

universitária no que tange, sobretudo, aos processos e procedimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, faz-se necessário aprofundar algumas questões: Quais são as repercussões destas políticas, programas e mecanismos de avaliação institucional nas práticas pedagógicas dos professores? De que maneira a avaliação institucional afeta as concepções e o trabalho docente, sobretudo em sala de aula? Como os professores estão vivenciando as práticas de avaliação institucional no cotidiano das salas de aula e como estas práticas estão (ou não) sendo determinantes na melhoria dos processos de formação e profissionalização no interior das IES? Aos olhos dos professores, terá melhorado a qualidade *técnico-científica e a qualidade social* dos cursos e da formação discente, em atendimento ao que prevêem os documentos governamentais que estabelecem a avaliação institucional?

1. A docência universitária como campo de estudos e pesquisas no Brasil.

A docência universitária tem sido objeto de estudos de inúmeros pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Grande parte destes estudos procura focar as múltiplas dimensões do ensino e as suas especificidades no âmbito da educação superior, especialmente levando-se em conta que, nesse nível de ensino, não se exige estudos especificamente pedagógicos dos candidatos a professor. Em geral, levam-se em conta as suas experiências profissionais no seu campo de atuação, o reconhecimento dos seus pares, as suas produções e publicações na área e a sua titulação acadêmica. Algumas pesquisas demonstram que o preenchimento destes requisitos não garante, necessariamente, uma atuação satisfatória do professor na sala de aula, sendo necessário ao profissional a apropriação dos saberes filosófico-políticos e didático-pedagógicos específicos da formação do professor. Essa visão é compartilhada por diversos autores, dentre eles, Cunha (1995), Libâneo (1983), Pimenta (2002), Schön (2000), Sacristán & Gómez (2000).

Nesse sentido, várias são as habilidades, atitudes e valores próprios dos saberes da docência que precisam ser agregados aos currículos de formação dos professores universitários no decorrer da sua carreira como professor. Certamente, nesse contexto, os conhecimentos sobre a avaliação educacional têm sido pouco discutidos em seus fundamentos, em seus pressupostos epistemológicos e na prática avaliativa discente, considerando-se as queixas dos estudantes em tempos de exames e provas na universidade. E, quando a discussão passa para o âmbito da avaliação docente, dos currículos e programas, da gestão universitária e da própria instituição constata-se desinteresses, desinformação, ceticismo, descrença e muitas vezes grandes resistências. Embora este assunto seja sistematicamente debatido desde o início da segunda metade do século XX, intensificou-se o debate no Brasil a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando a sociedade passou por amplas reformas sociais

e políticas, culminando com o processo de redemocratização do país, findando um longo período de ditadura militar. Esta abertura repercutiu nos debates educacionais, que também se abriram para uma abordagem educacional progressista e dialética elaborada principalmente por Saviani (1983), Freire (1983), Cury (1979), Rodrigues (1987), Gadotti (1989).

Estes e outros pesquisadores cumpriram um importante papel na reformulação do pensamento pedagógico brasileiro, contribuindo para que a educação passasse a ser analisada e interpretada numa perspectiva crítica, contrapondo-se aos princípios liberais-tecnicistas vigentes até então. A avaliação do processo ensino-aprendizagem, dos currículos e programas de ensino, os procedimentos metodológicos dos professores, bem como seus posicionamentos diante dos conflitos e dilemas da sociedade contemporânea passaram a ser objeto de investigação em todo o país. Algumas obras e autores foram muito importantes e determinantes no campo da formação de educadores na abordagem pedagógico-crítica nos últimos vinte anos. Na análise da problemática da definição e avaliação dos Currículos destacam-se Moreira e Silva (1995), Tadeu da Silva (1995, 1999, 2001), Hernández e Ventura (1998), Giroux (1983), Freire (1983).

Quanto à avaliação educacional, o grande marco neste período, foi, sem dúvida, a constatação de que a escola é uma instituição complexa, síntese de múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, e, portanto, além do estudante, outros aspectos da instituição e outras categorias de pessoas (sujeitos) escolares também são passíveis de uma avaliação sistemática. Há registros de muitas controvérsias neste campo, posto que os profissionais das IES, de um modo geral, não se prepararam para essas mudanças. A despeito das resistências surgidas, podem-se encontrar muitos trabalhos cujos autores consideram a avaliação um campo abrangente e multifacetado. Nessa direção, Dias Sobrinho afirma que:

A avaliação é um patrimônio da escola: isso é verdade somente para um tipo de prática que marca as agendas de professores e alunos, impregna o cotidiano e delimita o calendário das instituições educativas. Efetivamente, a avaliação ultrapassa os muros das salas de aula, se instaura também e decisivamente no centro do poder e espalha seus efeitos para toda a sociedade. Nem sempre tem uma intencionalidade educativa, isto é, não é simplesmente um instrumento da educação, mas também de políticas e mesmo de polícia. Chega a ser questão de Estado, tamanha é sua centralidade nas reformas. (...) **A avaliação é pluri-referencial. Então é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências.** (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 14-15; grifos nossos)

Segundo este autor, em avaliação não há valor absoluto nem definitivo, sobretudo em se tratando do mundo atual, em que se convive em um cenário de rápidas e inúmeras transformações. Valores tais como solidariedade, cooperação, respeito,

verdade e até compreensão, não são mensuráveis, o que significa afirmar que as características de determinados *exames ou provas nacionais de medida* não são capazes de alcançar tais dinâmicas.

Algumas definições são apresentadas por Dilvo Ristoff, ampliando o conceito de modo a incluir elementos da avaliação institucional:

Avaliar é um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade; um processo de atribuição de valor a partir de parâmetros derivados dos objetivos; um processo criativo de autocrítica. PAIUB (1993); Avaliar é um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões. DIAS SOBRINHO (1995); Como definirmos a avaliação e que nome dar a uma avaliação específica são questões que precisam ser discutidas, clarificadas, negociadas. O que não é negociável é que a avaliação esteja baseada em dados. PATTON (1997). Como estes dados serão selecionados, organizados, articulados, descritos, analisados, interpretados e valorados é essencialmente a tarefa dos avaliadores e, por isso mesmo, é preciso que tenhamos a certeza de que eles não sejam obra de ficção. (RISTOFF, 2003, p.27 -29).

A avaliação converte-se assim, em um processo de indagação, de comparação, de obtenção de informação que permite a emissão de juízos e contribui para a tomada de decisões. Esta concepção de avaliação resulta de uma trajetória histórica do seu conceito que pode ser resumida em quatro *gerações* segundo Penna Firme (1982): 1) A primeira geração, predominantemente técnica, não distingue avaliação de medida. O rendimento escolar é medido por meio de testes objetivos. 2) A segunda geração ainda é voltada para a tecnologia de elaboração de testes para verificação do alcance dos objetivos frente às diferenças individuais. O que marca essa fase é a distinção entre *medida e avaliação*, sendo o papel do avaliador *descrever os padrões e critérios* em relação ao sucesso ou fracasso dos objetivos. 3) A terceira geração é marcada pelo julgamento de valor que se mistura aos papéis técnicos e descritivos dos avaliadores. Devido à pluralidade de valores, tornou-se difícil a conciliação entre eles, dificultando o gerenciamento do processo. 4) A quarta geração passa a ter a negociação como elemento fundamental de integração. A avaliação passa a envolver os aspectos políticos, sociais, culturais e o processo se torna participativo, acolhendo as preocupações, percepções e pontos de vista dos interessados.

Para os educadores da última geração, a avaliação consiste em “um processo bastante complexo, formal e intencional que demanda critérios, campos, normas e referências bastante claros, que orientarão a produção de juízos de valor. Estes devem ter função instrumental de orientar as tomadas de decisão para a transformação da realidade avaliada” (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 81). Embora esse autor trate,

predominantemente da avaliação institucional, nota-se que os princípios básicos por ele explicitados não deixam de ser comuns ao tipo e às formas de avaliação praticados, também, na sala de aula. Neste contexto a avaliação é entendida como parte de um processo dinâmico e articulado às políticas institucionais, deixando de ser um ato arbitrário para se tornar uma atividade dialógica e construtiva.

Nessa perspectiva, é preciso ficar atento para o perigo do educador acatar impensadamente a lógica utilitarista da sociedade capitalista e excludente nas suas práticas docentes, o que já se pode perceber nas diversas propostas governamentais de avaliação institucional, com fortes fundamentos nos princípios do neoliberalismo e características gerenciais⁴.

Nesse sentido, o educador é orientado a rever seus conceitos, a refletir se está contribuindo para a conservação desta sociedade autoritária ou se está se propondo a romper com essa lógica e essa prática. Para LUCKESI (1985, p.17) “..é necessário que o educador se converta, tomando consciência da própria prática. Só com boas intenções não se modifica o mundo. É preciso agir sobre o mundo”. Hoffmann analisa a importância da avaliação cumprir a sua parte na promoção da cidadania e na valorização do seu sentido ético, conforme expresso no trecho abaixo:

No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país, expressam igualmente tendências universais em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania. Estudiosos contemporâneos vêm reafirmando estes princípios em uníssono, (Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcellos, Zabala e muitos outros) (HOFFMANN, 2002, p.18).

Tendo em vista que nos anos de 1990, com a sistematização e a implantação da avaliação institucional sistêmica, promovida e gerenciada pelo MEC⁵, outra impor-

4 A esse respeito Cf. FONSECA, TOSCHI. & OLIVEIRA, 2004.

5 No início da década de 1990, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paviu (1993). Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, o Paviu concebia a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Seu ritmo foi afetado em sua implementação pela interrupção do apoio do MEC desde o início do governo FHC, transformando-se em um processo de avaliação meramente interno às instituições, com consequente impacto negativo sobre o ritmo do seu desenvolvimento. A partir da Lei 9.131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – foram progressivamente implementados novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; o questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. Com ênfase nos aspectos quantitativos e classificatórios, esse processo foi duramente criticado dentro das universidades e por diversos segmentos sociais, sendo abolido através da Lei 10.861 de 2004, quando o novo sistema de avaliação entra em vigor. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Super-

tante categoria de estudos tem contribuído para este debate: a análise das repercussões das políticas para a avaliação educacional na definição do projeto educativo das universidades e demais IES brasileiras. Nesse sentido, a leitura atenta desses trabalhos contribuirá para uma análise mais crítica e criteriosa das práticas docentes neste contexto de transição, indefinições e mudanças nos quais os professores, gestores e técnicos educacionais estão sistemática e cotidianamente lidando com a avaliação em suas mais diferentes formas e dimensões. Nesta perspectiva, torna-se fundamental aprofundar a compreensão da interface entre a avaliação institucional sistêmica e a prática docente universitária, de modo a identificar algumas tensões e possibilidades existentes nessa interface.

2. O perfil dos docentes pesquisados

Nesse estudo, com base também em pesquisas recentes sobre as políticas públicas para a educação superior e nas legislações referentes à avaliação institucional (SOUSA SANTOS, 2004; AMARAL, 2003; SGUISSARDI, 2000; DOURADO, 2003; DIAS SOBRINHO, 2003), operacionalizou-se a coleta de dados utilizando-se um *questionário aberto*, aplicado a 29 professores dos cursos de Marketing, Administração de Empresas, Turismo, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia e Jornalismo, de uma IES privada no município de Goiânia⁶. Tratava-se, no entanto, de professores que atuavam também em outras IES de Goiânia e do interior do estado. Complementarmente, foi realizado, ainda, um encontro com o grupo para realização da técnica de *Grupo Focal*⁷.

A instituição escolhida para a realização deste estudo foi criada em 2000 e tem como foco principal, a formação de *profissionais capazes de criar e gerenciar empresas*, com forte ênfase no *empreendedorismo*. Os cursos oferecidos são, prioritariamente, voltados para este fim, dentre eles estão Administração de Empresas, Turismo, Propaganda e Marketing, Jornalismo, Economia e Direito. O curso de Pedagogia, também oferecido pela instituição, foi estruturado com ênfase em Gestão Educacional e atualmente também vem formando profissionais aptos para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, além de coordenar os cursos de formação continuada de professores da própria instituição, tanto em nível de pós-graduação como de extensão.

rior – SINAES, com o objetivo de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Sob a coordenação geral do INEP, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado que coordenará todo o processo de aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Esse sistema contempla os princípios de uma avaliação democrática, com ênfase na auto-avaliação institucional, bem como nos processos acadêmicos de ensino e aprendizagem, ao contrário do modelo anterior que se preocupava exclusivamente com os resultados da avaliação dos estudantes ao final do curso.

⁶ O trabalho de coleta de dados ocorreu no mês de novembro de 2005.

⁷ Esse trabalho de coleta de dados (investigação) integra pesquisa mais ampla visando à elaboração de tese de doutorado de Lucia Maria de Assis. Portanto, outros grupos de docentes serão ouvidos em outras duas IES privadas.

Essa instituição conta atualmente com 177 professores; destes, 35 cursando uma pós-graduação em docência universitária, oferecida gratuitamente como parte do seu projeto de formação dos professores que, em sua maioria, não têm formação pedagógica. Esta turma concordou em colaborar com a pesquisa e 29 professores (83%), devolveram o questionário preenchido.

O grupo que respondeu o questionário é heterogêneo, considerando-se a formação em nível de graduação: 17% são Administradores de Empresas; 13% são graduados em Direito; 13% em Ciências Contábeis; 10% em Ciências Econômicas; 10% em Licenciatura em Matemática; 6% em Geografia; 6% em Jornalismo e os demais, com apenas uma incidência são graduados em Biologia, Engenharia de alimentos, Engenharia Industrial Mecânica, Turismo, Zootecnia, Ciências Sociais e Psicologia. A maioria dos que responderam é do sexo masculino (66%), o que se justifica pela natureza destes campos de trabalho, do *empreendedorismo* e dos *negócios*, terem historicamente, uma predominância masculina.

Quanto à titulação, 62% é composta por professores especialistas, 31% por mestres, 6% de graduados e nenhum doutor. Estes dados estão coerentes com as estatísticas gerais das IES privadas que tendem a manter um quadro docente de menor custo, contratando apenas o número mínimo de mestres e doutores exigidos pelas diretrizes oficiais para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2004, dos 192.818 professores da rede privada do país, 14% são graduados, 35% são especialistas, 39% são mestres e apenas 12% são doutores. A redução dos custos também se dá no âmbito da distribuição da carga horária aos docentes, que, em sua maioria tem contrato em tempo parcial ou *horista*. Nesse caso, os dados nacionais mostram a mesma tendência: 14% dos professores da rede privada em todo o país têm contrato de tempo integral, 24% têm contrato de tempo parcial e 62% são *horistas*. A esse respeito Gomes escreve:

Focalizando apenas sobre os professores “horistas”, que representavam 56% do total de professores empregados no setor privado em 2002 - muito embora a observação que segue se aplique também para as demais categorias de professores – é relevante notar que a natureza do contrato de trabalho em questão é extremamente precária, assim como o são suas condições de trabalho, o que beneficia particularmente os proprietários das instituições privadas em detrimento dos estudantes e do pessoal docente. (2003, p.859)

Outro dado que merece destaque é o tempo de docência na educação superior dos professores participantes deste estudo: do total, 62% tem menos de cinco anos e 17% tem entre seis e 10 anos. São, portanto, pessoas que em sua grande maioria, ingressaram recentemente no magistério superior e sem experiências nos níveis an-

teriores de ensino, já que não se formaram professores, mas “estão” professores, como um deles se pronunciou, devido à atividade profissional que desenvolvem fora da educação superior.

As questões formuladas foram as seguintes:

- (a) Quais os fundamentos teóricos e metodológicos que mais influenciam em seu planejamento? Quais tendências ou concepções educativas, autores e obras você recorre para fundamentar sua prática de ensino?
- (b) Que relação existe, ao seu ver, entre as suas formas e critérios de avaliação e o profissional que você está contribuindo para formar? Que aspectos são mais valorizados por você?
- (c) Você considera que as políticas do MEC para a avaliação das IES, dos Cursos de graduação e dos alunos (ENC-*provão*, SINAES/ENADE) têm influenciado a sua prática pedagógica em sala de aula? Caso a resposta seja sim, descreva como isto ocorre.
- (d) Como você avalia a atual proposta do governo para a avaliação das IES, ou melhor, como você avalia o SINAES?

3. Concepções teórico-metodológicas dos professores em estudo

Com relação à primeira questão que trata das concepções teórico-metodológicas dos professores, observou-se que há uma grande variedade de significados para o que chamamos de “concepções teórico-metodológicas”, sendo que alguns demonstraram desconhecer o sentido desta expressão. Foram identificados três grupos de respostas: um que indicou adequadamente uma concepção teórico-metodológica, independentemente da concepção escolhida, perfazendo 45% dos professores; um outro grupo que demonstrou não compreender a pergunta, 45% dos que responderam o questionário, e o terceiro grupo, que não respondeu à questão, num total de 10% dos professores. Alguns professores, no total de 14%, se referiram, indevidamente, a obras específicas das suas áreas de atuação profissional, como seus referenciais teóricos que fundamentavam suas práticas de ensino.

Dentre os que optaram por uma concepção educacional, 24% do total de professores se referiram às tendências construtivistas, progressistas e/ou emancipatórias de educação, enquanto que 21% se declararam conservadores, liberais, tradicionais e/ou tecnicistas.

Essa informação pode ser considerada surpreendente e emblemática, uma vez que nos discursos educacionais dos dirigentes e dos coordenadores de curso e nos textos de divulgação da instituição que estão nas mídias, há forte ênfase em vocábulos que incluem a “criatividade, o empreendedorismo, a competitividade e a adequação a um mercado em constante mudança”, portanto trata-se de um *Projeto Institu-*

cional fundado em outros pressupostos diferentes dos “tradicionais” e dos “conservadores”. Entretanto, se analisado mais detidamente, o discurso institucional parece alinhar-se aos pressupostos da doutrina neoliberal de educação profissional, cuja ênfase recai no eficientismo, no estímulo à concorrência e no individualismo, em que o ensino é visto como mercadoria e a educação como um negócio (SGUISSARDI, 2000). As mudanças sociais que vêm sendo desencadeadas desde a revolução industrial até o advento das novas tecnologias da comunicação e da informação, além das fortes influências das doutrinas neoliberais, especialmente aquelas influenciadas pelo *Consenso de Washington*, vêm transformando o sentido do trabalho bem como o papel da educação superior na *formação* e na *instrumentalização* deste *novo trabalhador*. Assim, segundo Sousa Santos,

O trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado. A resposta da universidade a esta transformação consistiu em tentar compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializada. (1999, p.196).

Entretanto, este mesmo autor alerta para o perigo deste *afunilamento* na formação universitária, sob o argumento das “novas” demandas do mundo do trabalho, ao afirmar que

A duração do ciclo de formação universitária de um dado perfil profissional é cada vez maior que a do ciclo de consumo produtivo deste. Esta descoincidência é agravada pela rigidez institucional da universidade e pela conseqüente dificuldade em captar atempadamente os sinais do mercado de trabalho e de agir em conformidade. (...) Mas o questionamento da dicotomia educação-trabalho tem ainda duas implicações, de algum modo contraditórias, para a posição da universidade no mercado de trabalho. Por um lado, é hoje evidente que a universidade não consegue manter sob o seu controle a educação profissional. A seu lado, multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximidade ao espaço da produção com oferta maleável de formação profissional cada vez mais volátil. (Op Cit, p. 198)

É possível afirmar que a instituição em estudo já tenha sido concebida nesta perspectiva descrita por Santos, ou seja, voltada especificamente para a formação de uma determinada categoria profissional, uma vez que, conforme exposto em seu Projeto Institucional, tem como objetivo “ser a melhor escola de negócios da re-

gião”, cuja finalidade principal é formar mão de obra qualificada para atuar nas empresas estabelecidas, principalmente no Centro-Oeste.

Voltando à questão das concepções teórico-metodológicas dos professores em estudo, pode-se perceber que não há um consenso entre os professores a respeito das suas concepções de educação, o que nos parece pertinente em se tratando de educação superior.

Chama a atenção, entretanto, o fato de que quase metade dos professores não compreendeu o sentido da questão proposta, o que pode ser um dado importante que sinaliza algumas lacunas em suas práticas pedagógico-didáticas. Baseado em que pilares estão construindo a sua docência? Na própria experiência como alunos? Na “intuição”? Nos princípios neoliberais tão em “moda”? Nos códigos das suas respectivas profissões? Como pensar em uma docência sem bases ou pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos e metodológicos? Afinal, sob que concepções estão exercendo a função de professores na educação superior?

A este respeito pode-se inferir dos estudos de Tardif e Lessard (2005) que outros pressupostos parecem fundamentar as práticas destes professores. Esses autores propõem duas *teses* que poderão responder a estes questionamentos. São elas: (1) “Pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”. Para estes autores, a introdução de novas tecnologias da comunicação na educação vai, em geral, no mesmo sentido: o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e, sobretudo, de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos acadêmicos, o ensino e a aprendizagem dos alunos. O mesmo acontece também com as “novas abordagens” do trabalho (flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados etc.) que se procura implantar nas IES, e que provêm, na maioria, do contexto industrial e, mais amplamente, das organizações econômicas e empresariais.

A segunda tese dos referidos autores é: “Nós afirmamos que é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho”. A esse respeito Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) acrescentam que

A organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Se situássemos as concepções em uma linha contínua, teríamos em um extremo a concepção técnico-científica e, no outro, a sócio-crítica. (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, p. 323).

Considerando a natureza das respostas dos professores, é possível classificá-las ou relacioná-las à primeira concepção apontada por Libâneo, Oliveira e Toschi, ou seja, predominantemente voltada para a afirmação dos valores ligados à *técnica*, o que significa, em grande parte, que são regidos pelos princípios do *mercado de trabalho*, conforme exposto na primeira tese de Tardif e Lessard.

4. Aspectos da formação dos estudantes mais valorizados pelos professores

A segunda questão formulada foi: Que relação existe, ao seu ver, entre as suas formas e critérios de avaliação e o profissional que você está contribuindo para formar? Que aspectos são mais valorizados por você? As respostas a esta questão foram bastante simplificadas pelos professores, que priorizaram a segunda parte. O resultado pode ser assim organizado: 21% dos professores valorizam o “profissionalismo, procurando formar o aluno para o mercado de trabalho”; 27% valorizam a “capacidade de reflexão e entendimento da matéria”, “a capacidade de criação/criatividade na resolução das diversidades do dia-a-dia da profissão” e o “o crescimento do aluno”; 38% fizeram referência “à reflexão sobre a sociedade concreta”, “à leitura do mundo”, “à participação”; 14% disseram valorizar os conteúdos práticos, que levem o aluno a agir de forma coerente, buscando o próprio crescimento”; 7% fizeram referência à “transformação da sociedade” e 10% não responderam a questão. Apareceram algumas expressões isoladas: “flexibilidade”, “absorção dos conteúdos”, “interação com o aluno”, “o testemunho, o exemplo, o respeito e a ética” e “não tenho liberdade para definir critérios”.

Nas respostas apresentadas pelos professores, aparecem, portanto, várias referências ao “mercado” e ao “desenvolvimento pessoal” e apenas um pequeno percentual dos professores (7%) se referiram à necessidade de repensar os rumos da sociedade capitalista e à necessidade de transformá-la. Embora 38% dos professores tenham se referido à reflexão sobre a sociedade concreta e à leitura crítica do mundo, pelo contexto das respostas dos professores participantes, estas leituras críticas se referem, predominantemente, à análise da sociedade para dela obter maiores chances de êxito nos empreendimentos, alcançando-se o sucesso na carreira profissional e pessoal. Trata-se, assim, muito mais de uma adaptação à sociedade do que de alguma possibilidade de transformação social. (SILVA & MOREIRA, 1995).

Pode-se concluir que há uma contradição latente no conteúdo destas concepções dos professores, que acreditam estar convergindo para os objetivos do mundo do trabalho em vigor neste início de século ao se pautarem nas características e demandas do *mercado* para construir suas aulas⁸. Confrontado com as contraditórias

8 A contradição a que nos referimos pode ser encontrada no documento da OCDE sobre a universidade que privilegia “a preparação ampla para uma grande variedade de condições subseqüentes imprevisíveis” em detri-

expectativas da sociedade em relação à universidade e à educação superior, Sousa Santos argumenta:

É possível que alguns tipos de universidades conquistem reputação apesar de predominantemente dedicadas ao ensino, como, por exemplo, alguns *Liberal Arts Colleges* americanos ou as *Grandes Écoles* francesas, mas são exceções que confirmam a regra. *A busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna. São a justificação última da autonomia e da especificidade institucional da universidade.* (grifos meus) (Op. Cit, p. 199).

5. Possíveis influências da avaliação institucional na prática pedagógica.

A terceira questão analisada é a seguinte: “Você considera que as políticas do MEC para a avaliação das IES, dos Cursos de graduação e dos alunos (ENC-*provão*, SINAES-ENADE) têm influenciado a sua prática pedagógica em sala de aula? Caso a resposta seja sim, descreva como isto ocorre”. Podem-se organizar as respostas a esta questão em três grandes tendências: 34% consideram que sim, 48% consideram que não e 14% não responderam ou desconhecem o assunto. Pode-se considerar que, pelas respostas objetivas dos professores, pelo menos para esse grupo em especial, há uma negação do que se poderia inicialmente supor, ou seja, que haveria uma fortíssima influência destas políticas nas práticas pedagógicas dos professores nas IES, pois apenas 34% dos professores em estudo assumem que suas práticas pedagógicas são influenciadas pelas políticas públicas de avaliação da educação superior.

Em princípio pode-se observar uma certa resistência dos professores que responderam que “não influencia”, no sentido de que compreenderam estas políticas como pouco legítimas, considerando-se que apenas 7% fizeram distinção entre o sistema anterior (ENC-*Provão*) e o atual (SINAES-ENADE). Este dado pode ser um indício de que os professores, importantes sujeitos do processo ensino-aprendizagem, ainda não perceberam possíveis mudanças propostas pelo SINAES. Eles, então, continuariam pautando as suas análises do sistema de avaliação, no que tange à sua centralidade da política de avaliação do governo dentro da reforma do Estado,

mento de “um treinamento específico para uma tarefa que daqui a cinco ou dez ou vinte anos pode já não existir” (OCDE, 1987, p.12). O documento menciona ainda os resultados de uma pesquisa recente com empresários ingleses sobre as suas expectativas a respeito da formação universitária. Sem surpresa, a pesquisa revela que se espera que a universidade selecione os jovens mais capazes e lhes forneça alguns conhecimentos específicos. Mas, contraditoriamente, espera-se acima de tudo que a universidade os submeta a experiências pedagógicas que, independentemente do curso escolhido, criem flexibilidade, promovam o desenvolvimento pessoal e agucem a motivação individual. (OCDE, 1987 p.66 in: SOUSA SANTOS, 1999, p. 198).

enfazando o controle dos produtos em vez da melhoria dos processos educativos das IES.

É possível afirmar que esta posição dos professores em relação ao novo sistema de avaliação se deve, especialmente, ao aspecto classificatório dos resultados do ENADE, mantendo um dos pontos mais controvertidos do processo de avaliação das IES, ou seja, o estabelecimento do ranqueamento, que vem fomentando a competitividade entre as instituições. Este pressuposto contraria alguns dos princípios basilares da avaliação emancipatória⁹, conforme Saul (1995). Novamente estão presentes fortes influências das novas políticas governamentais de diversificação e diferenciação da educação superior, quando as IES assumem o paradoxal papel de contestador e de multiplicador das políticas ditadas pelo “estado mínimo regulador”, conforme (SGUISSARDI, 2000). Nesse sentido, as reformas que vêm sendo implementadas desde o governo FHC (1995-2002) sinalizam para a busca de um ideário de flexibilidade, competitividade e avaliação, articulados no sentido de transformar o próprio modelo¹⁰ de universidade historicamente vigente no Brasil. Esse processo é resumido por Catani e Oliveira (2000):

A expansão do ensino superior, segundo Paulo Renato de Sousa, deveria ocorrer através de “vários tipos de universidade” e de outros formatos institucionais que gozassem de autonomia para se dedicar exclusivamente ao ensino, podendo criar novos cursos e expandir vagas. Segundo o ministro, asse arranjo é fundamental para ampliar a liberdade de crescimento da oferta de vagas, pois afinal “a universidade é um mito” que “está restringindo a expansão da oferta” e que, portanto, precisa ser superado no Brasil, uma vez que é possível “expandir com qualidade” fora daquela instituição. (...) Essa formulação do MEC explicita posição contrária ao *modelo unificado* de universidade baseado no princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, considerado um “mito” pelo então ministro. Para ele, “essas três áreas de atuação deveriam ser integradas em um sistema com diversos tipos de instituição”, contribuindo para a constituição de um *sistema diferenciado*. (CATANI & OLIVEIRA, 2000, p. 66).

9 “A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.” (SAUL, 1995, p. 61)

10 O modelo humboldtiano das universidades, pautado nos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vem sendo substituído pelo modelo que separa as instituições de pesquisa (a minoria) de universidade ou IES de ensino, cujas exigências quanto à qualificação docente, instalações e investimentos em geral são menores, ocasionando um menor custo operacional.

Quanto às características das respostas, ou seja, quando o professor é solicitado a descrever como são as influências nas suas salas de aula, destacaram-se dois grupos bipolares: os que acreditam que a avaliação em si mesma é positiva e que contribui para a melhoria da qualidade do ensino superior (34%) e aqueles que a consideram um instrumento a mais de regulação, de engessamento dos projetos das IES, sendo, portanto, negativas (48%). Os demais, 27% dos professores em estudo não responderam ou desconhecem o assunto. Este último grupo de professores parece demonstrar um explícito desinteresse pelo tema, além de desinformação sobre o assunto¹¹.

Analisando o conteúdo das respostas para a terceira questão, pode-se inferir que o grupo que concorda com a avaliação das IES também entende que ela precisa ser mais bem explicitada, não aprovam integralmente o atual modelo, por ser “classificatório e excludente” e alguns chegam a escrever que “estamos em um processo que precisa avançar ainda mais”. Outro afirma “que é muito influenciado pela avaliação em suas aulas, pois corre o risco de ter os alunos se saindo mal nos exames do MEC”. Outro diz que há “exigências e orientações da IES neste sentido”.

Dentre os que responderam que não há influências, um ressalta que “embora o MEC estabeleça a regulação pela avaliação, ele não pode estabelecer o perfil do profissional que o mercado de negócios requer. Isto requer tempo no decorrer do curso”. Outro deste grupo escreve: “Não consigo perceber esta influência na prática, apesar de haver uma preocupação institucional com os parâmetros definidos pelas políticas governamentais”. Há ainda opiniões que destacam o perigo do “engessamento dos currículos”, “as dificuldades com as adequações na prática, considerando-se que as mudanças precisam de tempo para ser implementadas”. E ainda, “sempre há fortes divergências entre os objetivos institucionais e os objetivos dos alunos”.

Pode-se concluir que inúmeros fatores têm contribuído para que os professores tenham alguma dificuldade em aprofundar o debate em temas desta natureza, mantendo-se na superfície do debate ou até mesmo no total desconhecimento de assuntos que extrapolem seus conhecimentos específicos. A excessiva carga de trabalho durante o dia e a docência no noturno também tem sido fator que dificulta a constituição de grupos de estudos dentro das IES privadas. Além disto, grande parte dos professores ministra aulas em mais de uma IES, em cursinhos ou escolas de ensino médio.

11 A esse respeito, destacamos a fala de Eunice Durham, quando esta observa as resistências divergentes à implantação do Exame Nacional de Cursos nos idos de 1995/96: “Sim, todo mundo resistiu. Embora a resistência do setor público fosse mais organizada do que do setor privado. Eu reconheço que o setor privado age de forma espúria no Brasil, no sentido que eles não manifestam-se no debate público. Eles manifestam-se em termos de pressão sobre o Congresso, pressão sobre o Ministério. É uma forma diversa de resistência. O setor público é o setor no qual os professores se mobilizam. Dentro do setor privado, os professores não contam”. (Eunice Durham, em entrevista ao prof. Alfredo Macedo Gomes, 05/05/1998).

A discussão no *Grupo Focal* mostrou que não houve referências a espaços para encontros de natureza político-pedagógica entre os professores e a coordenação de cursos, sendo raras as oportunidades de discussão dos assuntos relativos à prática de ensino. Essas indicações nos remetem à primeira questão (quais são as concepções teórico-metodológicas que fundamentam a sua prática pedagógica), revelando uma possível lacuna na constituição de um projeto político pedagógico construído coletivamente na IES pesquisada. Sobre as condições de trabalho dos professores, Tardif e Lessard (2005) afirmam que

O trabalho docente leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares, (...) sendo que as suas interações são predeterminadas pelo ambiente organizacional.

Considerando-se que, segundo os docentes em estudo, são escassas as oportunidades em que se debate um projeto de escola no coletivo de professores, pode-se supor uma tendência à fragmentação dos docentes enquanto classe profissional, o que poderá contribuir para reforçar o distanciamento destes das discussões mais profundas acerca das referidas concepções teórico-metodológicas, bem como dos demais aspectos igualmente relevantes, tais como os filosóficos, políticos, sócio-culturais e curriculares.

6. Avaliação do SINAES pelo professor

A última questão proposta foi: “Como você avalia a atual proposta do governo para a avaliação das IES, o SINAES?” Novamente é possível subdividir as respostas em três grupos: o primeiro grupo, 7%, é formado pelos que opinaram demonstrando algum conhecimento sobre o assunto em pauta; o segundo grupo, 59%, é formado pelos professores que avaliaram superficialmente, sem demonstrar conhecimento sobre o assunto e o terceiro grupo, 10%, afirmou desconhecer o assunto ou não respondeu. Estes dados chamam a atenção, em primeiro lugar pelo grande contingente de docentes desta IES que está alheio às políticas públicas de avaliação da educação superior e, em segundo lugar, pode-se concluir que os esforços da IES em promover o esclarecimento dos seus professores não lograram o êxito desejado pela sua administração, a respeito de um assunto que é fundamental na implementação das próprias políticas internas no que tange aos seus projetos institucionais.

Entretanto, pode-se perceber que há um insuficiente envolvimento dos docentes com os processos decisórios institucionais, o que pode ter contribuído para a configuração desse quadro de desconhecimento das políticas públicas recentemente

implantadas no país. Em geral são os coordenadores de curso que representam o grupo de professores nas discussões mais aprofundadas.

Esse quadro contraria uma das recomendações do documento para Políticas de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior, proposto pela UNESCO em 1993:

O processo de avaliação em geral e a avaliação da qualidade devem começar com – e ativamente envolver – os professores e pesquisadores, tendo em vista seus papéis centrais nas diversas atividades das instituições de ensino superior. A participação de outros, inclusive estudantes, nos assuntos relacionados à avaliação do ensino, deve ser organizada dando-se reconhecimento apropriado ao papel dos depositários da avaliação. (UNESCO, 1993, p. 199).

Retomando o conteúdo das respostas dos professores, algumas opiniões merecem destaque por expressarem o pensamento dos docentes, muitas vezes controversos:

“A classificação é um problema grave que não permite a promoção da justiça social que depende da educação. Assim, o SINAES se mostra mais democrático, porém sofre do problema da delimitação e engessamento da educação. A própria estrutura social precisa ser avaliada”.

“Não tenho uma opinião conclusiva, mas acredito que devem existir métodos de avaliação classificatória para valorizar o melhor”.

“É importante por permitir um maior controle e ao mesmo tempo permitir o debate sobre o tema”.

“A avaliação é válida desde que vista como um processo”.

Considerações Finais

Este estudo buscou trazer alguns elementos relevantes para fomentar o debate sobre as repercussões das políticas públicas para avaliação das IES na prática pedagógica dos professores de instituições privadas. Alguns dados podem ser considerados surpreendentes, como o nível de desinformação dos professores sobre as características dos exames nacionais, seus princípios, fundamentos, estratégias enfim, aspectos que, por hipótese, seriam do conhecimento dos professores e alunos, principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem das IES.

Pode-se concluir ainda que não há a devida valorização da participação efetiva dos professores nos debates de temas semelhantes a este, o que parece estar relacionado à ideologia que coloca as IES privadas dentro da categoria de “empresas”, no “quase mercado educacional”¹². Para tornarem-se lucrativas, precisam “racionalizar

¹² A esse respeito cf. Dias Sobrinho (2002, p.165).

os processos e otimizar os produtos”, com a máxima eficiência, que pode ser traduzida em corte de despesas e aumento da “produtividade”. Este corte incide diretamente nas políticas de contratação dos professores que passam, em sua maioria, para a categoria de “aulistas”. Este fenômeno desmobiliza o grupo que tende a buscar outras fontes de salário, diminuindo a sua disponibilidade para maior participação em atividades institucionais extraclasse.

Esta lógica empresarial, entretanto, está sendo abalada nos últimos anos, em que o setor privado de ensino se depara com uma drástica redução da demanda pelos seus cursos, por várias razões, dentre elas, o esgotamento das sociedades nas suas condições de pagar as mensalidades das IES privadas (AMARAL, 2003). Segundo pesquisa realizada pelo autor, o excedente de vagas nas IES privadas, que chegou ao patamar médio de 40%, em 2004, é um sintoma do esgotamento da capacidade dos candidatos ao ensino superior em pagar as mensalidades. Este fenômeno está sendo agravado ainda pelo excesso de instituições recém criadas, provocando uma verdadeira “guerra” na disputa pelos candidatos ao vestibular.

Tentando minimizar este quadro, os governos estaduais e federal têm injetado recursos públicos para pagar algumas destas vagas ociosas do sistema privado, por meio de projetos como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Outro dado que este estudo apresentou é a dificuldade que tem o professor em definir uma concepção de educação, revelando grande lacuna em sua formação e preparação como profissional da educação que já se encontra imerso nos imensos desafios da docência universitária. Tais constatações vêm alertar para a necessidade de maiores investimentos por parte das institucionais de educação superior na construção e manutenção de espaços de formação, presenciais e à distância, utilizando-se dos diversos recursos disponíveis para que este quadro seja minimizado.

Finalmente, a literatura que trata do estudo das instituições privadas indica que há queixas de todos os lados: dos dirigentes que alegam dificuldade em compor um quadro “competente”, que atenda às diversas exigências do currículo e do MEC e ao mesmo tempo viável do ponto de vista financeiro; dos professores que se sentem desvalorizados com baixos salários e pouco estimulados a se dedicarem à pesquisa e à produção de novos conhecimentos, além dos alunos que se queixam do alto custo das mensalidades, das bibliotecas desatualizadas, dos poucos laboratórios e muitas vezes dos próprios professores que se apresentam cansados e descontentes.

No entanto, a despeito das muitas queixas e tensões no interior das IES privadas, há, também, grandes possibilidades. A maior delas talvez seja a tão sonhada diplomação universitária que atingiu um contingente maior de jovens a partir dos anos de 1990. Resta, entretanto, o difícil desafio de conceder esta diplomação com qualidade, não apenas a qualidade técnico-científica, mas também a qualidade relativa aos aspectos político-pedagógicos e sócio-culturais para os quais o processo de avaliação da educação superior brasileiro poderá desempenhar um papel fundamental.

Referências Bibliográficas

- ADRIÃO T. & OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 44 e 58.
- AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMARAL, N. C. *Financiamento da Educação Superior: Estado X Mercado*. São Paulo e Piracicaba: Cortez e Unimep, 2003.
- BRASIL. INEP. *Revista do Provão*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- _____. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2003.
- CATANI, Afrânio M. & OLIVEIRA, João F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- CATANI, A. M., DOURADO, L. F. e OLIVEIRA, J. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Avaliação Democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- CUNHA, M. I., FERNANDES, C. M. & FORSTER, M. M. Perspectivas para o ensino e a docência universitária frente ao impacto das políticas de avaliação externa no Brasil. *Avaliação*, RAIES, Campinas, SP, 8, (1): 11-26, mar./2003.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- _____. e RISTOFF, D. I. *Avaliação e Compromisso Público*. Florianópolis: Insular, 2003.
- _____. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.
- FONSECA, M., TOSCHI, M. S. e OLIVEIRA, J. F. *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GENTILI Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

- GOMES, Alfredo Macedo. *Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: um modelo analítico*. In: *Educação & Sociedade*, v.24, n° 84.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LIBÂNEO, J. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. OLIVEIRA, J. F. & TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUDKE, H. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa educacional. In: BARBIER, R. (Org.) *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- PENNA FIRME, T. Avaliação do Professor. *Tecnologia Educacional*, 11 (48): 13-18, set.out. 1982.
- PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RISTOFF, D. I. Algumas Definições de Avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J. e _____ (Orgs). *Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate*. Florianópolis: Insular, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ A. I. P. *Comprender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, V. *Avaliação Universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- _____. (org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- SILVA Jr. e SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. SGUISSARDI, V. (Org.). In: *Avaliação Universitária em Questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA Jr. J. R., CATANI, A. M. & GIGLIOLI, R. S. P. Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma Década de Mudanças. *Revista Avaliação*, Campinas, SP, 8, (4): 9-29, dez./ 2003.

SILVA. T. T. & MOREIRA A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

TARDIF Maurice & LASSARD Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNESCO: Documento para políticas de mudança e desenvolvimento no Ensino Superior. Trad. Laura A. Ferrantini Fusaro. In: *Revista Educação Brasileira – CRUB*. Vol 17, n° 34, jan-jun de 1995.

Errata:

Repercussões das políticas públicas para a avaliação das les na prática pedagógica de professores em instituições privadas.

Lúcia Maria de Assis e João Ferreira de Oliveira

- Faltam as páginas 111 e 112