mas tudo por conta do resultado para se chegar ao "A", de que jeito não interessa, atropelando... sabe, desfazendo o que é prioritário...

Mas não foi de forma desigual em todos os cursos...

variou muito de curso em curso, uma postura na época era, você vê alguma coisa essencial daquela época?

Havia algo de positivo que ficou desta época?

Havia gente, havia pessoas particulares e eu acho que houve até cursos, se não me falha a memória, algumas licenciaturas tiveram seriedade com o processo, elas não se deixaram levar pelo processo, elas foram mais autênticas, com cuidados do que estava acontecendo com a sala de aula, com os domínios de conhecimento, vamos nos preocupar com a organização dos conteúdos, com a *seqüenciação*, com a articulação dos conteúdos, só que em algumas licenciaturas, eu poderia dizer da física. A física foi brilhante, não se deixou

manipular pelos resultados, não se deixou levar pela aparência, foi questionar a essência. Já na Odonto, acho que foi totalmente diferente, a questão era do resultado, era reverter, era fazer o “E” virar “A”

Até por que eles tinham três “D”s e estavam com medo que o curso fechasse

Então, houve muito atropelo, mesmo por que eles não tem formação pedagógica, não tem esta formação

Como você acha que repercutiu nos vários setores da FEB? fisicamente...

Pense na biblioteca. Foi um “Deus nos acuda”, foram só comprar livro, mas em função do que? Do provão, tudo compras exageradas... sem medidas, até mesmo de forma impensada, bibliografia que nem se sabia situar

A própria bibliotecária o confirmou

Compra sem critério, inclusive por que se queria apresentar livros. Foi o próprio procedimento que dava muito pouco tempo para você pensar, “amanhã você traz a lista”. Então de uma hora para outra, você tinha de apresentar uma lista, não havia um projeto, uma diretriz. Agente sabe que projeto faltou sempre.

E pelo fato de nós não termos projeto, é que o provão acabou tomando o lugar de um projeto

Verdade. Foi ele que fez com que todo mundo começasse a correr atrás de seu projeto pedagógico. Não é interessante nós termos começado a fazer projeto pedagógico na hora do provão? Você já pensou no PDI? (no Plano de Desenvolvimento Institucional). O que é isso?

Ele não é uma letra viva

Não, não, ele é letra morta.

Explica este, o que é letra morta?

Eu não fui construtora do PDI, eu soube do PDI quando estava pronto,

E olha que você é da área

Eu tenho o PDI na minha mão, e o que eu vejo? É uma coisa, algo como um colcha de retalhos, não tem a ver com o que vivenciamos, não é expressão de pensamento coletivo

Se é que há um pensamento coletivo...

A gente não conhece, a gente nunca levantou.

A Marilena Chauí tem um livrinho sobre universidade e ela levanta muito a questão do autoritarismo cultural nosso...

Ah, eu acho isso muito presente. Por exemplo, quer ver, quando você não tem um projeto, na parte pública e pega as motivações particulares ou então os interesses particulares se derramam sobre o espaço público.

Eu soube que ele foi elaborado, construído, assim também, de carreira, com o intuito de favorecer a transformação das faculdades isoladas

E esta questão dos documentos serem letra morta para nós? Os documentos existem e somente pró-forme. Esta não é uma tradição dentro da FEB, pelo menos os documentos existem pró-forme isto é uma tradição na FEB, eu acho que isso não é só na Feb, acho que poucas são as escolas particulares que estão realmente comprometidas com projeto

pedagógico Talvez eu esteja exagerando,mas a gente sente que a preocupação maior é a preocupação do lucro.

E se não for diretamente do dinheiro, seria o que?

Se não é uma questão de dinheiro, de prestígio pessoal, de promoção. Na FEB existe isso, as duas coisas juntas, é capital, mas é também o prestígio, a minha promoção, projeção ou cargo político que eu almejo, e ela pode ser trampolim, para eu chegar lá, para eu galgar os degraus

O que você acha que ficou desta primeira fase do provão?

É difícil, em? O que ficou? Eu acho que a questão do resultado, não foi de tudo perdido, né, Caren? A gente nunca pode jogar tudo fora. Houve mobilização, se tomou consciência que havia necessidade de um projeto, tomou-se consciência que não dá para se fazer as coisas de forma fragmentada, desarticulada. É preciso coesão, coerência, ou seja, houve um mínimo esforço de planejamento, talvez isso seja um resultado que pudesse ser considerado como positivo.

Tenho a impressão que não deve ter só sido este, por que nós mesmos, que somos das pedagógicas, a gente se virou muito, fomos aos livros, rever, estudar. Acho que provocou, sim, uma desestruturação, e essa desestruturação nos colocou frente a uma questão primordial, que é que não dá para parar, temos de estar sempre nos atualizando

Lembro no início, quando você falou no provão em termos de um chaqualhão? O que mais “pegou”, assustou na época?

Acho que o que mais aflorou foi a preocupação do próprio docente em se expor. Ele ficou muito à flor da pele: o que você faz, o que você vem fazendo, eu acho que incomodou, pelo fato dele saber que ele, o trabalho dele vai aparecer. Acho que ele ficou muito incomodado. Foi assim, como se eu tivesse que me mostrar, o que não era sério, aí a preocupação foi dobrada, entende? Eu peguei os provões, fui ver as questões, para ver se o que eu estava desenvolvendo fazia parte da exigência, em termos de bibliografia, se eu poderia fazer algum tipo de mudança para melhor, é claro, que isso também mexeu conosco, pessoas sérias, mas não a ponto de nos deixar com essa preocupação de expor a incompetência, a gente não era e nunca foi incompetente. Claro que isso não quer dizer que não haja dificuldades, mas agente sempre levou a sério, sempre estudamos, sempre fiz o melhor. Mas há pessoas, como a gente colocou antes, pela própria questão do desprestígio da profissão, não por conta da afinidade com o ser professor, veio caindo até, alguma coisa puxou, que não foi a identificação com a profissão de professor

Hoje, com o provão da forma como ele está sendo feito, você acha que ele continua com os mesmos propósitos daquela época?

Acho que ele melhorou um pouco, por que a avaliação, ela se tornou mais ampla, ela abraçou também a avaliação interna, essa foi a grande diferença. Avaliação interna faz a gente mexer um pouco nas feridas, nos grandes problemas e, esta questão do aluno que entra e o aluno que sai: “mas gente, como é que pode o aluno que entra com acerto de 42 e sai com acerto de 46, como pode? nossa como é isso? deve ter alguma coisa errada aí, não é verdade?” Isto daí dá muito pano para manga. “Por que isto está acontecendo? Eu entrei, fiz um curso de graduação e parece que saí do jeito que entrei, o que está acontecendo neste meio?” Acho que a questão é do conteúdo, ele deixa muito a desejar. Os nossos alunos, nossos alunos não, o corpo docente, é uma questão muito séria, por que não está somente com o aluno. O corpo docente, ele também partilha da idéia, de que o conhecimento tem de ser utilitarista, pragmatista, tem de ter respostas para os problemas imediatos, a questão do cotidiano, do ali e

do agora, está é uma questão muito séria, “o que eu vou fazer com isso?” Aí vem a tal da química do cotidiano, a física do cotidiano.

Entrevista no. 2:

Professor Y, docente do curso de Odontologia. Entrevista realizada no consultório do mesmo, em 05/07/07 das 10 às 11 horas.

Quais foram os fatores que influenciaram a sua forma de ser professor da Odontologia e do corpo docente também?

A formação que tenho começou lá na graduação, como monitor de disciplina, de..... De lá para cá, eu fui convivendo com dar aula e assistindo aula sempre. Tive muito interesse em saber mais. Quando me formei fui fazer especialização em São Paulo. Eu tinha que fazer um trabalho para finalizar o curso. Quando voltei para Barretos, entreguei o meu currículo, lá na faculdade e veio aqui a equipe da Unesp de Araraquara montar a Odonto. Aqui tivemos sorte de ter os professores, Jaques .. aqui..., professores que foram grandes expoentes da área da endodontia no Brasil e quando eles implantaram aqui, eu estava em contato com o professor Jaime e a proposta era a agente montar todo o material didático da disciplina de Barretos e não mais trazer tudo de Araraquara.

Como eu entendia de computador eu o ajudei a montar o curso e, assim, eu praticamente passei a ter um curso de pós-graduação só par mim, onde aprendi muito e *com* essa convivência a gente vai pegando o jeito da pessoa, a influência direta. A disciplina de Endodontia, hoje, tem muito daquela equipe inicial e, como eu disse, Barretos teve muita sorte. O Dr. Régis, quando planejou a faculdade, chamou várias filosofias: USP Ribeirão, Unesp Araraquara, Araçatuba e Bauru. Barretos foi uma faculdade que surgiu fruto de todos e vêm crescendo de lá pra cá. Então, a formação que a gente teve foi muito forte, o curso que hoje existe tem muito dessa filosofia inicial e o grande desejo que eu sempre tive de dar aula aqui na faculdade é de estar sempre atualizado, porque o profissional que fica só na clínica, por mais que ele estude dentro da clínica, você acaba não aplicando e você estando no meio do acadêmico é estar se atualizando.

C: Mas, quando você falou isso me veio à seguinte questão: na FEB, existe uma exigência acadêmica em termos de atualização ou isso é mais um traço seu?

Acredito que a partir do momento que você se propõe a fazer o melhor, para você fazer o melhor... a ciência muda dia-a-dia...

c: Muitos professores estão dando a mesma aula há cinco anos

Tem que estar sempre atualizando

c: Esta é uma postura também de vocês

A filosofia implantada foi esta. Você precisa atualizar-se. Hoje, depois que veio a realidade da informática e do computador, tudo muda muito rápido, o que você fala hoje já não é verdade amanhã.

c: Mas por onde vem as fontes novas de informação? Nem do meio acadêmico nem da sua área?

Vem do meio acadêmico e o que há de novo as indústrias mandam para você. Indústrias, as pesquisas, você está envolvido no meio de mestrado e doutorado, o assunto

vem, você vai lá e assiste. As teses vêm até você, se você estiver fora do meio eles não chegam até você

c: tanto vem do mercado como vem do meio acadêmico?

Principalmente do meio acadêmico. Se estou montando uma aula de um assunto X, no meio acadêmico você sabe que o fulano de tal, lá na USP está defendendo uma tese X, vem tudo para você. Você recebe um monte de questionários como o seu de pesquisa, de mestrado e doutorado. Dependendo do assunto eu respondo e já peço a cópia da publicação da tese

Então é intenso o intercambio... o que não é comum em todas as áreas da FEB

Barretos, a Odonto, teve uma vantagem muito grande. Nós não temos confrontos nas diferentes especializações. Por exemplo, a Perio não tem nenhuma inimizade com o grupo da endo e nem da prótese

Além das áreas há a convivência dos diferentes pólos universitários?

Acho que a grande jogada do Dr. Regis foi essa. Ele trouxe um grupo de Ribeirão, de Bauru, de Araçatuba e de Araraquara. Os atritos internos lá da USP ou de Araraquara não chegaram até aqui.

Aqui os conflitos se diluem e já recebem outra influência

A periodontia se dá muito bem com a Endo. Quando eles precisam de material didático, não tem esse egoísmo que normalmente tem, o que é de um é de todos

Que resgate isso... eu, de fora, não sabia desses dados, eu vejo uma serie de elementos, mas não vi a constituição, quais foram os elementos que levaram a isso. Muito interessante. Aí nós tivemos o provão depois dessa conclusão sólida e quando vem o provão tivemos uma baixa em termos dos três “Ds”. O que serviu este momento?

Acho que existe na história do ensino do Brasil, não só na Odontologia, antes do provão e depois do provão. Ser avaliado a maioria não gosta, tudo em que aparece as suas falhas ninguém gosta. Quando você fala que a pessoa é linda todo mundo gosta, mas vai falar que ela é feia... é a mesma coisa. Acredito *que* aconteceu *a mesma coisa* com o ensino no Brasil. Ninguém era avaliado, ninguém sabia que era avaliado... veio o provão, o que era certo ou errado não foi uma avaliação, certo ou errado eu não discuto mas é uma avaliação e nós levamos um choque muito grande. Agora, nós corremos atrás. Primeiro, com três “Ds” nós tivemos que parar. Acho que a instituição no Brasil melhorou, o corpo docente melhorou, os professores melhoraram e com isso veio o resultado. Então melhorou no sentido geral, todo mundo começou a se preocupar com o provão e indiretamente quem ganhou com isso foi o aluno.

Agora, para o professor, na sua disciplina, como ele percebia o processo?

Nós começamos a perceber que você tinha que preparar dentro da especialidade a formação geral. Começamos a pegar especialidade que é o tratamento de canal e começamos a colocar dentro do âmbito geral, dentro da visão de clínica geral

É mesmo? ... que é o perfil generalista de agora, mas, naquela época isso não estava tão claro

Nós tratávamos a endo como um caso clínico, mas não com esta intensidade. Então, hoje você fala e ensina a especialidade que você tem que passar, mas você ensina o geral também. Aumentou o que o MEC ...

Houve dificuldade por parte dos professores?

Toda mudança traz suas dificuldades, isso é indiscutível.

Aonde que se sentiu mais? Na forma de preparar aula, por exemplo?

Não, você vem numa conduta há dez anos e você tem que mudar de rumo, é mais trabalho, mas você muda em um ano.

Mas não foi em um ano. Veio um D, veio outro... Então foi um processo para cair a ficha

O que hoje para nós aqui é natural

Porque agora estamos no pós

Acho que o que teve foi muito bom. Vamos ver nesse novo método que vamos ser avaliados agora

O Enade...

Agora nós vamos ter uma surpresa muito boa, porque nós tivemos... o nosso primeiro foi avaliado e agora nosso quarto, a média dele, agora nós vamos avaliar o que foi avaliado lá atrás

O que você imagina que venha?

Nós vamos estourar, não tenho duvidas

Tanto no valor agregado como no valor absoluto?

Tenho certeza. Agora, o nível dos alunos está caindo, a formação básica deles está diminuindo e nós da escola particular temos o que sobra dos que não conseguem entrar nas publicas, nós não temos seleção só classificação.

Até que está se conseguindo muita coisa

Eu acho que a gente vai conseguir um nível muito alto porque a base é muito ruim. Lógico que eu não acredito que nós vamos ter a média de uma USP, se lá há trinta por um e entra o pensante, aqui entra o não-pensante e daí você fazer o não-pensante crescer é uma conquista muito maior, do que a USP, lá. Por exemplo, se eles tirarem a média oito lá e nós tirarmos a média sete, nós estamos muito melhor do que eles, nós pegamos o não-pensante. Você pegar o atleta que tem o dom e você pegar um perna-de-pau e o fazer atravessar uma

superfície é fazer muito mais do que iniciar com aquele que já está pronto, que tem uma classificação maior.

Agora para o professor, na visão dele, como professor, o provão teve alguma influencia?

Teve. Primeiro, ele teve que se qualificar. Então, na Odontologia, nós não temos nenhum abaixo de mestre, vários doutores. Você trabalha os quatro anos voltados para o provão, você ensina mais e você prepara mais as suas aulas. Você tem que voltar dentro da metodologia da formação de generalista, você ensina além da especialidade, uma visão generalista. Mudou para melhor.

A instituição teve de se preparar, com laboratórios, instalações, exigências da avaliação do provão, melhorou. O aluno que presta o provão se preparou mais, estudou mais.

Agora, o fato de se comparar instituições com perfis muito diferentes só pela nota do aluno, não prejudicou outras instituições, que eram sérias e tinham um bom trabalho, mas que nem sempre conseguiam uma nota igual, por exemplo, a outra instituição?

A prova não avalia só os alunos. Avalia corpo docente, a instituição e faz a média, não é isso? Então, em relação a nota do aluno, é muito difícil para uma escola igual a nossa que não tem tradição, vai necessariamente ter uma nota menor do que aquela que teve uma seleção forte, entraram pessoas com nível de formação básica bem melhor que a nossa. Se eu chegar próximo deles, para mim a conquista é maior que a deles. Concorde? Exemplo: bater palmas

Os alunos do primeiro ano, este ano me falaram, “mas, Caren, a gente não gosta de estudar, nós escolhemos Odonto porque ela é motora, ela é prática”. Não é um, são quinze a vinte de uma sala de sessenta. Então, é uma pré-disposição inicial que compromete.

Nossos alunos aqui, a grande preocupação nossa é levá-los a aula. Então, o que acontece, faço a chamada, mais de cinco faltas é prova surpresa. Lá na Endo é assim, sem avisar. Então, ninguém falta.

Será que esta questão da motivação, da falta de motivação do aluno vem também do professor. Será que o provão não puxou, sabe, os próprios professores?

Sim e outra coisa, não concordo quando você diz que o aluno está desmotivado, são vagabundos mesmo

Por natureza?

Por natureza! Por formação dele lá de baixo. Você pode pegar os alunos que estão devendo cinco matérias, não é em uma. Por exemplo, eu dou endodontia, na minha disciplina o cara falta e não vai, o erro é meu, mas quando ele falta em todos, o problema é dele, você concordar comigo?

Isso é o reflexo da progressão continuada.

Agora vem o aluno de progressão continuada em que se obriga em que o aluno passe e você quer que ele chega lá na frente como? Isto está chegando não pós-graduação também. É simples, *aplique* uma prova aberta e diga a ele: descreva o seu perfil.

Mas aí já se torna um problema do professor que se torna conivente com a situação, que não cobra, né? É como se o professor também é conivente com a situação e deixa...

Lá no básico ou aqui na escola?

Desde lá, o básico até lá em cima

Este novo sistema, o Enade, eu quero ver como vai ser a avaliação agora, o primeiro...

Registro da 1ª. fala, que não foi gravada; obrigatoriedade de fazer o mestrado, compromisso assumido pelo docente, por escrito perante o Dr. Regis

Entrevista no. 3:

Professor Z, docente no curso de Engenharia Civil. Entrevista realizada na biblioteca em 03/07/07

C: o meu tema de doutorado é o impacto do provão sobre a prática dos professores. Agora, a entrevista é livre, completamente livre, porque vou pegar três professores de cada área, vou pegar as idéias e nós podemos voar à vontade. Mas a pergunta que eu te faria é a seguinte: o que mais te influenciou na sua forma de ser professor, uma pergunta bem ampla para você ficar à vontade

É o seguinte Caren, o que aconteceu, principalmente por nós, aqui professores da FEB, pela própria localização nossa, regional, dentro do contexto regional de localização, nós estamos longe do centro, estamos longe da tecnologia, longe do que acontece e muitos de nós, principalmente aqui, eu acho que a FEB ela é meio “casa” e aí você não vai para outros lugares dar aula, você centra muito aqui e o provão veio para nortear o que acontecia no nível nacional. O que acontecia, você começa a verificar o que as outras universidades estão “dando”, porque eu acho que quem elabora o provão são professores de outras universidades, que estariam nortecendo o que está acontecendo

E antes do provão...

Antes do provão, você passava aquilo que você conhecia ou aquilo que você lia, dentro das ementas das disciplinas

Você fez a sua graduação aqui?

Entrei aqui, fiz a graduação aqui, depois de um ano de formado eu fui convidado a dar aulas aos dependentes em Fenômeno de Transportes, e fiquei na casa

Sempre na Civil?

No início, passei um pouco pela Elétrica, mas depois sempre na Civil. Depois, o que acontece, na verdade, eu fui um profissional que se tornou professor. Então qual era a forma de eu dar aula inicialmente? Aquilo que eu tinha tido conhecimento de base, na graduação, então eu era um multiplicador de informações...

...com o provão não. O provão me obrigou a olhar o país, o que as outras universidades estavam fazendo.

Mas em termos do que? De conteúdos?

De conteúdos, de adequação de conteúdos, acho que este foi o aspecto mais relevante. Então temos algumas disciplinas que têm alguns temas, tópicos, que tinham de se abordar, que eu pude catar, e outros que eu tive de resgatar e trabalhar um pouco mais...

...por que o provão, dentro da engenharia, trabalha com grandes áreas: estrutura, saneamento, obras de terra...

Ele passou a te dar esta visão?

Das grades áreas... e antes?

Não, por que é interessante. Eu me lembro à questão de quando começamos a dar aula aqui, lembra? de algum lugar surgiu uma ementa

Ela vinha pronta. Acredito que o curso iniciou, houve uma aprovação, uma grade, uma ementa, proposta pelos órgãos competentes. Na minha cabeça era imutáveis e imexíveis... Com o provão não, ele me deu a possibilidade de mexer.

De que forma? No conteúdo?

No conteúdo, aquilo que falei para você. Tirar algumas coisas, isto eu posso tocar, isso eu devo aprofundar, isto aqui é importante, isto está sendo visto, isto está sendo dado

Então ele estabeleceu um parâmetro?

E para os outros professores? Será que foi assim?

Acredito que sim, C por que o curso da Civil, nós tivemos muita sorte de ter a paula como coordenadora,

Sabe por que estou perguntando? O provão da Civil...

Iniciou em 96

E não são perguntas

Eram 10 questões abertas

É um nível de especificidade, um nível de abordagem... Ou o aluno sabe...

Ou ele não sabe. Apesar de que as questões do provão eram dadas as fórmulas, mas o aluno tinha de montar as questões

Houve algum trabalho? Você falou da Paula, qual foi?

Na realidade começou com o Roberto, que era o diretor da faculdade, e aí teve o provão, era tudo uma novidade

Qual era a primeira impressão?

Tentar... igual aluno... quando tem professor novo, você tem de adivinhar o estilo do professor, tentar adivinhar. Provão, provão, provão e a gente não sabia o que era. Pelo menos eu não sabia o que era. Aí o Roberto convidou todos os professores para a gente, o primeiro trabalho que fizemos na Civil, trabalho de revisão

Logo no primeiro ano?

Revisão das disciplinas que eram feitos aos sábados, chamavam todos os professores

Todos os professores?

Todos, nunca foi um só professor

Vocês fizeram uma revisão...

Revisão dos conteúdos da sua área

...para cada um cumprir na sua disciplina?

Não só nos horários da disciplina, era paralelo, mas um dia, o sábado era reservado para isso. Você tinha quatro horas para trabalhar os conteúdos da sua área. Cada semana era um professor, fazíamos um apanhado geral da área, aí não tínhamos idéia das grandes áreas,

Não?

Não, porque não conhecíamos a prova. A idéia das grandes áreas só veio em 98, no terceiro provão. Em 98 tínhamos idéia das grandes áreas

Mas como isto se deu?

Pela forma de apresentação. Eram 10 perguntas, pegamos cada uma das perguntas...

Vocês pegaram o provão?

Pegamos o provão e fichamos, tabulamos em forma de gráficos. Por exemplo, a primeira questão, o que ela aborda: transporte, hidráulica e saneamento, etc.; segunda questão: foi dado resistência dos materiais, teoria das estruturas e mecânica; e nós íamos fazendo isso e íamos tabulando.

No terceiro ano? Quem fez isso?

Na época, o Roberto iniciou, e envolveu: eu, a Silvia Claudia, a Paula respondeu;

Aí vocês fizeram um mapeamento dos conteúdos...

Perfeito. No início nós tínhamos estes contratos de 2-3 horas para isso, aqueles professores da época foram contratados, e começamos a discutir. Logo em seguida, mudou toda a característica da instituição e quando a Paula assumiu a coordenação, vai uma pessoa na linha de frente, para dar a cara, e nós, o corpo docente, fecha para dar a reta guarda, o batalhão de choque

Você acha que, por que este batalhão... em relação a que estava vindo?

Por exemplo, o que fizemos depois, no segundo ano, também usamos tecnologia. No terceiro, ainda, não me recordo, se foi no Roberto ou no Olívio, quando mudamos a questão da tutoria, que foi uma idéia que a Odonto teve, de ter um professor tutor. Tinha um tutor para a engenharia do diurno e outro para o noturno, quem escolheu *foram* os alunos, pensou-se na empatia, por isso, quando tiramos o “A”

No “A” foi em 2000?

Sim, foi em 2000. Então, o que aconteceu: dentro, nós colocamos uma pessoa na linha de frente, que foi a Marony,

Para trabalhar com os alunos...

Ela foi para a linha de frente, e o corpo docente foi fechando a linha atrás

A G ficou com a parte da empatia?

De motivação, de estar fazendo a importância, o comprometimento. Por que, o que aconteceu? Mesmo os professores tutores, a gente entrava na sala de aula, a gente queria trabalhar conteúdo, porque até então nós achávamos que o conteúdos era o principal,

E esta percepção mudou depois?

Mudou, porque você tem de colocar na cabeça do aluno, o quão importante é o provão para ele e para nós. Abrir o jogo. É importante para nós.

E vocês conseguiram segurar esta idéia?

Conseguimos

É uma idéia, além do conteúdo

Você acha que para o curso trouxe...

Porque, o que aconteceu? Depois de avaliar três provões seguidos, nós percebemos que o curso de engenharia civil ficou consolidado, nós não estávamos errados em que estávamos dando, tudo foi visto. Tudo era dado. Se você pegava o provão e analisasse ele e observasse que a mesma prova que era aplicada em Barretos, era aplicada no Amazonas. Por exemplo: o que era dado em nível de Brasil, nós estamos dentro... Aí nós tivemos a seguinte percepção: a forma que é dada, está correta? Talvez pela mudança de comportamento em sala de aula, mas talvez não é somente uma questão do provão, mas uma questão da exigência dos alunos

Dos alunos?

Os alunos estavam vindo cada vez mais despreparados, então havia uma mudança significativamente necessária do comportamento em sala de aula

Isto ocorreu junto?

Junto

Mas hoje, isto não se alterou ainda mais?

Sim, eu penso que não tem menos dúvida, tanto é que na última reunião do Conselho de Curso nosso, eu pedi à Paula para a gente, que agora tenho de solicitar o Cal, porque o curso que a Lizete nos deu, para mim foi o divisor de águas

Em que sentido?

Na forma de eu passar. Por que assim, o que era para *mim* ser professor? Era ser um passador daquilo que eu conhecia. Eu não me preocupava com a forma que chegava, eu só media o aprendizado na hora da prova. Com o curso de capacitação eu percebi que não, eu tinha que estar 24 horas ligado a sala de aula, eu tinha que observar a particularidade de cada aluno, eu tenho de saber o tempo de cada aluno.

Você conseguiu incorporar aos poucos?

O curso, o provão foi justamente a época do término do mestrado, e os alunos, muitos alunos falaram que eu era uma pessoa antes do mestrado e outra depois. Eles atribuíam isto ao mestrado, e eu falei que não

Você não acha que o mestrado acaba influenciando?

Porque estou no final agora também, e eu vejo como agente passa isso para os alunos, a nossa vivência, a nossa angústia, eles compartilham, será que não houve este compartilhar?

Não, te falo isso com toda certeza. Não. Meu mestrado foi um caso à parte, mas o que se deu... uma vez eu dava uma aula expositiva, o aluno perguntava e eu respondia. Contudo, hoje, eu não respondo, eu devolvo a pergunta de outra forma, faço que o aluno pense, que ele construa a resposta conscientemente. Antigamente não, o aluno perguntava e eu respondia sem questionamento. Depois de tudo isso, eu comecei a trabalhar. “Você me perguntou isso por que? Para que?” Você pergunta, “o que você quer saber com isso?”

O curso de capacitação da Elizabeth aconteceu na mesma época do provão. Você acha que tinha a ver o mesmo momento?

Tudo conspirou a favor

O que empurrava, que naquela época nós achávamos interessante o curso de capacitação e depois não tivemos mais?

Eu acho, que o seguinte

O que estava no ar naquela época?

Estava tudo perdido, estávamos com notas baixas no provão

É um motivador

Outro motivador é você enxergar que a nota baixa não é só culpa do aluno

Isso de certa forma a gente sabe

Mas aí que está. O que nós fizemos, o que nós acertamos depois do curso da Lisete. O que está sendo exigido no provão, o curso de engenharia está dando? Então, fomos responder as perguntas: tecnicamente o corpo docente está preparado? Está, então o que é que falta?

Esta discussão foi aberta pela coordenação para todos os professores? Pela coordenação, agora, você acha que os professores responderam favoravelmente ou como foi?

Foi. Eu te falo pelo “A”. Vamos analisar a nossa última nota: o “A” com a nota do terceiro Enade. Saímos de um “E”, fomos para um “A”. Nos tornamos a terceira escola do país, e fomos inclusive matéria da revista Veja. Nós ficamos a frente de qualquer instituição de ensino

Como isso influenciou os professores?

Nós não tivemos a dimensão da coisa, não

Isso não inflou egos? Ou mesmo deu um retorno positivo para o curso?

Deu, tanto que quando tiramos o “A” ficamos feliz. Mandamos fazer aquela placa, que foi uma idéia que surgiu em uma mesa de bar, tomando cerveja. Tomamos a dimensão do que tinha acontecido, quando Veja publicou o resultado

A força da mídia...

... e, é muito forte. Ao mesmo tempo, já no último Enade, nós fomos para um três, o ano retrasado, 2005, fomos para um “C”, porque havia trabalho individual. Não foi mais uma colaboração de todos os professores, no meu ponto de vista, houve inflamação do ego.

Uma situação era antes do A, e outra, depois

Porque quem foi à frente foi a G. e, G. não soube lidar com o “A”. Apesar que ela foi a que realmente teve a dimensão do “A”. G. é uma menina muito inteligente e teve a dimensão, mas, não sei porque, ela não soube o que passou, ela chamou este “A” para ela e já no segundo momento ela não conseguiu... e ela foi trabalhar isolada

Então faltou o envolvimento de todos...

No meu entendimento, faltou sim. Sempre era o “A”, eu, eu, eu. Depois do “A” a G. teve a dimensão, ela teve, ela foi na frente e o corpo docente não. O resultado foi positivo e para nós isso bastava

Você acha que os professores, na média, a qualidade das aulas se alterou?

Muito

O conteúdo foi aparado, no que mais?

Então, trazer as coisas mais para a realidade dos alunos, explicar melhor, não tanto jogar, porque o nosso aluno não está preparado para se jogar, apesar de ser sempre uma característica nossa, de pegar o menino, de acolher o nosso aluno, mas agente acolheu não só no externo, mas dentro da sala de aula também. Você hoje, tem essa visão: eles não são números, são nomes e você deve tratar cada um com suas particularidades dentro da sala de aula, você tenta dar aquele puxão, tem aqueles que seguram, então você dá um tom, você leva um tempinho para saber o tom da sala e trabalha individualmente com cada um

Para a FEB, se olharmos a FEB como um todo, você acha que aquela fase do provão trouxe alguma coisa diferente?

Sim, não resta nenhuma dúvida. Como marketing da instituição, não só da FEB

Da FEB para fora? E da FEB para dentro?

Como assim, Caren?

Cada curso teve seu provão, cada curso teve sua particularidade, tipo de prova... vocês tiveram a visita de uma comissão de especialista?

Acho que a Paula te responde melhor isso

Agora, para a FEB, ela não lida com o curso. A FEB como instituição, será que houve um impacto pelo fato de cada curso passar pelos ‘provões’?

Não, eu acho que a FEB como um todo entra no bolo, porque nós somos uma grande família. Por esse lado agora, uma coisa que me chamou muito a atenção, foi na época do “A”. Nós já tínhamos feito isso com a Odonto. Como a Odonto se saiu? Então vamos pegar os aspectos positivos, não vamos pegar os aspectos negativos, queremos saber os positivos, queremos trabalhar isso. O João veio nos parabenizar na época da Elétrica, disse, que gostaria muito, eu acho que ele não era nem coordenador ainda, ele era professor e ele veio para nós, aprender com a gente, porque nós olhamos outros cursos, fomos aprender. Na realidade o aprendizado foi construído através de observações, dentro do campus, não no externo.

E onde isto se dá mais? Quais locais? Sala dos professores?

Aí é que está. Depende. Nas reuniões com seus grupos, na presença da coordenação, trazendo isso para nós

Pelo fato de nós não termos mais congregações, isso também interferiu? Naquela época, onde que a gente conversava? Onde que compartilhava?

Nas reuniões de departamento de curso que eram como se fosse uma congregação. Civil e Elétrica, todos os professores participavam, compartilhavam, as coisas não eram truncadas, erradas, porque todos estavam ali, então, o que tinha de ser falado, era falado ali

Não eram reuniões freqüentes?

Não, no início e no meio do semestre

Era um local que agente compartilhava...

Acho que sim. Hoje já não temos mais isso

Então onde fica essa interação?

Silêncio... boa pergunta

Isto vai ficando claro agora... Eu acho que fica mais centralizado, direto no coordenador

Ele é o agente, ele é o ator

Mesmo naquela época...

É ele que dá o tom, que puxa, que freia ...ficava na mão do diretor, dos diretores

Eu me lembro das reuniões da sala 25, eu participava... Antigamente nós tínhamos essa coisa dos professores DA engenharia.

Siiiiim, nós tínhamos as nossas reuniões. Normalmente as nossas reuniões não eram tempo corrido, havia o tempo do café. E aí, no tempo do café as coisas borbulhavam, a estória do cafezinho. Porque, eu lembro que a gente discutia, discutia, daqui a pouquinho os ânimos se exaltavam, a hora do cafezinho, pão de queijo, biscoito, saímos aqui fora, na área e aí a coisa começava, então quando voltava, voltava com a idéia feita. Nunca as decisões em nosso curso eram tomadas com emoção

Próprio da engenharia

No calor da emoção não. Sempre era... tinha aquele corte para o cérebro e a razão interferirem

E nós não temos mais isso... no momento

Estes momentos ocorrem quando? Nas festas dos professores, que são poucos que vão

E não é DA engenharia...

Aí já é o todo. Então, eu como professor da casa, sinto falta de algumas festas, de algumas coisas que nos unam. Eu, hoje, minha visão, é que estamos estilhaçados, cada professor está no seu canto,

É mesmo?

É a visão que eu tenho hoje

Se na época do provão havia uma identificação, uma conversa um sentido de troca para melhora, então agora seria um momento oposto?

Hoje eu te falo que há questão de vaidade

De vaidade? Como assim?

Cada um quer mais holofote para ele do que para o todo,

Olha QUE INTERESSANTE, COMO É QUE...

E aí é engraçado. Na engenharia eu não vejo isso, mas nas reuniões do conselho de curso...

Mas no conselho de curso são cinco, seis...

Oito pessoas, ali dentro, a idéia, mas na hora em que você vai para fora, a coisa muda

Muda em que sentido?

Trabalhos paralelos, esfria. Como vou te dizer?

Quando você fala “nós estamos estilhaçados... dispersos” O que você acha que aconteceu com o nível da aula dos professores? Você acha que atingiu? Esta dispersão atinge de uma forma a maneira de dar aula?

A maneira de dar aula, isto já tem a ver com o nosso público

O nosso público não mudou?

Muito

Em que direção?

Eu acho que, nosso público não tem massa crítica, (..... apesar eu temos...) nosso aluno é um aluno que quer a coisa pronta, aluno geração internet, acha que o professor é como uma pesquisa do Google, clica aqui e solta, ele não quer pensar, ele não quer filtrar

Você acha que antes era diferente?

Acho. Aí, vejo que o nosso tem um problema grave. Casou também com a mudança do ensino médio, progressão continuada e é esse público que nós estamos atendendo

Você acha que os professores estão reagindo?

Não. E é *com* isso que estou preocupado. Eu, Hélió, estou preocupado, estou pedindo para a Paula e para o Álvaro, pedindo um curso para nós sabermos lidar com esse aluno, eu já disse que não estou preparado

E se viesse novamente um curso como naquela época do provão...

Sim, nós não podemos esquecer o seguinte: somos uma faculdade particular

Somos municipal também...

Nosso salário depende da receita do nosso público, se não tivermos publico, não temos salário

Mas a noite nós temos muito alunos, não? Quantos alunos a engenharia tem a noite?

Temos. A sala do laranja... nossas salas são as salas da pedra

Mesmo o primeiro ano da noite?

Nosso número de alunos cresceu sim, porque o curso está em ascensão. É outra influência. Você tem que ver a engenharia com a questão sócio-econômica, não só Brasil, mas mundial, é ela que dá o tom. Por exemplo, lembro que quando me formei, o auge da economia era a laranja, então aqui na nossa região estavam os grandes empreendimentos, foi à hora em que Rio Preto detonou, cresceu muito

Você se formou no final de 80?

No início dos noventa. A década de 80 foi uma década de crescimento rápido na região e houve a cultura da verticalização, da construção dos prédios, dos prédios de alto padrão, aquilo formigava,

Isso está voltando agora?

Agora com a cana-de-açúcar

Os alunos trazem esta expectativa?

Não, mas muito procuram o curso por que tem afinidade com as exatas ou por já trabalharem e procurarem uma melhoria. Eles não vêm isso

Em termos administrativos da FEB, a mudança que ela passou, ela passou por uma mudança grande, das faculdades isoladas para unificadas, tivemos mudanças administrativas. Você acha que isto de alguma forma repercutiu na sala de aula ou não?

Não. Não vejo, por que, assim, na época, na fase das faculdades isoladas, os diretores *se conversaram*. O que ocorre agora, os coordenadores se conversaram, mas a conversa nesta esfera continuou, eu não o que sempre valeu na educação é a troca de figurinha. Por exemplo, a estória da odonto e da engenharia, sobre os conceitos. Tivemos a humildade de buscar lá, queríamos saber só o que foi bom e aquilo que foi ruim, o que daquilo deveria ser feito. O que a gente acha legal é que toda vez que acontece um evento, alguma coisa, as pessoas comprometidas sempre fazem uma avaliação,, elencando os aspectos positivos e os negativos.

Este governo, o governo Lula, ele coloca muito da responsabilidade em relação à comunidade. É uma palavra nova para nós, ou não, ou nós sempre tínhamos uma relação com Barretos?

Não, nós sempre tivemos isso. E aí esta questão política, do governo Lula, eu acho complicada. Por quê? Por que tudo que se fala é interpretado de outra maneira, na forma mais conveniente. Então, quando se fala da responsabilidade social, do resgate social, é como se o governo dissesse: “a minha parte eu acabo de cumprir, agora a sociedade é que se vire”, transfere a questão da responsabilidade e tira do governo. A mesma coisa em sala de aula. O aluno que acha que só com a tua aula ele vai bem na prova, ele transferiu a responsabilidade para você. Então há uma transferência de responsabilidade.

Tanto num caso como no outro

Há uma transferência clara. A questão é sua (do professor) não tenho nada com isso.

Com Barretos nós tivemos uma relação de muito amor, de muita afeição, de muito cuidado, com a instituição.

Por que somos uma região agrícola...

E mesmo quando os alunos não se envolviam com a sociedade, quando os alunos eram os alunos e a cidade era a cidade, a cidade sempre nos protegeu. Tem aquele negócio “posso falar mal, mas ninguém fala mal do que é seu”.

Quase um “bairrismo”

Proteger o que é nosso, é de Barretos, é nosso. Tanto que a FEB chegou onde chegou, tendo em vista com todos os problemas administrativos que tivemos, ela sobrevive, apesar de tudo.

Onde você vê hoje as nossas maiores dificuldades?

Acho que as nossas maiores dificuldades estão hoje nas relações de conversa pessoal

Entre...

Entre todos os aspectos. As pessoas não estão preparadas a ouvir, a ouvir críticas profissionais que não são pessoais, por que as vaidades estão muito a floradas e há um medo muito grande

Medo de que?

De retaliações, por que? Por que nós paramos de conversar

Ou porque, o que nos une?

Sempre foi o diálogo quando acaba isso, entra o grande medo.

Você como mãe, outro dia comentando isso, até os sete anos seus filhos não viam TV, sempre com você, Caetano e os meninos. Eu te retorno a pergunta: você acha que os meninos, seus filhos tem uma inteligência, pelas colocações tradicionais, você acha que são mais inteligentes do que os outros ou foi à forma de educar, como eles foram moldados? Ninguém nasceu com uma inteligência extremada. Quando você desestabelece laços, aí começa ter medos, receios, começa ter mentiras, então te devolvo desta forma, teus filhos tem oportunidade de respeito, por que os laços estão muito fortes, mas a partir do momento que eles vão se distanciando, eles já não te conhecem mais. Então como a minha mãe vai reagir, como o meu irmão vai reagir? Você não tem medo, não tem medo de errar, de acertar.

Mas será que não influenciou o fato de nós termos a abertura de outros muitos cursos?

Não

Entrou muito aluno, novas influências...

Não, nós temos ainda uma base velha, e a gente tem um lance, mesmo.

Antiga

Com mais de cinco, seis, anos de casa, vamos assim dizer, que sempre recebe muito bem

Eles ainda estão aí, por mais que tenhamos muitos professores novos de cursos novos, você acha que não é a questão da novidade do corpo docente

Não, a gente não conversa, a gente não se conhece, a gente está perdendo identidade

Será que nos falta algo que una? Um elo, um objetivo?

Por isto que eu te falo, quando a gente volta para a questão do provão. Quando nós atingimos o “A”, nós tivemos um elo, um propósito que nos uniu como uniu, entendeu? Quem deu a cara, por exemplo, na época em que fizemos o provão, do “A”? Estar o corpo docente próximo dos alunos, fazer churrasco, de conversar lá fora, na hora que isto quebrou, nós voltamos para o “C”. Os alunos, do “A” para cá, nós tivemos alunos melhores, mais preparados

Se você olhar, qual seria hoje a diferença da proposta do provão e do Sinaes ou do Enade, qual a diferença? Por que, na verdade, a prova continua

No entanto, não conseguimos entender o tom do Enade. Eu, pelo menos, não consigo entender o tom que ele quer chegar, onde quer chegar. O provão era bem claro. O provão já entrou como algo muito claro. O Enade, não. Por exemplo, como o aluno que entra bom e sai pior, como ele avalia isso, como ele mescla isso, entendeu? Eu não tenho conhecimento do Enade para saber quais itens são mais prioritários ou não. Então, assim, o provão, ele de cara já mostrou para que veio. Por exemplo, quando ele avalia ano a ano, era coisa rápida: “olha este curso esta na linha vermelha, fica atento”, hoje não.

Pelo fato de ser de 3 em 3 anos

De quatro em quatro. Nós vamos fazer o Enade o ano que vem e vamos saber somente o resultado final no outro ano

A influência dele é muito menor

Eu acho. Apesar que, o provão teve um impacto negativo por questão de marketing, de escola, olha: “sou A ou B”, teve esta coisa ruim, mas ela dava, ela mostrou para que ela veio. Então, por exemplo, eu lembro que em algumas notas consecutivas o Fies já era cortado, teve isso.

O aspecto da ameaça?

Teve. A Fatinha cuidava disso, a questão da bolsa, tal curso não vai conseguir com o seu crédito educativo, toca para melhorar...

Isso era pressão dos alunos

Do todo, eu acho. Do governo, de cima, “vamos cortar, e como vocês vão manter os alunos?”

O Fies seria cortado pelo governo

Por que quem está na escola particular? Só o aluno de baixa renda, o que precisa. A escola pública é para os alunos de maior poder aquisitivo, apesar que, a USP divulgou que houve um aumento no percentual. Tradicionalmente, vai permanecer o mesmo, este dado é muito pontual para se avaliar. Pegue, por exemplo, a USP-SP ou Unicamp, são poucos, é para poucos, é para uma massa com poder aquisitivo maior, que estudaram em colégios particulares, que investiram muito no ensino médio.

O aluno que vem para nós é o aluno que veio da escola pública.

Em termos de condições de trabalho na FEB, houve mudanças nestes últimos tempos?

Sim

Mas significativas? Ou as normais...

Eu acho que com essa procura houve uma valorização por professores contratados, uma preocupação em preparar os alunos

Os contratos começaram nesta época

Eu acho que houve uma necessidade nesta época. Em 96-97, quando a gente começou a trabalhar com o provão a gente tinha duas, três, aulas para dar aulas. Portanto, há um estímulo para... Por exemplo, agora, para trabalhar com o Enade, que vai trabalhar? com qual proposta? o que vai fazer? por que você está sendo pago para isso

É um elemento externo

Tem alguma coisa que ficou de fora?

Comentários sobre a questão política de sermos dirigidos por um conselho diretor...

APÊNDICE C: Modelo de questionário utilizado para entrevistas com os professores da FEB.

FACULDADES UNIFICADAS DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BARRETOS

Pesquisa do Programa de Doutorado de Profa. Caren Studer (Unesp-Araraquara)

Questionário de pesquisa com uma amostra de docentes que ingressaram antes de 1995 na FEB.

Prezado colega professor,

Entre os anos de 1996 e 2003, na época do governo de Fernando Henrique Cardoso, houve o início das avaliações externas obrigatórias, os *Provões*, para todas as instituições. E foi o que ocorreu aqui na FEB em diferentes momentos, já que os cursos foram sendo incluídos aos poucos. Hoje já se passaram mais de 10 anos desde o início deste processo, e aos poucos essas experiências estão sendo investigadas mais a fundo. O tema do meu doutorado em Educação na Unesp de Araraquara versa sobre os possíveis impactos do *Provão* sobre as práticas docentes, no caso, da FEB. Neste sentido escolhi uma amostragem de professores que já leciona há mais de 10 anos na casa, com o objetivo de construir um quadro geral de informações sobre o possível impacto pedagógico do *Provão* sobre as nossas práticas. Agradeço antecipadamente pela predisposição.

Instrução:

Há dois grupos de questões, as de conteúdos mais diretamente vinculados aos *provões*, e outras relacionadas ao perfil de professor da FEB.

Em relação ao *provão*:

1) você se lembra dos primeiros conceitos obtidos pelo seu curso na FEB?

ano:..... curso:.....

se houver mais de 1 curso: ano:.....

curso:.....

ano:.....

curso:.....

2) você se lembra de resultados do *provão* obtidos por outras instituições do Brasil?

.....
.....

3) você poderia escrever algo sobre a primeira impressão que você teve sobre o *provão*?

.....
.....
.....
.....

4) a partir das primeiras notas (relembrando)

a) você se lembra, da reação dos colegas na época de divulgação dos primeiros resultados?

.....

b) do que você se lembra a respeito da reação dos coordenadores dos cursos?

.....

c) você chegou a trabalhar em tutorias com os alunos? () sim () pouco () não

d) você tomou conhecimento das questões do provão? () sim () uma ou outra () não

e) qual foi a nota mais alta e a mais baixa tirada pelo curso em que você está mais envolvido?
 nota mais alta: nota mais baixa:

f) qual foi a importância do *provão* para você como professor?

.....

h) avaliando o impacto do *provão* nos cursos superiores em geral, na sua opinião, quais os pontos positivos e negativos da experiência?

- pontos positivos:

.....

- pontos questionáveis, negativos:

.....

5) você chegou a alterar algum conteúdo de sua disciplina em decorrência do provão?

() nenhuma alteração () poucos ajustes de conteúdo (3) houve troca de ementa
 outra mudança no
 conteúdo:

.....

6) a existência do *Provão*, chegou a alterar de alguma forma sua maneira de lecionar?

() nenhuma alteração

() alguma alteração

como:

.....

7) qual a porcentagem “normal”, de dependentes em sua disciplina, aproximadamente?

() 40% da turma () 30% da turma () 20% da turma () 10% da turma
 () poucos () nenhum

8) na sua avaliação, houve alguma diferença nestes últimos anos no índice de dependentes como consequência dos *provões*?
 qual a sua opinião a respeito?

.....

9) qual é a sua opinião sobre a elaboração das questões do *provão*?

() não as conheço
 () são parecidas com as de minhas provas
 () são específicas demais
 () outras:

.....

10) qual a sua impressão sobre a avaliação atual, o ENADE?

.....

11) colocando em números, de zero a 10, qual a influência que o *provão* teve em sua prática como professor?

.....

12) Há algum outro aspecto que seja interessante registrar a respeito da FEB, ou do *Provão*?

.....

Quanto ao perfil do professor

1) o que mais o influenciou na decisão de ser professor?
 os elementos possíveis estão separados por itens, assinalar uma alternativa em cada item:

a) a experiência positiva desde os primeiros anos de escolarização (antigo primário ou ginásio)?

() nenhuma () pouco () razoável () muita influência

b) alguma experiência de terceiros que aguçou a curiosidade?

() nenhuma () pouco () razoável () muita influência

c) a idéia de um complemento de renda, de salário?

() nenhuma () pouco () razoável () muita influência

d) vontade de se aprofundar, continuar a estudar na sua área de graduação?

(se é que “dar aulas” significa retomar estudos)

() nenhuma () pouco () razoável () muita influência

outro

elemento?.....

2) como você chegou à FEB:

() através da indicação de algum professor

() por indicação de pessoas com algum parentesco

() por indicação de pessoas conhecidas da família

() através de contato impessoal, como envio de currículo

outro modo:.....

3) antes de iniciar as aulas na FEB, você passou por alguma preparação para ser professor?

onde? quando?.....

que tipo de formação?.....

4) quanto às dificuldades iniciais, como você classifica os seguintes elementos:

a) trato com os alunos (assinalar uma alternativa)

() nenhuma () pouco () razoável () muita dificuldade

tipo de dificuldade:.....

b) trato com os conteúdos da sua área profissional, qual o grau de dificuldade?

(assinalar uma alternativa)

() nenhuma () pouco () razoável () muita dificuldade

tipo de dificuldade:.....

c) técnicas de transmissão de conteúdos, na didática, qual o grau de dificuldade?

(assinalar uma alternativa)

() nenhuma () pouco () razoável () muita dificuldade

tipo de dificuldade:.....

d) exigências burocráticas da coordenação, qual o grau de dificuldade?

(assinalar uma alternativa)

() nenhuma () pouco () razoável () muita dificuldade

tipo de dificuldade:.....

e) exigências da mantenedora (FEB e secretaria), qual o grau de dificuldade?

(assinalar uma alternativa)

() nenhuma () pouco () razoável () muita dificuldade

tipo de dificuldade:.....
.....

5) o que você mais admira na profissão de “professor de faculdade” ?

.....
.....

6) atualmente, com os seus anos de experiência, o que você considera que tenha sido essencial para ter-se tornado um bom professor?

.....
.....

7) quais, na sua opinião, são as características principais da FEB, que a distingue das outras instituições de ensino superior?

distinção positiva.....

.....

distinção negativa.....

.....

8) local de seu nascimento

9) local de moradia atual

10) é casado com alguém de sua cidade?

11) sua família mora na mesma cidade que você?

() sim

() não, moram na cidade de:

12) qual a opção religiosa de seus pais?

você segue com a mesma opção religiosa deles?

() sim

() não, minha opção atual é

você é praticante? () sim () não () de vez em quando

13) qual o nível de instrução :

do pai : da mãe..... do cônjuge:.....

14) quando você ainda era dependente da família, qual era seu passa-tempo preferido?

.....

15) em qual o “tipo” de escola você estudou mais tempo ? () pública () privada cidade:

16) você ainda mantém convivência com as amizades de sua infância?

() sempre, compartilhamos os mesmos espaços,

() frequentemente

() raramente

() perdi o contato

17) a) o que você costuma fazer nas férias?

.....

b) quando viaja, quais locais visita com mais

frequência?.....

18) qual a leitura de sua preferência?

() jornais de circulação nacional () jornal da cidade () revistas () livros
() outros, quais?

.....

19) você é assinante de algum jornal diário? () não () sim, qual?

.....

de alguma revista?.....

20) você frequenta cinema?

() não () sim, quais os últimos filmes de que você
gostou.....

21) ao assistir à televisão, quais são os seus programas preferidos?

.....

22) com quais tipos de associações você se relaciona na sua cidade?

() clube de recreação () clube de serviços (Orbis, Rotary) () filantropia (creche, asilo, etc)
() associação profissional

23) livro interessante que tenha lido nestes últimos dois meses:

.....

() sem tempo

24) onde fez sua graduação

25) ainda desempenha a profissionalização adquirida na graduação?

() não

() sim, () representa a principal fonte de renda ou () representa uma fonte de renda
secundária

26) você domina línguas estrangeiras? () não () sim, quais?.....

27) em termos de satisfação pessoal, de zero a 100, quanto você atribui à sua atividade profissional
como docente?%

28) quais seriam, na sua opinião, as vantagens ou desvantagens de ser professor atualmente?

.....

.....

29) qual foi a maior influência para a escolha de sua formação na graduação?

() influência familiar () influência de pessoas conhecidas () outras influências: quais?

.....

30)de que forma a área profissional da graduação influenciou a sua trajetória como professor do ensino superior?

.....

.....

31) você mantém contato com os profissionais que formaram junto com você?

() frequentemente

() raramente

() perdi o contato

32) leciona em outras instituições? quais?

33) de zero a 100% , quanto a FEB representa em seu ganho mensal total?%

34) há professores em sua família (considerada a grande família)? se sim, em que nível de ensino?

.....

APÊNDICE D : Anotações de entrevista com bibliotecária

**Entrevista realizada com a responsável pela biblioteca, dia 02/07/07
não gravada, mas anotada na hora da entrevista**

temas abordados:

- biblioteca teve 4 fases: no prédio antigo, a mudança para o prédio novo, para sala pequena ainda, e depois a 1ª. expansão e depois a segunda expansão

- cobranças: os membros do C. Diretor têm pouca relação com a biblioteca
alunos são os que mais cobram, e normalmente só em época de provas
prof, horista, não visita a biblioteca;

CEE: com novo curso, normalmente já se utiliza da área básica existente

- curso com área nova: como SSocial, investimento inicial maior

-antigamente: a biblioteca tinha maior autonomia no poder de compra, na solicitação dos livros novos; atualmente não, que é responsável pela compra são os coordenadores de curso/Dir.Geral

hoje: a função da biblioteca é oferecer o serviço

hoje; compra-se livros em grandes quantidades, muitas vezes pelo coordenador, sem muito critério, falta qualidade e conhecimento na compra de publicações

segundo Leila, para o MEC, “50% da nota (das condições de oferta) se refere à biblioteca, 50% do resto do curso, instalações, etc

ao lembrar-se da visita do MEC, lembrou-se das exigências da visita da Comissão de Especialistas da Odontologia em 2002, lembrou-se da necessidade dos livros de estomatologia

alunos que mais cobram: Odontologia e Engenharia

influência sobre a expansão da biblioteca: 50% atribuída ao MEC, e 50% atribuída à sensibilidade do André

percepção pós entrevista:

- não foi mencionada a unificação em 2003

-relevância da biblioteca, somente para alunos em época de prova

-perda da autonomia (provavelmente depois de 2003)

-cobrança do MEC como fato essencial

- curso que mais foi mencionado: Odontologia

ANEXOS:

ANEXO A: Decreto n. 2.026

DECRETO N. 2.026, DE 10 DE OUTUBRO DE 1996

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 8º, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 9º. § 2º, Alínea "e", da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995,

DECRETA:

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

I. análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III. avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

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

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

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

I - taxas de escolarização bruta e líquida;

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

III - taxas de evasão e de produtividade;

IV - tempo médio para conclusão dos cursos;

V - índices de qualificação do corpo docente;

VI - relação média alunos por docente;

VII - tamanho médio das turmas;

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

IX - despesas públicas por aluno no ensino superior público;

X - despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto - PIB por habitante nos

sistemas público e privado;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. organização didático-pedagógica;

II. a adequação das instalações físicas em geral;

III. a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;

IV. a qualificação do corpo docente;

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

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

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

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

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura

ANEXO B: Lei n. 9.448



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.448, DE 14 DE MARÇO DE 1997.

Conversão da MPv nº 1.568, de 1997

Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências.

Faço saber que o **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** adotou a Medida Provisória nº 1.568, de 1997, que o Congresso Nacional aprovou, e eu, Antônio Carlos Magalhães, Presidente, para os efeitos do disposto no parágrafo único do art. 62 da Constituição Federal, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades:

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.

~~Art. 2º O INEP será dirigido por um Presidente e quatro diretores e disporá, em sua estrutura regimental, de um Conselho Consultivo composto por nove membros, cujas competências serão fixadas em decreto.~~

Art. 2º O INEP será dirigido por um Presidente e seis diretores, e contará com um Conselho Consultivo composto por nove membros, cujas competências serão fixadas em decreto. ([Redação dada pela Medida Provisória nº 2.216-37, 2001](#))

Art. 3º Os servidores efetivos do Ministério da Educação e do Desporto, lotados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e na Secretaria de Avaliação e Informação Educacional do Ministério da Educação e do Desporto, passarão a integrar o quadro de pessoal da Autarquia ora transformada.

§ 1º Enquanto não for aprovado e implantado o quadro de provimento efetivo do INEP, fica o Ministro de Estado da Educação e do Desporto autorizado a requisitar, no âmbito de seu Ministério, servidores para exercício naquela Autarquia, independentemente da ocupação de cargo em comissão ou função de confiança.

§ 2º Ficam transferidos para a Autarquia os acervos patrimoniais dos órgãos de que trata o caput, bem assim os direitos e as obrigações decorrentes de contratos e convênios firmados pelo órgão ora transformado.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a:

I - transferir e remanejar as dotações orçamentárias consignadas à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, bem como outras dotações compatíveis com a finalidade e os objetivos inerentes à Autarquia;

II - remanejar cargos em comissão e funções gratificadas do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado para compor a estrutura regimental da Autarquia.

Art. 5º Constituem recursos do INEP:

I - as dotações orçamentárias que lhe forem consignadas pela União;

II - receitas provenientes de empréstimos, auxílios, subvenções, contribuições e doações de fontes internas e externas;

III - receitas próprias provenientes da prestação de serviços;

IV - superávit financeiro apurado em balanço patrimonial, na forma da legislação vigente;

V - receitas patrimoniais;

VI - receitas eventuais e outros recursos que lhe forem destinados a qualquer título.

Art. 6º O Poder Executivo aprovará a estrutura regimental do INEP no prazo de trinta dias a contar da publicação desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Revoga-se o Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938.

Congresso Nacional, em 14 de março de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

SENADOR ANTÔNIO CARLOS MAGALHÃES
Presidente do Congresso Nacional

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 15.3.1997

ANEXO C: Lei n. 9.448



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.448, DE 14 DE MARÇO DE 1997.

[Conversão da MPv nº 1.568, de 1997](#)

Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências.

Faço saber que o **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** adotou a Medida Provisória nº 1.568, de 1997, que o Congresso Nacional aprovou, e eu, Antônio Carlos Magalhães, Presidente, para os efeitos do disposto no parágrafo único do art. 62 da Constituição Federal, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades:

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.

Art. 2º ~~O INEP será dirigido por um Presidente e quatro diretores e disporá, em sua estrutura regimental, de um Conselho Consultivo composto por nove membros, cujas competências serão fixadas em decreto.~~

Art. 2º O INEP será dirigido por um Presidente e seis diretores, e contará com um Conselho Consultivo composto por nove membros, cujas competências serão fixadas em decreto. ([Redação dada pela Medida Provisória nº 2.216-37, 2001](#))

Art. 3º Os servidores efetivos do Ministério da Educação e do Desporto, lotados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e na Secretaria de Avaliação e Informação Educacional do Ministério da Educação e do Desporto, passarão a integrar o quadro de pessoal da Autarquia ora transformada.

§ 1º Enquanto não for aprovado e implantado o quadro de provimento efetivo do INEP, fica o Ministro de Estado da Educação e do Desporto autorizado a requisitar, no âmbito de seu Ministério, servidores para exercício naquela Autarquia, independentemente da ocupação de cargo em comissão ou função de confiança.

§ 2º Ficam transferidos para a Autarquia os acervos patrimoniais dos órgãos de que trata o caput, bem assim os direitos e as obrigações decorrentes de contratos e convênios firmados pelo órgão ora transformado.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a:

I - transferir e remanejar as dotações orçamentárias consignadas à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, bem como outras dotações compatíveis com a finalidade e os objetivos inerentes à Autarquia;

II - remanejar cargos em comissão e funções gratificadas do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado para compor a estrutura regimental da Autarquia.

Art. 5º Constituem recursos do INEP:

I - as dotações orçamentárias que lhe forem consignadas pela União;

II - receitas provenientes de empréstimos, auxílios, subvenções, contribuições e doações de fontes internas e externas;

III - receitas próprias provenientes da prestação de serviços;

IV - superávit financeiro apurado em balanço patrimonial, na forma da legislação vigente;

V - receitas patrimoniais;

VI - receitas eventuais e outros recursos que lhe forem destinados a qualquer título.

Art. 6º O Poder Executivo aprovará a estrutura regimental do INEP no prazo de trinta dias a contar da publicação desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Revoga-se o Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938.

Congresso Nacional, em 14 de março de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

SENADOR ANTÔNIO CARLOS MAGALHÃES
Presidente do Congresso Nacional

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 15.3.1997

ANEXO D: Portaria n. 755

DIÁRIO OFICIAL Nº 89-E - 12/05/99 (QUARTA-FEIRA) - SEÇÃO 1 - PÁG. 57

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 755 DE 11 DE MAIO DE 1999

Dispõe sobre a renovação do reconhecimento de cursos superiores do sistema federal de ensino, nas condições que especifica.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, no Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando ainda a necessidade de definir procedimentos para a renovação do reconhecimento de cursos e habilitações de nível superior, resolve

Art. 1º Com fundamento no art. 46 da Lei nº 9.394/96, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior - SESu, procederá à renovação do reconhecimento dos cursos de graduação que tenham obtido conceitos D ou E em três avaliações consecutivas realizadas pelo Exame Nacional de Cursos, como também daqueles que tenham obtido conceito CI (Condições Insuficientes) em dois aspectos ou mais da avaliação das condições de oferta realizada por aquela Secretaria.

Art. 2º A Secretaria de Educação Superior designará os especialistas responsáveis pela verificação *in loco* de cada um dos cursos referidos no art. 1º, visando à elaboração de relatório de avaliação das condições de seu funcionamento.

Art. 3º A SESu encaminhará à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para deliberação, relatório técnico sobre a instituição responsável pelo curso, acompanhado da avaliação da equipe de especialistas e de outras informações relevantes para o processo de renovação do reconhecimento.

Parágrafo único. A deliberação da Câmara de Educação Superior poderá ser:

a) favorável à renovação do reconhecimento, fixando o seu prazo de validade;

b) desfavorável, com indicação de revogação do ato de reconhecimento do curso, observado o disposto no art. 6º.

Art. 4º A homologação de deliberação favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação resultará na expedição do ato de renovação do reconhecimento do curso e/ou habilitação, requisito necessário à outorga de diplomas.

Art. 5º A homologação de deliberação desfavorável implicará a revogação do ato de reconhecimento do curso e em sua desativação.

Parágrafo único. A aplicação do disposto no *caput* importará na anulação do ato de autorização do respectivo curso, quando for o caso.

Art. 6º A Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em parecer prévio à deliberação sobre a renovação do reconhecimento, poderá determinar à instituição, por intermédio da SESu, o cumprimento, no prazo máximo de 6 (seis) meses, de exigências com vistas ao saneamento

de deficiências identificadas.

§ 1º Cumpridas as exigências a que se refere o *caput*, a instituição solicitará à SESu nova visita da comissão de especialistas,

§ 2º A inobservância do prazo estabelecido no *caput* resultará na revogação do ato de reconhecimento do curso e sua desativação.

Art. 7º Os alunos dos cursos cujo reconhecimento não tenha sido renovado terão assegurado o direito à transferência para curso idêntico, em série ou período correspondente, em outra instituição.

Parágrafo único. Para fins do cumprimento do *caput*, a instituição fica obrigada a colocar à disposição do Ministério da Educação toda a documentação e registros acadêmicos dos alunos de cursos cuja renovação do reconhecimento tenha sido negada.

Art. 8º No exercício de 1999, serão submetidos ao processo de renovação do reconhecimento a que se refere esta Portaria, os cursos de graduação em Administração, Direito e Engenharia Civil ministrados pelas instituições relacionadas, respectivamente, nos Anexos I, II e III desta Portaria.

Art. 9º Os cursos reconhecidos a partir da edição da Portaria Ministerial nº 877/97 têm assegurado, para fins de renovação, o prazo estabelecido no ato legal de seu reconhecimento.

Art. 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PAULO RENATO SOUZA

ANEXO I

Cursos de Administração

	Instituição	UF	Município	Depend.
1	ABEU FACULDADES INTEGRADAS	RJ	Belford Roxo	P
2	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO	GO	Catalão	P
3	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ	GO	Jataí	P
4	CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE MACEIÓ	AL	Maceió	P
5	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA	PB	João Pessoa	P
6	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO	SP	São José do Rio Preto	P
7	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA	SP	Votuporanga	P
8	CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT	SP	Santos	P
9	FAC. DE ADMINISTRAÇÃO CIÊNCIAS ECONÔMICAS E CONTÁBEIS DE GUARATINGUETÁ	SP	Guaratinguetá	P
10	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DE ASSIS	SP	Assis	P
11	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE JAÚ	SP	Jaú	P
12	FACULDADE DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS DE ATIBAIA	SP	Atibaia	P
13	FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE ITAPETININGA	SP	Itapetininga	P
14	FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRATIVAS DE AVARÉ	SP	Avaré	P
15	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DO VALE DO RIO GRANDE	SP	Olímpia	P
16	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS ESUDA	PE	Recife	P
17	FACULDADE DE ECONOMIA E FINANÇAS DO RIO DE JANEIRO	RJ	Rio de Janeiro	P
18	FACULDADE MATOGROSSENSE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRATIVA	MT	Cuiabá	P

19	FACULDADES INTEGRADAS DA UNIÃO PIONEIRA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL	DF	Brasília	P
20	FACULDADES INTEGRADAS DE CASSILÂNDIA	MS	Cassilândia	P
21	FACULDADES INTEGRADAS DE CRUZEIRO	SP	Cruzeiro	P
22	FACULDADES INTEGRADAS DE GUARULHOS	SP	Guarulhos	P
23	FACULDADES INTEGRADAS DE NAVIRAÍ	MS	Naviraí	P
24	FACULDADES INTEGRADAS DE OURINHOS	SP	Ourinhos	P
25	FACULDADES INTEGRADAS DO PLANALTO CENTRAL	GO	Valparaíso de Goiás	P
26	FACULDADES REUNIDAS DE ADMINISTRAÇÃO CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE PALMAS	PR	Palmas	P
27	FACULDADES UNIDAS DE VÁRZEA GRANDE	MT	Várzea Grande	P
28	FACULDADES UNIDAS DO VALE DO ARAGUAIA	MT	Barra do Garças	P
29	INSTITUTO SANTARENO DE ENSINO SUPERIOR	PA	Santarém	P
30	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	SP	Presidente Prudente	P
31	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PB	Bananeiras	F
32	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	AL	Maceió	F
33	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	RR	Boa Vista	F
34	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	RN	Caicó	F
35	UNIVERSIDADE IBIRAPUERA	SP	São Paulo	P
36	UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	SP	Santos	P
37	UNIVERSIDADE SALGADO OLIVEIRA	RJ	São Gonçalo	P
38	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	SP	São Paulo	P

ANEXO II

Cursos de Direito

	Instituição	UF	Município	Depend.
1	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO	GO	Catalão	P
2	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ	GO	Jataí	P
3	CENTRO DE ESTUDOS SUPERIOR DE MACEIÓ	AL	Maceió	P
4	CENTRO SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS DE VILA VELHA	ES	Vila Velha	P
5	CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA	RJ	Rio de Janeiro	P
6	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA	RJ	Barra Mansa	P
7	FACULDADE ANHANGUERA DE CIÊNCIAS HUMANAS	GO	Goiânia	P
8	FACULDADE BRASILEIRA DE CIÊNCIAS JURÍDICAS	RJ	Rio de Janeiro	P
9	FAC. DE CIÊNCIAS ECON. CONTÁBEIS ADMINISTRATIVAS JURÍDICAS SOCIAIS DE LAGES	SC	Lages	P
10	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS DE RONDÔNIA	RO	Porto Velho	P
11	FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ADMINISTRATIVAS DE RONDONÓPOLIS	MT	Rondonópolis	P
12	FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS VIANNA JÚNIOR	MG	Juiz de Fora	P
13	FACULDADE DE DIREITO CÂNDIDO MENDES - CENTRO	RJ	Rio de Janeiro	P
14	FACULDADE DE DIREITO DE BAURU	SP	Bauru	P
15	FACULDADE DE DIREITO DE OLINDA	PE	Olinda	P
16	FACULDADE DE DIREITO DE SETE LAGOAS	MG	Sete Lagoas	P
17	FACULDADE DE DIREITO DE TEÓFILO OTONI	MG	Teófilo Otoni	P
18	FACULDADE DE DIREITO DE VARGINHA	MG	Varginha	P
19	FACULDADE DE DIREITO PADRE ANCHIETA	SP	Jundiaí	P
20	FACULDADE MORAES JÚNIOR	RJ	Rio de Janeiro	P
21	FACULDADES INTEGRADAS BENNETT	RJ	Rio de Janeiro	P
22	FACULDADES INTEGRADAS DE GUARULHOS	SP	Guarulhos	P
23	FACULDADES INTEGRADAS DE ITAPETININGA	SP	Itapetininga	P
24	FACULDADES INTEGRADAS DO PLANALTO CENTRAL	GO	Valparaíso de Goiás	P
25	FACULDADES INTEGRADAS MOACYR SREDER	RJ	Rio de Janeiro	P

	BASTOS			
26	FACULDADES SALESIANAS	SP	Lorena	P
27	INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE JI-PARANÁ	RO	Ji-Paraná	P
28	INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE SANTARÉM	PA	Santarém	P
29	INSTITUTO SANTARENO DE ENSINO SUPERIOR	PA	Santarém	P
30	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	MG	Belo Horizonte	P
31	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PR	São José dos Pinhais	P
32	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	RJ	Petrópolis	P
33	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR	BA	Salvador	P
34	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	RS	Cruz Alta	P
35	UNIVERSIDADE DE GUARULHOS	SP	Guarulhos	P
36	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	RS	Passo Fundo	P
37	UNIVERSIDADE DE SANTA ÚRSULA	RJ	Rio de Janeiro	P
38	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	SP	Presidente Prudente	P
39	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	RJ	Rio de Janeiro	P
40	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	Salvador	F
41	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PB	Sousa	F
42	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	AL	Maceió	F
43	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	GO	Goiás	F
44	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	RO	Porto Velho	F
45	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS	Santa Maria	F
46	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	SE	São Cristóvão	F
47	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	AC	Rio Branco	F
48	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	AP	Macapá	F
49	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	MA	Imperatriz	F
50	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO	MT	Cuiabá	F
51	UNIVERSIDADE GAMA FILHO	RJ	Rio de Janeiro	P
52	UNIVERSIDADE MACKENZIE	SP	São Paulo	P
53	UNIVERSIDADE TIRADENTES	SE	Aracaju	P

ANEXO III

Cursos de Engenharia Civil

	Instituição	UF	Município	Depend.
1	ESCOLA DE ENGENHARIA KENNEDY	MG	Belo Horizonte	P
2	FACULDADE DE ENGENHARIA CIVIL DE NOVA IGUAÇU	RJ	Nova Iguaçu	P
3	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	PE	Recife	P
4	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR	BA	Salvador	P
5	UNIVERSIDADE DE ALFENAS	MG	Alfenas	P
6	UNIVERSIDADE DO AMAZONAS	AM	Manaus	F
7	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	SP	Presidente Prudente	P
8	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PB	João Pessoa	F
9	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	AL	Maceió	F
10	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	GO	Goiânia	F