



Interações

ISSN: 1413-2907

interacoes@smarcos.br

Universidade São Marcos

Brasil

Mancebo, Deise; Lopes da Rocha, Marisa
Avaliação na educação superior e trabalho docente
Interações, vol. VII, núm. 13, jan-jun, 2002, pp. 55-75
Universidade São Marcos
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35401305>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO DOCENTE

DEISE MANCEBO

MARISA LOPES DA ROCHA

UERJ/Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e Institucional;

Apoio UERJ, CNPQ, FAPERJ.

Resumo: O artigo apresenta os resultados de uma investigação que se propôs a analisar a avaliação superior no Brasil, nos últimos 20 anos, e as repercussões das práticas avaliativas no trabalho docente. Para tal, foram consultados documentos oficiais, a legislação do período e a produção escrita presente em 27 periódicos nacionais de educação. A análise desta documentação comprovou que, na universidade brasileira, podem-se localizar múltiplas práticas avaliativas, remetendo a um cenário de tensões entre concepções distintas. Verificou-se que a hegemonia na implementação de propostas de avaliação tem cabido aos aparelhos governamentais, no contexto da reforma gerencial do Estado brasileiro, para o que têm feito uso de meticulosa legislação. Ao final, são discutidos alguns efeitos da avaliação no trabalho docente, especialmente a redefinição do contexto social do conhecimento, as mudanças que vêm afetando o papel do corpo docente, as reformulações geradas no perfil institucional e nas próprias metas da universidade.

Palavras-chave: avaliação; educação superior; trabalho docente; universidade; trabalho e educação.

EVALUATION IN HIGHER EDUCATION AND TEACHER'S WORK

Abstract: This paper presents the results of an investigation that attempted to analyze the evaluation in higher education in Brazil in the last 20 years, and the repercussions of these practices in the teachers' work, throughout the analysis of a corpus which included official documents, the legislation of the period and the papers published in 27 national scientific journals of education. The analysis of this documentation proved that, in the Brazilian university, it can be found multiple practices of evaluation, giving rise to a scenery of tensions among different conceptions. It was verified that the hegemony in this field has fallen to governmental organisms, in the context of the managerial reform of the Brazilian state, throughout meticulous legislation. At the

end, some effects of evaluation in teacher's work are discussed, especially the new definitions of the social context of the knowledge, the changes that are affecting the roles of the teachers, the new formulations generated in the institutional profile and in the own goals of the university.

Keywords: evaluation; higher education; teacher's work; university; work and education.

1 – Introdução

A preocupação específica com a avaliação da qualidade do sistema educacional nasce na década de 80, nos Estados Unidos e em alguns países europeus, no marco de um processo mais global de crise fiscal e retração dos gastos destinados às políticas públicas. Também na América Latina, a avaliação da qualidade educativa, em escala nacional, progressivamente toma corpo, constituindo-se em um deliberado e planejado dispositivo de controle e regulação social.

No Brasil, a avaliação da educação superior vem sendo problematizada por atores institucionais distintos, com o decorrente desenvolvimento de projetos e preocupações sobre a temática não raramente contraditórios. De todo modo, é consensual o fato de que a avaliação tem se constituído em uma das principais chaves de balizamento político da educação superior no país, dando os contornos de parte substancial do trabalho docente. Um balanço crítico sobre a temática justifica-se pelas implicações que a avaliação tem carreado para a atividade dos professores de ensino superior, pelas novas relações que suscita entre os pares e também pelos novos efeitos de subjetivação que provoca, especialmente em relação ao “mal-estar docente”, como afirma Esteve (1999) ao investigar o processo de adoecimento na educação.

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação que se propôs a analisar a avaliação superior no Brasil, nos últimos 20 anos, qual seja, no marco das chamadas políticas neoliberais, discutindo seus efeitos sobre o trabalho docente.

Para tal, consultou-se documentos oficiais, a legislação do período e a produção escrita presente em 27 importantes periódicos nacionais de educação ou áreas afins¹. Esta consulta se deu por meio do banco de da-

dos Universitas/Br, um produto organizado pelo GT Política de Educação Superior da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). O conteúdo do Universitas engloba uma variedade de documentos incluindo artigos, notas, notícias, relatórios, resenhas, resumos, depoimentos, editoriais, apresentações, séries documentais, dispositivos legais e atos normativos (Morosini, 2001), congregando 4.546 documentos, sob a forma de bibliografia anotada, categorizada e resumida.

“Avaliação da Educação Superior” é uma das categorias componentes do banco de dados Universitas/Br, comportando as subcategorias “Formas de avaliação”, “Avaliação institucional/unidades”, “Avaliação da graduação”, “Avaliação da pós-graduação”, “Avaliação do currículo/disciplinas” e “Avaliação da pesquisa/ensino/extensão”, em um total de 691 documentos. A análise quantitativa e qualitativa dessa documentação fornece elementos empíricos para a compreensão da avaliação da educação superior no período em estudo, permite alinhar o desenho e as tendências de mudança da produção escrita sobre essa temática, bem como as relações de identidade e contradições entre as principais matrizes teórico-políticas da avaliação da educação superior e do projeto político pretendido para o país pelos governantes. A pesquisa documental possibilitou ainda a análise dos efeitos da avaliação sobre o trabalho docente, considerando aspectos objetivos – a produção profissional, por exemplo – e aspectos subjetivos de ordem individual e coletiva.

Neste sentido, visa-se contribuir para a investigação das políticas norteadoras da organização do trabalho docente na atualidade, a partir dos fatores reguladores das atividades no interior das universidades; para a caracterização dos processos de subjetivação que vêm sendo postos em marcha nas últimas décadas e para a análise dos sentidos que vêm sendo conferidos à eficiência, autonomia e produtividade universitária. Entende-se, preliminarmente, que tais conceitos, normalizadores das ações individuais e do movimento coletivo, vêm sendo utilizados para acelerar os processos de mudança, mas acarretam efeitos, entre eles: a segregação pela competitividade; a precarização da tarefa docente, já que a produção de conhecimento está implicada com o pensamento e este só se consolida na duração do tempo e não na instantaneidade a que

está submetido o cotidiano institucional; o adoecimento no trabalho, refletido nas licenças e ausências que evidenciam não só o estresse pela intensificação da tensão, como o tédio, exprimindo a falta de envolvimento com o trabalho e a perda do sentido da ação.

2 – Perfil da avaliação da educação superior no Brasil

A análise da documentação citada comprovou, em primeiro lugar, que na universidade brasileira podem se localizar múltiplas práticas avaliativas, práticas que pretendem ter uma aplicação total, local, capilar ou todas ao mesmo tempo.

Foi possível verificar que, entre uma concepção de avaliação que se proponha permanente, integrada às atividades educativas e vise à melhoria da formação e produção de conhecimentos, e uma avaliação que vise à construção de hierarquias com vistas a premiações e punições, são passíveis de visualização diversas práticas e definições para o ato de avaliar. Entre a avaliação que tenha por objetivo a análise coletiva das estruturas, dos meios e dos fins da organização – realizada, em princípio, por todos os membros envolvidos – à avaliação que emana de alguma instância burocrática (e que, a partir desse nível gerencial, aplique-se a amplas parcelas da população compulsoriamente), pode-se verificar uma pluralidade de práticas avaliativas, atingindo distintos âmbitos de aplicação, como o da avaliação da aprendizagem, o da produção do conhecimento e até o da eficiência da instituição em gerir essa relação.

Verificou-se, ainda, que a análise da produção intelectual sobre a avaliação da educação superior remete a um cenário de tensões entre concepções e práticas avaliativas. Pudemos localizar diversos agentes envolvidos na discussão da avaliação do ensino superior, conforme o período em foco: o Estado, em especial o poder executivo, por meio do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e do Ministério da Educação e do Desporto (MEC); a Associação Brasileira das Mantenedoras (ABM); a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); a Associação Nacional de Dirigentes

de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Sindicato Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), sem contar os inúmeros agentes locais que têm empenhado esforços neste sentido. Se considerarmos a avaliação das atividades de pesquisa, é preciso incluir ainda: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e instituições regionais como as Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados (FAPs).

As demandas para a implementação de avaliações, portanto, são variadas, não raramente contraditórias entre si, advêm de interlocutores distintos e atendê-las implicaria a implementação de políticas e no desenvolvimento de avaliações e planejamentos que podem se apresentar absolutamente dispares. Deste modo, mesmo quando a avaliação se apresenta com desmedida sofisticação técnica – o que é particularmente verdadeiro quando se trata de procedimentos em grande escala –, qualquer avaliação comporta níveis de conflitividade política, opções quanto aos procedimentos a serem utilizados e definições quanto às ações que se desdobrarão às práticas examinatórias. Nada mais estranho a estas práticas do que a presunção de atribuir-lhes o preposto da neutralidade. Ao contrário, o cenário avaliativo emerge e sustenta-se à mercê de uma rede de alianças e de enfrentamentos entre agentes e instituições com interesses individuais e coletivos localizados (Mollis, 1998).

A análise dos interlocutores presentes nos embates, o resultado sempre instável dessas tensões, o projeto que se alça à condição de hegemônico dão o tom de quais serão as finalidades da avaliação em causa.

3 – Práticas avaliativas da educação superior no Brasil

Em nosso país, a partir dos anos 80, um contexto avaliativo consolida-se, sendo possível observar tanto uma produção intelectual ampliada sobre a temática, quanto a gestação e implementação de propostas de âmbito mais geral.

Na realidade, este clima ultrapassa o *campus* universitário. A partir da década de 80, outros segmentos da sociedade passam a exercer pressões

no sentido das instituições de ensino superior prestarem contas da qualidade de seus serviços e dos recursos nelas alocados. Dentre esses novos atores, cabe destacar a mídia escrita e eletrônica, na qual a universidade brasileira compareceu com freqüência e submetida a ferozes críticas, especialmente o ensino superior público.

Algumas universidades, de certo modo “responderam” com a implementação de experiências de avaliação institucional. A Universidade de Brasília inicia, em 1986, um processo de avaliação global da instituição, tendo como foco inicial a avaliação do ensino de graduação, isto é, dos cursos, interconectada com as demais funções e atividades acadêmicas (Belloni, 1995, 1998). A Universidade de São Paulo implementa, ao final dos anos 80, sua estratégia de avaliação tendo como objeto de análise o departamento e as atividades de pesquisa. A Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de 1988, privilegia a avaliação da produção acadêmica de docentes e pós-graduandos. A Universidade Estadual de Campinas também dá início a um processo de avaliação institucional, em 1989, tendo por objetivo a análise das atividades acadêmicas organizadas em grandes áreas de conhecimento (Dias Sobrinho, 1993).

Considerando as finalidades propostas nos últimos 20 anos, diversos modelos avaliativos podem ser encontrados, estendendo-se ao longo de duas polarizações mais “puras”. De um lado, há os que pensam a universidade como uma instituição que deve estar a serviço do mercado, tendo como função principal a formação entendida como capital humano e voltada para o atendimento das demandas postas pela nova ordem econômica de amplitude global. A avaliação a ser proposta para este projeto de universidade deve servir prioritariamente a essas determinações do mercado, aumentando a eficiência funcional de seus formandos e dos seus produtos como fator de incremento da capacidade concorrencial de um país. Conforme destacado por Dias Sobrinho (1998b):

A racionalidade da avaliação requerida e implementada pelos governos, especialmente através de seus Ministérios de Educação, quase sempre atende a necessidades bem concretas e imediatas, como as de orientar as matrículas, distribuir recursos, financiar determinadas pesquisas ou certos grupos de pes-

quisadores, conceder bolsas e outras formas de apoio, habilitar, reconhecer ou credenciar cursos e instituições etc, influindo decisivamente no perfil ou no ‘padrão de qualidade’ desejado para as instituições de educação superior (Sobrinho, 1998, p. 5).

Neste campo, deve-se destacar o papel que os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e a UNESCO, têm tido na consolidação do estilo avaliativo a ser adotado por um país. Mesmo considerando que o campo discursivo da avaliação da educação superior, produzido pelas agências internacionais, não é uniforme nem homogêneo, não é possível rejeitar o fato de que os documentos recentes dos organismos internacionais insistem enfaticamente na necessidade dos países fazerem mensurações de aprendizagens dos estudantes e de sua preparação para o exercício profissional, bem como, por meio desses mesmos instrumentos e de outros ainda mais específicos, também explicitem os méritos e prestígios dos professores, dos cursos, da produção científica e tecnológica. O papel das agências internacionais frente a diversos países é de assessoramento; contudo, seus financiamentos são delineados para influir sobre as mudanças no gasto e nas políticas das autoridades nacionais ou locais. Deste modo, acabam por ter um peso significativo na definição das políticas educacionais e avaliativas dos governos que acordam um convênio. Via de regra, tais organismos internacionais vêm sendo adjetivados pela literatura especializada (Warde, 1997, Dias Sobrinho, 1997a, Dias Sobrinho, 1997b) nos seguintes termos: apostam na eficiência institucional, na modernização e efetividade dos custos, exigem produtividade e responsabilidade – no sentido da prestação de contas. Por fim, o índice de valor do produto educacional é medido, basicamente, conforme sua utilidade no sentido mercadológico.

Na outra ponta da tensão, instaura-se um conceito de universidade e de avaliação distinto da lógica da eficiência e da produtividade. Defende-se, por vezes, uma avaliação institucional que ultrapasse amplamente os limites estritos da universidade, uma avaliação de interesse público e social e que conte com essencialmente uma significação de fundo ético-político (Dias Sobrinho, 1997b). Ou, ainda, uma avaliação institucional acadêmico-crítica, que supere os limites da reprodução da ordem, na qual a competência requerida refere-se “à capacidade e habilidade de

contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento, liberto dos controles burocráticos e do poder (Sguissardi, 1997, p. 59).

Algumas experiências implementadas sob a inspiração do Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), institucionalizado em 1993 e atualmente praticamente estagnado, alinharam-se a esse tipo de esforço (Belloni, 1998). O PAIUB reuniu a experiência das universidades que, individualmente, tinham uma história de avaliação institucional e, a despeito das variabilidades de aplicações locais, apresentava, conforme Dias Sobrinho (1996, 1998a), as seguintes características principais: a globalidade das ações avaliativas; a ênfase em uma abordagem integrada das funções universitárias; a avaliação participativa, negociada e voluntária; o fato da avaliação ser orientada para o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade; a contextualização das análises e a utilização permanente de diversos procedimentos avaliativos.

Do mesmo modo, a avaliação coordenada pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), proposta inicialmente em 1990, vem executando um programa no âmbito de sua atuação – a formação médica no país –, que também se aproxima de uma avaliação institucional (Ferla, 1998).

A despeito destas experiências citadas anteriormente – algumas já interrompidas, outras reformadas – é consenso que a hegemonia dos processos avaliativos tem cabido, de fato, aos aparelhos governamentais e suas propostas de reformas gerenciais. A legislação recente que trata da avaliação da educação superior tem sido intensa e meticulosa, tem atravessado diferentes governos² e, via de regra, tem-se orientado a partir da aferição de resultados e da identificação de pré-condições de funcionamento ou credenciamento das instituições, advogando para si funções de regulação e controle do sistema e reduzindo, a um mínimo, as funções sociais da avaliação. Alguns destes dispositivos legais, ainda em ação, merecem destaque: o Exame Nacional de Cursos (ENC), consolidado pela Lei 9131/95, que se propõe a aferir os conhecimentos e

competências obtidos pelos estudantes nos cursos de graduação; o Decreto 2026 (de 10/10/96) e o Decreto 3960 (de 09/07/2001) da Presidência da República, que estabelecem procedimentos para avaliação dos cursos e instituições; determinam critérios quantitativos e qualitativos de avaliação, fazem menção à avaliação interna, externa e à auto-avaliação, tudo isso centralizado pelo poder executivo, ao qual cabe designar a comissão externa de especialistas para tal fim; a Lei n.º 9.678 (06/07/1998), que institucionalizou a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), associou resultados de avaliação de desempenho individuais (no caso, de docentes das instituições federais) a recursos financeiros, introduzindo uma “nova” política salarial e, ao mesmo tempo, responsabilizando o docente individualmente por possíveis resultados salariais negativos, dentre outros.

4 – Estado brasileiro e avaliação da educação superior

Considerando a hegemonia das propostas oficiais, a discussão da imbricada relação Estado/avaliação da educação superior faz-se necessária. Em outros termos, urge compreender os novos perfis assumidos pelo Estado brasileiro e os papéis que tem desempenhado na gestão das políticas públicas. Neste caso, a análise dos 691 documentos sobre avaliação, que compõem o banco de dados Universitas/Br, somados à literatura crítica sobre a temática, revelaram algumas características importantes para esta análise.

Primeiramente, há uma confirmação empírica – sobejamente reafirmada pela literatura crítica e pela experiência dos que trabalham e/ou desempenham uma certa militância na educação – que aponta para o fato do protagonismo do Estado manter-se, à revelia dos atuais processos de globalização e mundialização do capital. É bem verdade “que muito da sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais estejam, simultaneamente, a esbater-se” e não se pode manter indiferente ao fato do Estado estar a transferir “responsabilidades e funções para novos atores sociais, e a induzir, por processos muito diferenciados, novas representações e concepções em torno do bem-comum e do espaço público” (Afonso, 2000, p. 21). É preciso relevar, ainda, que uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de

mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, o que vem se materializando por meio da liberalização e promoção de “pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental, subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência etc” (Afonso, 2000, p. 21). Surgem, assim, novas formas de regulação, mas que não significam, necessariamente, a diminuição do poder de intervenção estatal.

Sob este aspecto, a recomendação do Grupo de Estudo sobre Educação Superior e Sociedade – convocado pela UNESCO e o Banco Mundial, em março de 2000 – é, no mínimo, ilustrativa do descentramento estatal, a ser cumprido por governos alinhados às suas políticas. Conforme esse órgão:

Es necesario que los gobiernos desempeñen un nuevo papel como supervisores de la educación superior, más que como directores. Debieran concentrarse en establecer los parámetros dentro del cual se pueda lograr el éxito, mientras permiten que las soluciones específicas afloren de las mentes creativas de los profesionales de la educación superior (UNESCO e Banco Mundial, 2000, p. 3).

A análise do caso brasileiro não escapa ao exposto. Trata-se de um Estado gestor portador de uma racionalidade empresarial mais refinada, que não poupa esforços na aplicação das teorias organizacionais – antes restritas aos muros das fábricas –, agora transpostas para diversas searas, entre elas a educação superior; um Estado que descarta muitas de suas antigas funções, em especial no setor de serviços, deslocando-as integralmente, ou em parte, para o mercado; um Estado que busca ser suficientemente forte para estabilizar a economia, controlar a moeda e os sindicatos, mas apresenta-se parco quando se refere aos gastos nos setores sociais; um modelo de Estado que, no nível central, não se dispõe a prestar plena e diretamente o serviço educacional ou, pelo menos, tenta eximir-se de responsabilidade em relação a ele, mas que define as metas que devem ser alcançadas e avalia seu cumprimento; por fim, um Estado portador de uma burocracia governamental que, no limite, pretende não intervir nos procedimentos educacionais, nem

sequer financiá-los, bastando assegurar-se da determinação e do controle de objetivos e dos resultados educacionais, o que é assegurado por avaliações regulares (Mancebo, 1999).

A avaliação, portanto, tem sido um dispositivo central na implementação deste novo perfil estatal, no campo da educação superior. A literatura analisada permite-nos afirmar que a avaliação da educação superior é incrementada em um contexto de racionalização de recursos públicos, o que implica uma completa redistribuição de funções entre o centro e a periferia, de modo que o centro mantém o controle estratégico global, por meio de precisos estratagemas político-avaliativos, cabendo às instituições decidir como responder às expectativas governamentais.

5 – Avaliação e trabalho docente

Considerando a perspectiva avaliativa que tem sido idealizada pelas políticas educacionais brasileiras recentes, e levando-se em conta a hegemonia que tem tido na implementação das práticas avaliativas, faz-se necessária uma análise dos seus efeitos sobre o trabalho docente.

Primeiramente, a avaliação finalística da universidade, realizada a partir de um sistema de verificação e mensuração do desempenho, tem redefinido o contexto social da produção de conhecimentos. Avaliada numericamente a partir do que produz, a docência tem ficado reduzida, não raramente, conforme Miraglia Neto (1994):

(...) à agitação estéril da listagem de títulos, ao cômputo de pesquisas e créditos, ao afã de multiplicar publicações sem que tenham tempo de amadurecer, ao empenho num didatismo simplificador e imediatista que rouba dos estudantes a possibilidade de uma relação concreta com o saber e a cultura. Ficam desvalorizados a atividade didática criativa e o estabelecimento de um trabalho de extensão que não seja imediatamente ligado à captação de recursos (p. 75).

A captação de recursos e bolsas, por seu turno, tem tido uma relação direta com a avaliação docente. Se tratada sob a perspectiva finalística, novas consequências funestas podem ser acrescentadas à produção de conhecimentos: as pesquisas podem se transformar em

serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos financiadores (Chauí, 1996).

Além disso, a captação de recursos tem significado um sobretrabalho para muitos professores. Sevcenko refere-se a esta faceta do trabalho docente de forma enfática:

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O *campus* vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A idéia é que todos se empenhem, no limite de suas forças... (2000, p. 7).

Há, ainda, os que chamam a atenção para o fato dessa orientação “financeira” do trabalho docente poder constituir um obstáculo para o procedimento reflexivo, que a universidade deve realizar, quanto às relações estabelecidas entre a produção de conhecimentos e a sociedade. Esta é uma importante faceta do trabalho universitário: a reflexão abrangente e crítica sobre a sociedade, a tecnologia e a ciência e, para que essa apreciação valorativa das práticas sociais possa ser exercida, é necessário um relativo distanciamento em relação aos resultados econômicos envolvidos na pesquisa ou, pelo menos, a ausência de compromisso imediato com esse tipo de resultado. Não havendo esse distanciamento mínimo, a mediação ética ou axiológica que transcenda os estritos parâmetros de produção e consumo ficam impossibilitados e a própria universidade empobrecida.

A administração, o perfil institucional e as próprias metas da universidade também se modificam, diante de avaliações finalísticas e de correntes pressões por eficiência. Uma dessas pressões tem sido especialmente forte nos últimos anos: as avaliações que têm por objetivo averiguar a oferta de vagas, em relação ao número de docentes, funcionários técnico-administrativos ou ao custo institucional, com a decorrente pressão pela ampliação da oferta de vagas, ao menor custo possível³. Tais avaliações – via de regra, com grande impacto na imprensa – têm remetido a medidas de flexibilização da gestão que, no limite,

pretendem eliminar o regime jurídico único das universidades federais, o concurso público e a dedicação exclusiva para o exercício da docência, favorecendo contratos mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários” e outras denominações já em vigor. Desse modo, o trabalho docente, que hoje já comporta professores efetivos e substitutos/precários/temporários, vem reproduzindo, no âmbito da universidade, o que alguns autores (Harvey, 1992; Castel, 1995; dentre outros) têm denominado de um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações; e um número cada vez maior de trabalhadores periféricos, temporários, em mutação, facilmente substituíveis. O ingresso nessas zonas de exclusão implica no *socius*, como na universidade, uma perda da identidade com o trabalho, com efeitos psicossociais claramente prejudiciais para os professores e demais atores envolvidos. Neste sentido, é fundamental o estabelecimento da análise de que, para além do processo de avaliação da educação e do trabalho docente como uma atividade objetiva a ser executada, o que presenciamos são novos modos de produção da subjetividade, que trazem como efeito o adoecimento do trabalhador da Educação pela perda do sentido de suas práticas.

Outro efeito importante das atuais avaliações sobre o trabalho docente refere-se à promessa de qualidade baseada no modelo gerencial. A qualidade gerencial se constrói a partir da competição e se fundamenta na competência e no mérito. Deste modo, a proposição de melhoria da qualidade do serviço educacional não é – e não pode ser – universal. Ao contrário, “remete ao estabelecimento de um rígido sistema de diferenciação e segmentação da oferta educacional [e só pode ser] conquistada através da flexibilização dos mercados educacionais” (Gentili, 1995, p. 199), tendo por destino concentrar a formação de qualidade em algumas poucas instituições, ao que se pode acrescentar, em alguns poucos docentes. Este quadro produz novos efeitos de subjetividade nos atores envolvidos. Tal como vem sendo exercitada, a avaliação coage individualmente a alimentar sistemas de informações, para cuja consecução os recursos da microeletrônica vêm sendo amplamente

utilizados; informa a cada um sobre a sua situação no todo; compara os desempenhos individuais e, de modo perverso, aprofunda a emulação entre os pares. Considera-se conveniente que institutos e departamentos concorram entre si pelas verbas e pelo sucesso; “equipes” devem rivalizar umas contra as outras, o que inclui professores e estudantes ao disputarem as bolsas, as migalhas e as vagas nas salas das instituições públicas. Na “competição administrada” – expressão de Nunes (1996, p. 10), um dos formuladores conceituais da reforma gerencial brasileira – está o móvel do desempenho coletivo e, de certo modo, convém ao conjunto do sistema que todos sejam mal-aquinhadados, para sentirem, na devida medida, a importância da disputa, para acumpliciar a todos nesse novo espírito de racionalidade gerencial.

Por fim, mas não menos importante, a avaliação baseada na competência fomenta a construção de clivagens, perceptíveis em diversos trabalhos analisados. Em outros termos, o registro ideológico do discurso da competência necessita da desqualificação do outro para a sua própria construção como discurso (Cardoso, 2001). Assim, definir a qualidade na universidade implica a construção de segmentações como “sábios x sabidos”; “orientação acadêmica x orientação sindical”; “poder acadêmico x populismo”; “competência x sindicalistas e participação”; “setor docente qualificado x grande massa de docentes”; “alto clero x baixo clero”, “competência x mediocridade”; um processo nítido de desqualificação do debate e dos interlocutores que se opõem ao projeto hegemônico.

Em síntese, além dos dispositivos de controle político direto sobre o sistema de educação superior, a avaliação, nos moldes em que vem sendo implementada, constrói técnicas de poder orientadas para os indivíduos – professores, alunos – e destinadas a dirigi-los de forma contínua e permanente, mesmo nos tempos “legalmente” destinados ao lazer e ao descanso.

As condições de instalação das práticas avaliativas – em escala nacional, tecnicamente sofisticadas, dentre outras características – têm imputado às mesmas uma legitimidade, de modo que cada vez mais vêm sendo visualizadas como o melhor procedimento para se conhecer a

situação do sistema educativo e melhorar sua qualidade, não raro, como o único meio possível. Institucionaliza-se, desse modo, um conceito de avaliação que acaba por compor uma verdadeira “formação discursiva” (Foucault, 1981) que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada. Ordena, formula um sentido, exclui os sentidos divergentes e molda o mundo, um mundo que passa a não ter sentido fora dessas categorias. Conforme Diker:

...estamos entonces frente a un dispositivo que, en la medida en que es asumido como legítimo por los sujetos sobre los cuales se aplica, prefigura sus acciones y sus percepciones, convirtiéndose así en un medio de regulación, altamente eficaz en la producción de nuevas relaciones sociales en la educación (1996, p. 11).

A educação e a universidade são, com certeza, um desses espaços privilegiados de construção e expressão de indivíduos auto-orientados, voltados estritamente para suas práticas acadêmicas, competindo entre si pelo crescimento acadêmico, por melhores colocações no mercado intelectual e transformando o investimento pessoal no motivo central de seu trabalho. Nesse ideário, a docência é tomada como uma “empresa de si mesma” (Gordon, 1991, p. 140) e a universidade arquiteta-se como um agregado de especialistas.

A cultura não-cível, a constituição de grupos organizados sob motivações individuais de sobrevivência (no espaço acadêmico e fora dele), a “fraternidade” perversa, empática a um grupo selecionado de pessoas, que evita e expulsa forasteiros, desconhecidos, dessemelhantes, o medo de compartilhar uma zona de exclusão e a aprovação complacente de uma elite intelectual que, pragmaticamente, vem-se adaptando aos novos tempos, têm constituído, no interior da universidade, uma curiosa cultura que, ao mesmo tempo em que aponta para matrizes claramente (neo)liberais e, portanto, individualistas/competitivas/excludentes, convive com a proliferação de mecanismos tradicionais, relacionais, paternalistas e pessoais que comportam, por um lado, o corporativismo atávico e autoprotetor e, por outro, o apadrinhamento/clientelismo/protecionismo, uma cultura de submissão aos grandes, do favor generalizado, da ampliação das injustiças e privilégios, cuja virulência é por demais evidente.

A compreensão desta “micropolítica” não nos isenta de questionamentos. Ao contrário, muitas de nossas práticas, desenvolvidas no cotidiano acadêmico, transformam-se em objeto de desconfortáveis críticas. No entanto, o exercício da auto-reflexividade não deve ser traduzido em niilismo, descompromisso ou no abandono da busca de outras práticas universitárias.

6 - Desafios do trabalho docente para novas práticas universitárias

A educação vive, no mundo contemporâneo, uma tempo-ralidade de aceleração permanente em compasso com a sociedade tecnológica, na busca de produtividade e competência, criando dispositivos crescentes de controle que privilegiam ligações funcionais e pragmáticas dos trabalhadores com seu processo de trabalho. Para se pensar em mudanças, o desafio vem se constituindo nas práticas de desconstrução dos dispositivos que reforçam a fragmentação, o isolamento e a burocracia funcional que dão corpo à fragilização dos profissionais.

Assim considerando, é fundamental colocar em evidência as características e os rumos atuais de reconfiguração da educação superior no Brasil – como realizamos em partes precedentes deste texto –, mas também o estabelecimento de proposições políticas e acadêmicas alternativas. Isto implica ir além da atitude de resistência, articulando fóruns interdisciplinares de debates, nos quais há, por certo, um lugar ainda a ser ocupado pela Psicologia e disciplinas afins.

Hoje, a programação das discussões vem sendo organizada pelo governo e os docentes se encontram em uma postura mais reativa que propositiva. Neste sentido, é que se torna importante colocar em exame os discursos e ações dos diversos setores promotores de mudanças, seus pressupostos de sustentação, assim como avaliar nossas formas de organização e as possibilidades que temos para enfrentar a atual conjuntura. Mais do que nunca se coloca a urgência de reintrodução da questão ética, apontando para as análises que articulam sociedade, universidade, conhecimento, poder e subjetividades. A definição de novos rumos para a universidade depende, assim, de discussões que analisem

as implicações da produção de conhecimento com as questões sócio-históricas, da definição de políticas científicas e de financiamento em todas as áreas de conhecimento, da análise das macro e micro-relações que têm envolvido o trabalho docente e da re-invenção de novos modos de subjetivação que escapem à emulação e ao individualismo.

Para o estabelecimento de uma outra micropolítica na vida universitária e nas condições atuais do trabalho docente, um desafio central está na coletivização das análises das práticas de indiferença que vêm atravessando o cotidiano do meio acadêmico com uma eficiência corrosiva. À produção em tempo sequencial, repetitivo, acelerado, isolado e competitivo, pode-se contrapor práticas de cidadania – produção em tempo progressivo, que se desdobra a partir de debates e reflexão, estimulando a crítica na ordem do conhecimento e a inserção político-institucional dos docentes. Para Sennett (1999), as relações de trabalho em todos os setores da sociedade contemporânea têm sofrido mudanças em função do novo capitalismo, sendo compelidas para um tempo rotineiro, burocrático e paralisante nas suas relações de sentido marcado pela dissolução das redes solidárias. Segundo o autor, os discursos psicológicos que atravessam a administração moderna sobre o trabalho permanecem na superfície da experiência e o trabalho em equipe atualmente estimulado se configura como uma prática de grupo da superficialidade degradante, que leva as pessoas a buscar outra cena de ligação e profundidade:

A moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe. Celebra a sensibilidade aos outros; exige ‘aptidões delicadas’, como ser bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias. O trabalho de equipe é a ética do trabalho que serve a uma economia política flexível (Sennett, 1999, p. 118).

No entanto, novas relações de trabalho podem ser exercitadas a partir de fóruns de discussão em que as divergências sejam respeitadas e as negociações se realizem em função do estabelecimento dos interesses comuns. Os laços significativos entre as pessoas e o compromisso ético-político com o trabalho acadêmico se produzem na possibilidade do enfrentamento de suas diferenças e tal perspectiva só se consegue em um regime de tempo progressivo e concreto.

Sennett (1999) nos alerta que, se ocorre transformação efetiva, ela se dá no chão, no cotidiano no qual nos dispomos a construir relações cidadãs – campo micro, por excelência, dos saberes “psi”.

Notas

- ¹ Os periódicos que compõem o banco de dados são os seguintes: Avaliação, Educação Brasileira, Estudos e Debates, Cadernos ANDES, Universidade e Sociedade, Cadernos NUPES, Documenta, Em Aberto, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos ANPED, Boletim ANPED, Cadernos CEDES, Educação e Sociedade, Educação e Seleção, Cadernos de Pesquisas, Fórum Educacional, Educação e Realidade, Revista da Faculdade de Educação, Ciência e Cultura, Informe/Jornal da Ciência Hoje, Boletim Informativo Bibliográfico, Revista Brasileira de Ciências Sociais, Ciências Sociais Hoje, Revista de Administração Pública, Debate e Crítica e Encontros com a Civilização Brasileira.
- ² Para citar as principais iniciativas governamentais, tivemos: no governo José Sarney, o Projeto do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), formulado entre 1985 e 1986; no governo de Fernando Collor de Mello, o documento “Uma Nova Política para o Ensino Superior”, apresentado em 1991 e no governo de Fernando Henrique Cardoso, o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, formulado em 1995, pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394), aprovada em 1996.
- ³ Sobre a necessidade de expansão da rede de educação superior, é elucidativa a leitura do material distribuído no “Seminário Nacional sobre Ensino Superior”, ocorrido em dezembro de 1996, sob o título “A política nacional para o ensino superior brasileiro” e a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para o Plano Nacional de Educação (PNE), de setembro de 1997, em documento intitulado “Roteiros e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação”.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo J. (2000). Reforma do estado e políticas educacionais: alguns tópicos para discussão. In: DOURADO, L. F.; PINTO, J. M. (orgs). *Anuário GT Estado e Política Educacional*. Caxambu: ANPED, 15-35.

BELLONI, Isaura. (1995). A experiência de avaliação institucional da UnB. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 25: 29-34.

_____. (1998). *Avaliação do ensino de graduação*: teste de metodologia. Brasília: Universidade de Brasília.

CARDOSO, Irene. (2001). *Para uma crítica do presente*. São Paulo: Ed. 34.

CASTEL, Robert. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard.

CHAUÍ, Marilena S. (1996). Perspectivas para o futuro. *Humanidades, Pesquisa, Universidade*. 1: 159-171.

DIAS SOBRINHO, José. (1993). *Avaliação da UNICAMP*. Campinas: UNICAMP.

_____. (1996). Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação*. 1 (1): 15-24.

_____. (1997a). Editorial. *Avaliação*. 2 (2): 5-7.

_____. (1997b). Universidade pública e processos de privatização da educação superior: papéis da avaliação institucional. *Avaliação*. 2 (6): 5-8.

_____. (1998a). Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. *Avaliação*. 3 (7): 29-36.

_____. (1998b). Editorial. *Avaliação*. 3 (6): 5-8.

DIKER, Gabriela. (1996). La evaluación de la calidad como dispositivo de regulación social (Resumo). Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (org.). *Anais da XX Reunião Anual*. Caxambu: ANPED. 11.

ESTEVE, José M. (1999). *O mal-estar docente*: a sala-de-aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC.

FERLA, Alcindo A. (1998). Avaliação CINAEM do ensino médico: medicalização ou inovação. *Avaliação*. 3 (8): 53-64.

FOUCAULT, Michel. (1981). *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

GENTILI, Pablo. (1995). Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação & Realidade*. 20 (1): 191-202.

GORDON, Colin. (1991). Government rationality. In: BURCHELL, G. (org.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Londres: Harvester. 120-145.

HARVEY, David. (1992). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.

MANCEBO, Deise. (1999). Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. *Revista Internacional de Estudos Políticos*. 1 (2): 463-477.

MIRAGLIA NETO, Francisco. (1994). Universidade, saber e interesse. *Universidade e Sociedade*. 4 (7): 72 - 78.

MOLLIS, Marcela. (1998). El cambio de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. *Avaliação*. 3 (6): 11-21.

MOROSINI, Marília C. (org.). (2001). *Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995)*. Brasília: MEC/Inep/Comped.

NUNES, Marcos A. (1996). *Agências Autônomas*: Projeto de Reforma Administrativa das Autarquias e Fundações Federais do Setor de Atividades Exclusivas do Estado. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado/Fundação Escola Nacional de Administração Pública.

SENNETT, Richard. (1999). *A corrosão do caráter*. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro/São Paulo: Record.

SEVCENKO, Nicolau. (2000). O professor como corretor. *Caderno Mais, Folha de São Paulo*. 4 de junho: 6-7.

SGUSSARDI, V. (1997). Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUSSARDI, Valdemar. (org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. São Paulo: Autores Associados. 41-70.

UNESCO e Banco Mundial. (2000). *Peligro y promesa: la educación superior en los países en desarrollo: resumen de las conclusiones alcanzadas por el Grupo de Estudio sobre Educación Superior y la Sociedad*, <http://www.tfhe.net/press/summary>.

WARDE, Mirian J. (1997). Síntese: políticas para o ensino superior: os assaltos a uma instituição mal constituída. In: SGUSSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. (org.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP. 279-281.

DEISE MANCEBO

Rua Barão de Cotegipe, 416 casa 7 – 22560-080
Vila Isabel – Rio de Janeiro/RJ
tel: (21) 2577-4196; fax: (21) 2587-7552
e-mail: mancebo@uerj.br

MARISA LOPES DA ROCHA

Rua Abram Lustman, 205 – 22715-550
Jacarepaguá – Rio de Janeiro/RJ
tel/fax: (21) 2446-5256
e-mail: marisalr@uerj.br

- recebido em 15/02/02
- aprovado em 29/07/02