



**O DISCURSO DA QUALIDADE E O TRABALHO DOS ACADÉMICOS NO
ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIJUÍ**

por

Claudia Maria Huber

Tese de Doutoramento em Gestão

Área de Especialização: Organização e Recursos Humanos

Orientada por

Professor Doutor Manuel António Fernandes da Graça

2018

Breve nota biográfica da candidata

Claudia Maria Huber nasceu no município de Quinze de Novembro, Rio Grande do Sul, Brasil, em 11 de setembro de 1972. No que diz respeito à formação, em 1997, concluiu o curso de Ciências Econômicas pela Universidade de Cruz Alta, UNICRUZ. Em 2006, finalizou o curso de Especialização em Gestão de Pessoas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI. E, em 2012, concluiu o Mestrado em Desenvolvimento pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ.

A atuação profissional teve início na área pública, exercendo por oito anos funções administrativas na Prefeitura Municipal de Quinze de Novembro. Entre 2001-2006 atuou na área de gestão de pessoas na Bunge Alimentos S.A. De 2006-2008, assumiu a coordenação da área do Departamento de Pessoal da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Entre 2008-2011, gerenciou a área de gestão de pessoas da Unimed Noroeste (Cooperativa Médica).

Em 2011, iniciou doutoramento em gestão na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, em Portugal. Regressou ao Brasil e, em, 2013, iniciou carreira na docência, ministrando as disciplinas: Gestão de Pessoas, Comportamento Organizacional, Economia, Organização, Sistema e Métodos, Criatividade e Inovação, atuando na Católica de SC, em Joinville/SC, na UNIFEBE, em Brusque/SC, na UniSociesc, em Balneário Camboriu/SC, e na Faculdade AVANTIS, em Balneário Camboriu/SC.

Concomitantemente, constituiu consultoria em gestão, denominada “VR Consultoria Organizacional”, atuando na área pública e privada.

Atualmente, é docente na graduação, concentrando carga horária na Católica de SC, em Joinville/SC, desempenhando a profissão de professora também na UNIFEBE, em Brusque/SC.

Além disso, leciona em programas *Lato Sensu* em outras Instituições de Ensino Superior em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de expressar minha gratidão ao meu orientador, Professor Dr. Manuel Graça, pela orientação que ele me deu. Conduziu a “travessia” ensinando-me a pesquisar, acreditando e mostrando-me caminhos. Obrigada!

Um agradecimento especial para todos demais professores que colaboraram com a tese.

Ao Professor Dr. Martinho Luís Kelm, Reitor da UNIJUÍ, que autorizou a pesquisa empírica, e a todos os académicos daquela IES que concederam as entrevistas, significando minha tese.

Os meus agradecimentos são também dirigidos aos coordenadores da Católica SC e da Unifebe, e igualmente aos meus colegas e alunos.

Aos meus pais, pelos valores, e a toda a família, que entendeu a minha ausência em muitos momentos, sobretudo nas consecutivas ceias de Natal em que estive ausente. Em especial, meus sobrinhos Yasmim e Nicolas, infinito amor.

À Lara, por me ajudar e enfrentar as montanhas dos últimos anos.

À Luciene, que, desde o projeto para seleção do doutoramento, acompanha-me e incentiva-me, emprestando suas horas ouvindo os meus devaneios. A todos os outros amigos que partilharam palavras, doces, café e vinho. Aos amigos e amigas dessa vida de doutoramento, obrigada!. Em especial, àqueles que me acolheram em Portugal, nos dias cinzas, nos Natais, nas passagens de ano, permitindo cores e significado.

Foram muitos, preferi evitar mencionar nomes para não incorrer no esquecimento daqueles que nesses longos anos fizeram parte dessa história e contribuíram para o progresso da tese por meio de *insights* em conversas informais e encorajamento nos momentos de cansaço.

Mesmo com tantas pessoas, foi um tempo solitário. Assim, agradeço pela companhia da Maria Emília, meu “bebê”, que ocupa um lugar especial em meu coração, e por tudo que eu nem sei escrever...

Resumo

Esta tese insere-se no debate sobre as reformas que ocorreram no ensino superior nas últimas décadas. As reformas foram desencadeadas com o advento do *New Public Management* – NPM. Neste contexto, a agenda da qualidade, evidencia que o ensino está tornando-se cada vez mais burocrático, padronizado e quantificado. Como reflexo disso, estas práticas incitam o acadêmico a maximizar seu desempenho, postulando a política de educação como um discurso de poder, cujo objetivo é normalizar os indivíduos a fim de manter o controle, bem como forjar corpos dóceis.

Assim, o objetivo desta tese consiste em identificar quais os efeitos e consequências dessas mudanças de gestão, que perpassam o discurso da qualidade no ensino superior. A perspectiva de análise é inspirada na abordagem de Michel Foucault.

Foi feito um estudo de natureza qualitativa, utilizando um caso, realizado na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, no Brasil. A escolha desta Instituição de Ensino Superior para o estudo de caso sustenta-se no fato de a UNIJUÍ ter sido a primeira universidade comunitária regional, pública e não-estatal da Nova República.

Os resultados da pesquisa mostram a percepção dos acadêmicos e os efeitos da agenda da qualidade no ensino superior, designadamente também na UNIJUÍ. Um exemplo de efeito encontra-se na cobrança por produtividade, a qual remete o acadêmico à autorregulação e à autodisciplina, tendo em vista que estas competências respondem a mecanismos de registro, avaliação e classificação, fatores que exercem poder sobre o fazer docente, levando à individualização – a fabricação de indivíduos. Além disso, o estudo demonstra o encaminhamento de ressignificação da identidade dos acadêmicos, decorrente das reformas no ensino superior. Por outro lado, destaca-se a percepção positiva dos acadêmicos acerca da avaliação, e da internalização das práticas decorrentes da agenda da qualidade como cultura, como diferencial no ensino.

Palavras-chave: Ensino Superior, Foucault, Qualidade, *New Public Management*, Managerialismo.

Abstract

This thesis is part of the debate on the reforms that have taken place in higher education in recent decades. The reforms were triggered with the advent of New Public Management - NPM. Faced with this, the quality agenda shows that teaching is becoming increasingly bureaucratic, standardized and quantified. As a reflection of this, these practices encourage the academic to maximize their performance, postulating education policy as a discourse of power, which goal is to normalize individuals in order to maintain control, as well as forge docile bodies.

The purpose of this thesis is to identify the effects and consequences of these management changes, which permeate the discourse of quality in higher education. The perspective of analysis is inspired by Michel Foucault's approach.

A qualitative study was done, using a case, accomplished at the Regional University of the Northwest of the State of Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, in Brazil. The choice of this Institution of Higher Education for the study of case is based on the fact that UNIJUÍ was the first university community regional, public and non-state of the New Republic.

The research results show the perception of academics and the effects of the quality agenda in higher education, namely also in UNIJUÍ. An example of an effect is found in the demand for productivity, which refers the academic to self-regulation and self-discipline, considering that these competences respond to mechanisms of registration, evaluation and classification, factors that exert power over teaching, leading to individualization - the manufacture of individuals. In addition, the study demonstrates a refocus of the identity of the academics, resulting from the reforms in higher education. On the other hand, the study shows the positive perception of the academics about the evaluation, and the internalization of the practices arising from the quality agenda as culture, as a differential in teaching.

Keywords: Higher Education, Foucault, Quality, New Public Management, Managerialism.

Índice

Breve nota biográfica da candidata.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de figuras.....	x
Índice de tabelas.....	x
Índice de gráficos.....	xi
Índice de abreviações.....	xii
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Contexto do estudo.....	15
1.1.1. Mudanças no ensino superior	16
1.1.2. Qualidade no ensino superior	18
1.2. Objetivo do estudo	23
1.3. Estrutura da tese	26
PARTE I - O CONTEXTO DO ESTUDO.....	30
CAPÍTULO 2. TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR	31
2.1. <i>New Public Management</i> e managerialismo	31
2.2. <i>New Public Management</i> e managerialismo no ensino superior	40
2.3. <i>New Public Management</i> e managerialismo no ensino superior brasileiro	45
2.4. Considerações finais.....	54

CAPÍTULO 3. QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR	56
3.1. Aspectos conceituais	56
3.2. Avaliação da qualidade	64
3.3. Repercussões da agenda da qualidade no ensino superior	70
3.3.1. Qualidade no ensino superior no Brasil	86
3.3.2. Mecanismo de avaliação: o Sinaes	93
3.3.3. O funcionamento das agências de avaliação e acreditação, no Brasil e na Europa	100
3.4. Considerações finais.....	102
CAPÍTULO 4. PERSPECTIVA TEÓRICA DE ANÁLISE	104
4.1. Introdução	104
4.2. Perspectivas alternativas de análise	105
4.3. Michel Foucault: vida e obra.....	107
4.4. A agenda de Foucault.....	108
4.5. A análise do poder.....	110
4.5.1. Dialética de poder	110
4.5.1.1. Poder-saber.....	111
4.5.1.2. Poder-Resistência.....	114
4.5.2. Poder Disciplinar	117
4.5.3. Os três pilares de análise do poder.....	121
4.5.3.1. Normalização	121
4.5.3.2. Individualização	122
4.5.3.3. Visibilidade/Vigilância	128
4.5.4. Governamentalidade	133
4.6. Extensões da análise Foucaultiana	138
4.6.1. Gestão de pessoas	140
4.6.2. Qualidade	145
4.7. Considerações Finais.....	151
CAPÍTULO 5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	154
5.1. Questão da pesquisa e objetivos	154
5.2. Implicações metodológicas da perspectiva de análise de Foucault	155
5.3. <i>Design</i> da pesquisa.....	158

5.3.1. O caso UNIJUÍ.....	161
5.3.2. Obtenção dos dados	166
5.3.2.1. Dados primários	166
5.3.2.1.1. Definição da amostra e atores entrevistados	170
5.3.2.2. Análise documental.....	175
5.3.3. Análise dos dados	175
PARTE II - O CASO EM ANÁLISE: A UNIJUÍ.....	182
CAPÍTULO 6. A INSTITUIÇÃO EM ESTUDO.....	183
6.1. Caracterização da UNIJUÍ.....	183
6.2. A UNIJUÍ: uma universidade de caráter comunitário	192
6.3. Considerações finais	198
CAPÍTULO 7. MUDANÇAS DA GESTÃO	199
7.1. Características da gestão	199
7.2. Qualificação da gestão	209
7.3. Principais mudanças	215
7.4. Considerações finais	231
CAPÍTULO 8. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIJUÍ.....	234
8.1. Avaliação Institucional	234
8.2. Avaliação Institucional no Brasil – o papel do Sinaes.....	245
8.3. Avaliação Institucional na UNIJUÍ.....	249
8.3.1. As fases avaliativas na UNIJUÍ desde 1990	249
8.3.2. Como acontece a avaliação na UNIJUÍ	253
8.3.3. Resultados da avaliação da UNIJUÍ no contexto do Sinaes	260
8.3.4. Como os acadêmicos visualizam o Sinaes.....	268
8.3.5. Percepção dos acadêmicos sobre a avaliação institucional	271
8.4. Considerações finais	287

CAPÍTULO 9. QUALIDADE NA UNIJUÍ: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA....	290
9.1. Normalização	290
9.2. Individualização	298
9.3. Visibilidade	307
9.4. Considerações finais	314
CAPÍTULO 10. CONCLUSÕES E CONTRIBUTOS	317
10.1. Sumário do estudo realizado	317
10.2. Principais conclusões do estudo	319
10.3. Discussão dos contributos da tese.....	324
10.3.1. Contributos para a teoria	324
10.3.2. Contributos para a prática	332
10.4. Limitações e sugestões para investigação futura	334
APÊNDICES	339
Apêndice 1. Guia de entrevista aos reitores.....	339
Apêndice 2. Guia de entrevista aos académicos (versão inicial).....	339
Apêndice 3. Guia de entrevista aos académicos (versão final).....	342
BIBLIOGRAFIA	344

Índice de figuras

Figura 1. Mapeamento conceitual da qualidade e avaliação do ES no Reino Unido	72
Figura 2. Mapeamento conceitual da avaliação da qualidade do ES no Brasil	99
Figura 3. Processo de Avaliação Institucional	257
Figura 4. Organograma do Programa de Avaliação	258

Índice de tabelas

Tabela 1. Horizonte Temporal das Entrevistas	165
Tabela 2. Guia de entrevista com acadêmicos	168
Tabela 3. Guia de entrevista com Reitores	169
Tabela 4. Tempo de atividade acadêmica na UNIJUÍ	171
Tabela 5. Titulação dos acadêmicos (amostra pesquisa)	171
Tabela 6. Titulação dos acadêmicos (atual quadro).....	172
Tabela 7. Fase da carreira	172
Tabela 8. Departamentos da UNIJUÍ.....	174
Tabela 9. Gênero.....	174
Tabela 10. Contexto de Análise Crítica do Discurso.....	180
Tabela 11. Decisões Metodológicas e Protocolos	181
Tabela 12. Características da gestão	202
Tabela 13. Pontuação Ascensão de Nível.....	218
Tabela 14. Protocolo da Avaliação Institucional	245
Tabela 15. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	262
Tabela 16. Conceito Preliminar de Curso (CPC).....	266
Tabela 17. Protocolo da Avaliação Institucional	280
Tabela 18. Produção intelectual em 2017 dos professores contemplados com horas do FIP.....	282

Índice de gráficos

Gráfico 1. Índice Geral de Cursos (IGC), UNIJUÍ/ 2014-2016.....	264
Gráfico 2. Índice Geral de Cursos (IGC).....	264
Gráfico 3. Avaliação das Condições de Ensino (ACE)	267
Gráfico 4. Apresentou o Plano de Ensino Proposto.....	274
Gráfico 5. Avaliação das Disciplinas do 1º Semestre de 2017 – Presencial.....	276
Gráfico 6. IndProd e IndProdEstSup dos Departamento no quadriênio 2013-2016 e no ano de 2017 – produção intelectual dos professores contemplados com horas do FIP em 2017	283

Índice de abreviações

- ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- AD – Ficha de Atividade Docente
- ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
- ACE – Avaliação das Condições de Ensino
- AVALIES – Avaliação das Intituições de Educação Superior
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
- CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
- CHEPS- *Centre for Higher Education Policy Studies*
- CNA – Comissão Nacional de Avaliação
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- CPC – Conceito Preliminar de Cursos
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CQT – Controle de Qualidade Total
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ES – Ensino Superior
- ENC – Exame Nacional de Cursos
- FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí
- FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- GRH – Gestão de Recursos Humanos
- GERES – Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior
- GP – Gestão de Pessoas

GQT – Gestão da Qualidade Total

HEFCE – *Higher Education Funding Council for England*

HEQC – *Higher Education Quality Council*

IES – Instituição de Ensino Superior

INSES – Instituição Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IGC – Índice Geral de Cursos

IDO – Indicador de Diferenças entre o Desempenho

INDPROD – Índice de Produtividade Ampliado

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

NDE – Núcleo de Pesquisa e de Extensão e Cultura dos Desenvolvimentos

NPM - *New Public Management*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PNE – Plano Nacional de Educação

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PACTI – Programa de Apoio Científico e Tecnológico

PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PODE – Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Estratégico

QAA – *Quality Assurance Agency*

SESU – Secretária da Educação Superior

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

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

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

Este estudo situa-se no corpus que evidencia a adaptação à filosofia e à metodologia da avaliação nas instituições de ensino superior (IES), a partir da década de 1980. Esta prática passa a ser adaptada e, nos anos noventa, é formalizada, compondo os sistemas de avaliação e garantia da qualidade (Santiago *et al.*, 2005), contemplando um conjunto diverso de instrumentos e procedimentos. Estes sistemas abrangem um conjunto comum de elementos constituídos pela autoavaliação, a avaliação externa e a obrigação institucional de publicização dos relatórios de avaliação.

Entretanto, nas últimas décadas, estudos têm demonstrado as mudanças que vêm ocorrendo na gestão das universidades e os efeitos dessas transformações no trabalho acadêmico. Para Morley (2003), essas mudanças podem ser visualizadas a partir do projeto de qualidade que envolve a correção e a reabilitação dos acadêmicos, por meio da aplicação de mecanismos de qualidade.

Nesse contexto, o estudo propõe-se a investigar a percepção dos acadêmicos inseridos nesse contexto de mudanças. Fundamenta-se em autores como Shore e Roberts (1995: 10), que vêm ao encontro do que se pretende mostrar nesta tese, de que a qualidade nas universidades é melhor entendida como *“tecnologias disciplinares”, sob a perspectiva de Foucault, na qual “o pessoal universitário torna-se cúmplice, e mais ou menos dispostos na criação de um sistema mais amplo de prisão”*. Os autores afirmam ainda que, sob a perspectiva de Foucault, longe de melhorar o desempenho e qualidade no ensino e pesquisa, o modelo foi construído de acordo com uma agenda política, cujo objetivo estava no controle social (Shore e Roberts, 1995).

A partir do exposto, os tópicos a seguir abordarão pormenorizadamente o contexto e os objetivos do estudo, além de evidenciar a estrutura da tese.

1.1. Contexto do estudo

Este tópico apresenta o contexto do estudo, sublinhando as mudanças na gestão desencadeadas no ensino superior (ES), aborda também a agenda da qualidade, nomeadamente às questões referentes à avaliação do ES. Além do objetivo do estudo e estrutura da tese.

1.1.1. Mudanças no ensino superior

Nas décadas de 1960 e 1970, deu-se o auge das soluções quantitativas no ES englobando aspectos como produtividade e redução de custos para a educação, as quais se expressaram em muitos países por meio do aumento nos gastos com educação, no aumento do número de anos de ensino obrigatório, na diminuição da idade de ingresso na escola e no desenvolvimento de teses econômicas sobre a educação, como a teoria do capital humano para explicar o crescimento econômico dos países. Somente no início da década de 1980 começaram a surgir os primeiros questionamentos acerca da qualidade em educação e já no final da mesma década o assunto tornara-se uma prioridade nos EUA e na Europa (Santiago *et al.*, 2005)

A partir daí, a década de 1980 é caracterizada por uma época que apresentou transformações significativas no mundo, sobretudo na educação mundial e na brasileira. Essas transformações mundiais surtiram efeito nos contextos político, econômico e social, marcadas, principalmente, pela expansão da economia globalizada e da ideologia neoliberal.

No Brasil, entre o final dessa década e início da década de 1990, houve um aumento de investimento do setor privado no ES e, por parte dos governos federal e estaduais, diminuição de recursos em termos de investimento para a educação pública. O Estado do bem-estar social tornou-se, a partir de então, um Estado avaliador, condicionando o financiamento para as universidades à demonstração de seu desempenho acadêmico e institucional.

No contexto mundial, nesse período aumenta, também, a ênfase dada às questões referentes à avaliação do ES, principalmente em alguns países da Europa e também nos Estados Unidos, no marco de um processo global de crise e retração de investimentos destinados às suas políticas públicas. A liberação de recursos para serviços públicos às IES desses países ficou condicionada à avaliação de sua qualidade.

Também na América Latina, a avaliação ganha, progressivamente, mais sentido e importância, constituindo-se em dispositivo planejado de controle e regulação social. No Brasil, tendo em vista o crescimento de IES, a partir de 1990, um contexto avaliativo postula as pressões no sentido de as IES prestarem contas da qualidade de

seus cursos, serviços e dos recursos nelas alocados começa a se consolidar (Pinto, 2008).

Todas essas mudanças do ES, alicerçadas na prática das políticas neoliberais, incitam o *New Public Management* (NPM) e o managerialismo¹ que estão fundamentados em uma extensa bibliografia em que diversos autores relatam suas características, modo de introdução, práticas e efeitos, e os seus estudos referem-se à administração pública propriamente dita, indo até o ES.

Como se vê, o NPM tem-se apresentado na implementação dos ajustes estruturais dos governos e foi inserido por meio de técnicas de gestão, oriundas da iniciativa privada, denominadas pelos teóricos de managerialismo. A partir dessa visão normativa do papel do governo, surgiu um modelo de estado que trouxe a questão da qualidade para a frente (De Wit, 2000).

Da mesma forma, pode-se dizer também que, no ES, a introdução do managerialismo dá-se a partir da década de 1980, quando este começa a ser fortemente questionado quanto à sua forma de atuação no que se refere ao atendimento das necessidades da população e sobre a criação de novos cursos com características mais vocacionais.

De um modo geral, assinala-se que, nas universidades, um dos principais objetivos do NPM é o de instalar as relações de concorrência como forma de aumentar a responsabilização, a produtividade e o controle (Olssen e Peters 2005). Além disso, na opinião de Marginson (2004), para as IES, a garantia de qualidade ajuda a atrair estudantes e receitas seguras em ambientes cada vez mais competitivos.

Tem-se, a partir do que foi exposto precedentemente, que o sistema de ES brasileiro, a partir da década de 1980, começa a ser objeto das mudanças que, assim como nos países da Europa (por exemplo), já havia sido inserida a avaliação como mecanismo de controle e regulação. Assim, ao mesmo tempo em que possibilita uma maior autonomia às instituições de ES, com o objetivo de promover a sua qualidade e responsabilização, o Estado mantém o controle de um conjunto de dimensões centrais do seu

¹ Managerialismo é entendido como o mais adequado para dar conta de um modo de gestão suportado por políticas públicas neoconservadoras e neoliberais, que efetuam cortes nas despesas públicas com educação, apostando no aumento dos níveis de qualidade através de ganhos de eficiência e do aumento da produtividade (Santiago *et al.*, 2005).

funcionamento, elegendo como instrumento preferencial da sua intervenção a avaliação do seu desempenho.

Vale ressaltar que, no Brasil, o cenário da reforma do Estado teve início com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (década de 1990, mais precisamente em 1995), tendo sido implementada por meio da adoção de uma série de ajustes estruturais da economia, refletindo diretamente sobre a política educacional e trazendo profundas mudanças para o ES (Félix, 2013).

Nesse contexto, o Estado brasileiro passou a adotar o modelo da Administração Gerencial, próprio da área privada, assumindo o papel de regulador e avaliador em todas as esferas sociais, ficando para o poder público a responsabilidade da definição dos objetivos e a avaliação de resultados, com base nos parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade, exigidos pelo mercado. E, a partir da transição do modelo de Estado gerencial ocorreu a incorporação formal e definitiva da avaliação do ES como ato regulatório e compulsório no país (Félix, 2013).

Como se constata, a proposta de mudança, a partir de um novo modelo de gestão e outras estratégias para a racionalização das estruturas universitárias, visa melhorar a eficiência e a qualidade de educação do ES. Todavia, Olssen e Peters (2005) consideram que o resultado tem demonstrado uma centralização de poder, autoridade e controle dos acadêmicos. Santiago (1999) por sua vez, considera que a agenda da qualidade desenvolvida para o componente acadêmico tem geralmente fracassado.

Nessa ótica, o debate sobre a qualidade no ES ocorreu em todo o mundo. No entanto, Cheng e Tam (1997) argumentam que o conceito de qualidade, quando aplicado ao ES, tem sido inconclusivo.

Tem-se, assim, o ponto de partida para a compreensão das questões que incitaram visibilidade na agenda da qualidade no ES, assinaladas de acordo com os propósitos deste estudo. Isso é o que sustenta o tópico a seguir.

1.1.2. Qualidade no ensino superior

Embora a qualidade apresente inconclusividade de definição, é importante que se proceda o entendimento, destacando as ideias de alguns autores sobre o tema. Nesse

sentido, faz-se apropriada a definição de Sahney *et al.* (2002), quando os autores argumentam que a Gestão da Qualidade Total (GQT) na educação é multifacetada, uma vez que acredita na fundação de uma instituição educacional em uma abordagem de sistema, o que implica um sistema de gestão, um sistema técnico e um sistema social, todos baseados em princípios de qualidade. A GQT destina-se a satisfazer as necessidades dos vários *stakeholders*, por meio da concepção de um sistema fundamentado em certos princípios e práticas. Esse sistema sustenta, dentro do seu âmbito, a qualidade das entradas na forma de alunos, professores, pessoal de apoio e de infraestrutura. Também inclui a qualidade dos processos em forma da aprendizagem e da atividade de ensino, e a qualidade de saídas sob a forma dos estudantes que se movem para fora do sistema.

Barnett (1992), ao tratar deste assunto, argumenta que uma IES é uma instituição educacional, visando a formação de seus alunos. A intenção subjacente ao processo é a de modificar o estudante em termos de maturidade intelectual. O autor refer-se à “caixa preta”, do espaço institucional (entrada e saída) que não é neutro, mas uma coleção intencional e não intencional, acontecimentos orientados para mudar o aluno de várias maneiras.

Já na opinião de Green (1994:15), *“a qualidade da instituição é aquela que afirma claramente a sua missão e é eficiente e eficaz em cumprir as metas que estabeleceu para si”*. Harvey (2002b), por sua vez, aponta que, nos últimos anos, os principais estudos investigativos sobre qualidade do ES estão procurando responder a questões relacionadas à própria existência da qualidade, como, por exemplo, se o desenvolvimento da educação de massa não significaria o fim da qualidade, entre outras questões.

Apesar do compromisso com a qualidade embutida no esforço acadêmico, a ambivalência sobre os processos de garantia de qualidade do ES tem sido identificada em estudos empíricos, como no Reino Unido e na Austrália, onde os acadêmicos demonstraram insatisfação nos processos para garantia de qualidade (Morley, 2003). Tais estudos, segundo Morley (2003), identificam uma série de razões possíveis para as respostas frequentemente hostis dos acadêmicos para os processos de garantia de qualidade. Entre as razões, a autora evidencia que os acadêmicos têm conhecimento e

consciência da dimensão do poder, implícita nos processos de garantia de qualidade, e da vigilância incorporada na avaliação de desempenho. Em decorrência disso, temem que o sistema possa ser usado contra eles.

A propósito do exposto, há que se assinalar que o controle social remete ao modelo do panóptico² de Jeremy Bentham, analisado por Foucault em seu estudo sobre o tratamento do desvio e da criminalidade nas sociedades capitalistas. Deste modo, o panóptico fornece um paradigma para a compreensão não apenas dos processos pelos quais o ES foi reestruturado, gerenciado e controlado, mas também a epistemologia racionalista que subjaz noções de eficiência administrativa do governo e da gestão (Shore e Roberts, 1995).

Isso significa supor que o panóptico situa-se, teoricamente, dentro dessa abordagem da literatura implicada com a análise de novas práticas de gestão e discursos na educação e a forma como estas funcionam como prática disciplinar projetadas para controlar, classificar e conter os acadêmicos (Ball, 1990; Rabinow e Hubert, 1986; Burchel *et al.*, 1991). Ball (1990) aponta que a política de educação atual pode ser analisada em termos de discursos de poder e sua relação com sistemas de controle e vigilância burocrática.

Na perspectiva de Foucault, o panóptico apresenta-se como um exemplo paradigmático de como as tecnologias disciplinares funcionam como sistemas de controle social. Esse conceito concebido por Jeremy Bentham consiste de uma torre situada no centro de um grande pátio, rodeado por uma série de edifícios divididos em níveis e células. *“Cada janela da célula cai sob o escrutínio direto da torre e cada recluso é visível para o vigilante (sozinho/único). As células tornam-se assim pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível”* (Foucault 2014: 200).

O teatro do panóptico alcança uma forma de poder contínuo e anônimo, por isso arquitetonicamente perfeito, onde qualquer pessoa poderia operar os mecanismos de poder, se estivesse na posição correta, e qualquer pessoa poderia ser a ele submetida. Portanto, mesmo se não houver tutor, o aparelho de poder ainda funciona perfeitamente.

² Panóptico é um termo utilizado para designar uma penitenciária ideal, concebida pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785, que permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados. O medo e o receio de não saberem se estão a ser observados leva-os a adotar a comportamento desejado pelo vigilante.

O preso não pode ver o guardião da torre, assim deve comportar-se como se a vigilância fosse perpétua e total. Se o prisioneiro não tem certeza de quando ele está sendo observado, ele torna-se seu próprio tutor (Rabinow, 1984), legitimando a perfeição arquitetônica do panóptico.

Consequentemente, todos estão presos na máquina, ou seja, aqueles que exercem o poder e aqueles que são submetidos a ele. Ao induzir um estado de visibilidade consciente e permanente, o panóptico acaba transformando o preso no instrumento de sua própria subjugação.

Neste contexto, nas universidades, com o advento da nova forma de gestão, o currículo *Lattes* - essencialmente individualista - torna-se instrumento de estratificação social. Para reforçar ainda mais essa regra, os novos contratos são elaborados para enfatizar ainda mais divisões entre os profissionais. No que tange os índices de desempenho, estes tornam-se assim instrumentos pseudocientíficos para um sistema de total estratificação.

Nessa conjuntura, há que se considerar a opinião de Townley (1993), quando a autora argumenta que as práticas de gestão de recursos humanos (GRH)³ buscam disciplinar as pessoas nas organizações pela sistematização de tempo e espaço, além de várias técnicas, tarefas, comportamentos, interações que são classificadas e medidas. Dessa forma, essas práticas proporcionam uma medição das dimensões físicas e subjetivas do trabalho, oferecendo uma tecnologia que torna os indivíduos e seus comportamentos previsíveis e calculáveis.

Em consequência, Shore e Roberts (1995) afirmam que os acadêmicos ressentem-se, de modo que um dos principais efeitos desta prática tem sido descrito por alguns acadêmicos como angústia permanente institucionalizada, de modo que o sistema configura insegurança das pessoas disciplinadas. Os autores complementam que sem padrões fixos, compartilhados ou oficialmente definidos para a excelência, o acadêmico é coagido em direção a uma busca incessante e incansável para melhorar seu

³ Gestão de Recursos Humanos (GRH) refere-se ao padrão de implementações planejadas de recursos humanos e atividades destinadas a permitir a uma organização atingir seus objetivos. Trata-se de todas as atividades de uma organização para afetar o comportamento dos indivíduos em um esforço para implementar estratégias de um negócio (Wright e McMahan, 1992).

desempenho e para alcançar o que está em vigência como uma meta inatingível de qualidade em todas as suas funções.

Embora a teoria de gestão considere que isso tem um efeito benéfico (já que o acadêmico é estimulado para constante autoaperfeiçoamento), na realidade, notadamente no contexto do ES, esta situação resulta em medo, destrutivas rivalidades internas e a fragmentação da solidariedade (Shore e Roberts, 1995).

Ainda de acordo com os objetivos deste estudo, destaca-se a reflexão a respeito da ideia anátomo-política do corpo tangente ao da biopolítica, em que os dois procedimentos de poder postos em prática pelo Estado moderno caracterizam a formatação e o controle do indivíduo e da própria sociedade.

Foucault (2008b) introduz a temática do poder⁴ como elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e, na mesma medida, como se constitui a conexão entre ambos (ser-poder). As análises genealógicas complementam-se com o mapeamento do poder disciplinar e, na sequência, com o biopoder. Para Foucault (2008b), a constituição do Estado moderno, com a gênese e o desenvolvimento das novas relações de produção capitalistas, leva à instauração da anátomo-política disciplinar e da biopolítica normativa enquanto procedimentos institucionais de modelagem do indivíduo e de gestão da coletividade; em outras palavras, de formatação do indivíduo e de administração da população.

Nessa perspectiva, a pesquisa pretende identificar como os acadêmicos percebem as mudanças no âmbito da gestão. Neste caso, consideram-se os acadêmicos inseridos na sociedade moderna, caracterizada por Foucault como sociedade disciplinar e normativa, à medida que o desenvolvimento do indivíduo e da sociabilidade dá-se a partir dos

⁴“É poder social a capacidade que um pai tem para dar ordens a seus filhos ou a capacidade de um governo de dar ordens aos cidadãos” (Bobbio, 2000: 933). “Na concepção foucaultiana de poder, lê-se “o poder só existe em ato” (Dreyfus e Rabinow, 1995: 243). Esse entendimento carrega consigo tantos outros como a impossibilidade de pensá-lo como algo a-histórico e em sua constituição por relações. Trata-se de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam. Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (Foucault, 1979).

condicionamentos do panóptico, entendido enquanto o modelo basilar a partir do qual se dá a formação da identidade⁵ deste indivíduo.

Ressalta-se que a abordagem principal está na disciplina que envolve os académicos (indivíduo), no tocante à biopolítica (governo), de modo que o mesmo exercício de poder disciplinar dá-se em um contexto de exercício de poder biopolítico.

A partir dessas considerações, pretende-se evidenciar essa nova forma de gestão, nas universidades, alterando as relações de trabalho por incentivar a competição. Nesse sentido, torna-se relevante compreender o comportamento dos participantes no seu contexto de atuação. Assim, a pesquisa busca interpretar as diferentes visões dos académicos em relação ao modo de gestão ao qual estão sujeitos, de forma a tornar compreensíveis os resultados deste tipo de gestão.

1.2. Objetivo do estudo

As perspectivas do managerialismo e do NPM fundaram-se no âmbito da gestão, e têm assumido inserção no ES, contexto que introduz a ideia de que as universidades são desafiadas a adquirir capacidades para se nivelarem com a sociedade, sobretudo, com a economia (Gibbons *et al.*, 1994; Helstöm e Jacob, 2005).

A inserção do managerialismo relaciona-se com a qualidade, eficiência, responsabilização, transparência, produtividade, avaliação de resultados. Dessa maneira, no ES ocorre um direcionamento para a configuração assumida pelo Estado – a de Estado Avaliador (Afonso, 1998; Bleiklie, 1998; Neave, 1988) – oportunizando a formalização de instrumentos destinados à monitorização da qualidade a partir do

⁵ O termo identidade, segundo Souza (1994), remete à questão da diferença, de modo que a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros. O trabalho de Foucault (1979) provoca o descentramento da identidade e do sujeito graças a noção de poder disciplinar, noção que não pode ser confundida com opressão ou poder estatal. Trata-se de um poder implicado com a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras, e em segundo lugar, com a regulação do indivíduo e do corpo; disciplinar o corpo para disciplinar a mente, de modo que o corpo dócil corresponde mente dócil. Tal poder encontra-se localizado nas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que policiam, controlam e disciplinam as populações modernas (Foucault, 2014). O objetivo do poder disciplinar é manter sob controle a vida, as atividades, o trabalho, os prazeres e as infelicidades do indivíduo, com base no poder dos regimentos administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas Ciências Sociais.

desempenho e resultado das IES (Neave e Van Vught, 1994; Bleiklie, 1998; Neave, 1996).

Deste modo, as IES são representadas segundo uma ótica utilitarista, redutíveis a uma mera função econômica (Olssen e Peters, 2005). A propósito disso, Selwyn e Shore (1998) corroboram pontuando que as reformas no ES tiveram o objetivo explícito de tornar as IES semelhante às empresas, utilizando linguagem e técnicas de gestão. Cada prática da nova gestão tem sido justificada por meio do uso de metáforas de mercado, para tornar o sistema mais rentável, melhorar a eficiência, aumentar a produtividade e o desempenho, gerando assim valor e dando aos consumidores mais opções de escolha.

A introdução da gestão e outras estratégias para a racionalização das estruturas universitárias visam, aparentemente, a melhorar a eficiência e a qualidade de ensino e pesquisa do ES. Tais estratégias incluem a redefinição das responsabilidades, a racionalização dos recursos de ensino e o uso de auditoria, avaliação e índices estatísticos de performance pessoal (Shore e Roberts, 1995).

Sendo assim, nesta tese, o foco do estudo encontra-se na conjuntura que retrata a inserção de instrumentos de mensuração de desempenho dos acadêmicos, uma prática cada vez mais comum dentro das universidades, impulsionada, provavelmente, pela ascensão do NPM, cujos instrumentos de mensuração vêm sofrendo alterações ao longo do tempo e variam de país para país.

Os estudos desses autores e outros que se encontram no corpo da tese vêm ao encontro do que se espera identificar nesta investigação. Nesse sentido, trazendo essas observações e discussões para o contexto atual, o interesse recai sobre questões como: o quadriculamento disciplinar pode ser identificado a partir das mudanças do ES?; as mudanças no âmbito da gestão desencadearam alguma consequência? que consequência?; o panóptico pode ser referenciado como um paradigma para educação moderna?; as mudanças incitaram reflexos nos padrões acadêmicos (vida/identidade)?.

A questão a responder nesta investigação será:

quais os efeitos e consequências destas mudanças de gestão, que perpassam o discurso da qualidade no ensino superior?

Para responder a esse questionamento, parte-se da perspectiva de análise inspirada na abordagem de Michel Foucault.

A partir das interpelações anteriormente indicadas, foram delineados os objetivos da pesquisa que buscam responder à pergunta evidenciada, quais sejam:

- Analisar o contexto de inserção da agenda da qualidade na gestão no ensino superior no Brasil e os fatores que a influenciaram;
- Analisar este fenômeno especificamente na UNIJUÍ;
- Analisar este fenômeno através das lentes teóricas de Michel Foucault, evidenciando os efeitos e consequências nos acadêmicos que derivam do novo modelo de gestão que decorre da agenda da qualidade.

A investigação busca justamente demonstrar e corroborar (ou não) a concepção de Shore e Roberts (1995), que referiram o modelo como paradigma para perceber a coerção através do isolamento e objetivação do sujeito e da interiorização do sujeito do mecanismo de auto-disciplinação. Além disso, para os autores, as práticas divisoras são reforçadas através da ênfase que é colocada sobre os indicadores de desempenho que se criam novos objetos de configurações disciplinares, de conhecimento e poder.

Neste contexto, nomeadamente pela recorrente discussão acerca da qualidade no âmbito do ES, faz-se apropriado o estudo. Justifica-se a pesquisa porque essa nova forma de gestão nas universidades altera as relações de trabalho por incentivar a competição e, sendo assim, torna-se relevante compreender a percepção dos envolvidos no seu contexto de atuação. Além disso, poderá auxiliar o entendimento das mudanças ocorridas com o advento do novo modelo de gestão que, nos últimos anos, tem interferido no meio acadêmico.

Foi realizado um estudo empírico, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), uma IES de caráter comunitário⁶. A escolha da UNIJUÍ justifica-se pelo seu pioneirismo no ES na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), bem como pela longa trajetória em avaliação institucional (desde 1994), constituindo-se elemento essencial na gestão da Universidade.

⁶As universidades comunitárias são um conjunto de Instituições de Ensino Superior que não são públicas e nem privadas, sendo assim universidades privadas sem fins lucrativos e caracterizam-se por funcionamento e organização baseados nos princípios da gestão democrática (Frantz, 2003).

A sustentação desta tese, no que tange à parte empírica, centra-se em uma abordagem qualitativa. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso em profundidade da UNIJUÍ, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas a acadêmicos, alocados em 6 distintos departamentos da UNIJUÍ, com uma amostra de 36 inquiridos. Com o objetivo de alcançar a assertividade, a amostra abrange acadêmicos que atuam na IES há menos de 3 anos e outros há mais de 10 anos.

Esta tese visa explicar como decorreram e como são percebidas pelos acadêmicos as mudanças instituídas nas IES, neste caso, na UNIJUÍ. Dessa maneira, a tese expõe uma narrativa de mudanças deflagradas em uma IES, que possui, como principais atores, os acadêmicos. São personagens que enfrentam as mudanças, nomeadamente aquelas relativas à agenda da qualidade no ES. Além disso, descreve como os acadêmicos percebem, o que acontece e também como enfrentam essas mudanças. E, por fim, qual o resultado e o impacto sobre esses personagens.

Convém ressaltar que o aspecto peculiar nesta investigação é a utilização da teoria de Michel Foucault como base para análise dos dados empíricos, considerando os objetivos traçados.

Com esta investigação sustenta-se a tese de que os acadêmicos estão inseridos em um contexto de mudanças que já ocorreram, continuam e muitas outras que ainda devem surgir, tendo em vista as atuais políticas públicas para o ensino superior no Brasil.

1.3. Estrutura da tese

Esta tese está estruturada em duas partes. A primeira é dedicada à revisão da literatura, a perspectiva de análise e a metodologia de investigação; a segunda trata do estudo empírico, da análise e discussão dos contributos.

O primeiro capítulo, da introdução, posiciona sobre o que se trata a tese, e quais os principais objetivos de investigação. Cita ainda o estudo empírico realizado que sustenta a tese, e como foi feito. Por último, a estrutura da tese.

A primeira parte, constituída de quatro capítulos, engloba o contexto histórico do estudo e metodologia da investigação. Inicia-se pelo segundo capítulo, apresentando as Transformações no Ensino Superior - *New Public Management* e managerialismo.

Neste capítulo, expõe-se sobre o contexto mundial e brasileiro do *New Public Management* e managerialismo, do ES e, por último, do ES brasileiro. Nomeadamente debruça-se sobre o contexto em que o NPM e managerialismo emergiram, precisamente no ES, analisando a evolução da gestão e os fatores que criaram condição para que a filosofia do NPM e o managerialismo fossem introduzidos.

O terceiro capítulo discorre sobre a qualidade no ES, iniciando com os aspectos conceituais. Aborda também a avaliação institucional, as repercussões da agenda da qualidade no ES, e por último, a qualidade no Brasil, designadamente na perspectiva do Sinaes. Neste capítulo, procurou-se caracterizar a agenda da qualidade, considerando as questões que tratam da avaliação institucional e evidenciando os fatores que influenciaram a pauta da qualidade também revela quais os efeitos e consequências para os académicos.

O quarto capítulo é dedicado à perspectiva teórica de análise, aborda as perspectivas alternativas de análise, vida e obra de Michel Foucault, a agenda de Foucault, a análise do poder e, por fim, as extensões da análise Foucaultiana. O capítulo desenvolve uma discussão em torno da temática do poder, evidenciada na figura das disciplinas. Essa abordagem correlaciona-se com a leitura de que o ambiente organizacional é objeto de práticas e intervenções sociais diversas. Logo, o espaço de trabalho, a partir das práticas instituídas, influencia sobre o comportamento dos indivíduos.

Concluída a revisão de literatura, o quinto capítulo é dedicado à metodologia da investigação. Compreende as implicações metodológicas da perspectiva de análise de Foucault e o *design* da pesquisa (o caso da UNIJUÍ, coleta e análise dos dados).

No que se refere às implicações metodológicas da perspectiva de análise de Foucault, a investigação centra-se na análise do discurso, considerando que Foucault (2012) destacou a função produtiva do discurso e dos efeitos de verdade na produção de subjetividades. O *design* da investigação, por sua vez, assinala a caracterização da investigação como qualitativa e estudo de caso simples, de uma IES, cujos atores principais são os académicos, visando descrever e compreender um fenómeno social contemporâneo.

A segunda parte desenvolve a questão empírica da investigação, inclui um capítulo que discorre sobre a UNIJUI, além de outros três capítulos dedicados a análise dos dados. E, por fim, o último capítulo que aborda as conclusões e contributos.

No sexto capítulo, encontra-se a caracterização da UNIJUI, a retrospectiva histórica sobre o surgimento do ensino superior em Ijuí e região, e a explicação sobre o contexto de universidade comunitária. Além disso, denota a adesão ao caráter comunitário da UNIJUI, evidenciando a premissa de não visar lucro e as ações voltadas para a comunidade.

O capítulo sétimo ocupou-se na análise dos dados empíricos, nomeadamente das mudanças no âmbito da gestão, evidenciando as principais características da gestão identificadas pelos académicos. Assinala como decorreu o processo de qualificação calcado nos princípios NPM e managerialismo. Por fim, apresenta as principais mudanças percebidas pelos académicos.

O capítulo oitavo desenvolveu a interpretação da percepção dos académicos no que diz respeito à avaliação institucional. Para expor o contexto, o capítulo apresenta a temática da avaliação na perspectiva global, a avaliação no Brasil e, por fim, na UNIJUI.

Relativamente no que se refere aos modelos de avaliação institucional, são expostos alguns utilizados globalmente. Além disso, este capítulo assinala como acontece a avaliação institucional no Brasil, legitimada pelo Sinaes. A seguir, é demonstrado como esse processo de avaliação é materializado na UNIJUI, que apresenta significativa trajetória em avaliação institucional, encerrando com a percepção que os académicos sobre o Sinaes e os fatores ligados a pauta da qualidade.

No capítulo nono, a discussão gira em torno do debate da qualidade na UNIJUI a partir da perspectiva de análise Foucaultiana, compreendendo os pilares da normalização, individualização e visibilidade. A qualidade é vista a partir das práticas avaliativas na conotação de uma cultura de performances, incitando processos de autorregulação materializados pela responsabilização (*accountability*), competição, entre outros fatores. O pensamento de Foucault direciona para a análise do discurso da qualidade sustentada pelo poder disciplinar que abrange a normalização, individualização e a vigilância, com olhar sobre o indivíduo.

Por último, o capítulo dez expõe o sumário do estudo realizado, as principais conclusões do estudo, a discussão dos contributos da tese e, por fim, as limitações e sugestões para investigação futura.

PARTE I
O CONTEXTO DO ESTUDO

CAPÍTULO 2. TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção é dedicada ao referencial teórico sobre como se deu a introdução do *New Public Management* e do managerialismo no mundo, no Brasil, no ensino superior e, finalmente, no ensino superior brasileiro.

2.1. *New Public Management* e managerialismo

A partir do final dos anos 70, as reformas administrativas, nos países ocidentais, procuraram ultrapassar o modelo burocrático (Araújo, 2000), numa resposta às dificuldades financeiras e econômicas provocadas pela dimensão do *Welfare State*. A nova tendência caracterizou-se pela privatização de funções públicas, pela introdução de métodos privados e comerciais na administração e pelo foco colocado nos mecanismos de produtividade, eficiência e autonomia.

A década de 1980 foi marcada pela agenda ideológica do governo britânico e também do americano. Com a vitória do Partido Conservador no Reino Unido (Margaret Thatcher) e do Partido Republicano nos Estados Unidos (Ronald Reagan), as condições ideológicas tornaram-se adequadas para que se iniciasse um movimento de diminuição do peso do Estado e da retração da esfera pública, com mais atenção às práticas do setor privado (Araújo, 2000).

No Reino Unido, a implementação do NPM baseou-se no argumento de que o Estado sofria dos defeitos do monopólio – custos de transação altos e problemas de informação que geravam grandes ineficiências –, assim tornou-se necessário encontrar mecanismos para diminuir o tamanho do Estado, reduzir o seu custo e melhorar a sua *performance* (Denhardt e Denhardt, 2003).

Já nos Estados Unidos o processo de implementação do NPM transcorreu de forma mais lenta do que no Reino Unido, tendo surtido efeito principalmente nas práticas de gestão e menos na estrutura do Estado, fato que se poderá atribuir ao grau de politização com que decorreu da sua implementação (Denhardt e Denhardt, 2003). Apesar de o mandato de Reagan ter aprofundado a convicção que o Governo e a burocracia eram parte dos problemas econômicos e sociais e não a sua solução (Rosebloom, 2002), a reforma apenas ganhou impulso relevante após a publicação do livro *Reinventing Government*,

de David Osborne e Ted Gaebler, e a criação do *National Performance Review* por Al Gore, que foi concebido com o objetivo de criar um Estado orientado para os resultados. Esse programa de reforma administrativa deveria funcionar num modelo próximo do empresarial, custando menos e trabalhando melhor.

A implementação americana do NPM foi bastante centrada no “empreendedorismo do Estado” de Osborne e Gaebler, que define como a utilização de recursos para trilhar caminhos novos pode maximizar a produtividade e a eficácia (Denhardt e Denhardt, 2003), e que tem como consequência imediata à constatação da falta de capacidade do Estado para desenvolver todas as atividades com a mesma qualidade e eficácia, o que se configura como um desperdício de recursos.

Na América Latina, esse movimento deu-se através da elaboração e divulgação pelo Conselho Diretivo do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), em 1998, intitulado Uma Nova Gestão Pública para a América Latina.

Assim, a década de 1980 é marcada pela inserção na esfera pública do NPM em muitos países ao redor do mundo (Hood, 1991, 1995).

As reformas estão pautadas em princípios como: o governo só deve estar envolvido naquilo que não possa ser gerido mais eficientemente em outro nível; o governo deve organizar-se, sempre que possível, como uma empresa privada (Denhardt e Denhardt, 2003). Além disso, remeteu aos gestores públicos mais autonomia no que diz respeito à gestão dos recursos humanos e financeiros, permitindo a existência de uma relação entre os salários e orçamentos com os indicadores de *performance* e resultados atingidos.

Segundo Hood (1995), o NPM enfatiza responsabilidade e eficiência por meio do uso de medidas de desempenho quantitativo explícito e auditorias externas, de modo que a gestão pública baseou-se em grande parte na autogestão dos profissionais, a fim de aumentar a transparência e a responsabilização e também para facilitar o controle de unidades descentralizadas autônomas.

O NPM tornou-se uma abreviação para um conjunto de doutrinas administrativas que dominaram a agenda da reforma da administração pública dos países da Organização

para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)⁷ no final da década de 1970 (Hood, 1991; Pollitt, 1993). No entanto, as características do NPM podem variar de país para país e elas também têm alterado ao longo do tempo (Pollitt e Bouckaert, 2004).

Com base no mercado (ou quase mercado), o NPM tem a sua operacionalização baseada na mensuração de *performance*, na monitorização e gestão do sistema efetuado por meio do aumento da auditoria, ao invés do original sistema de regulação, e dando aos gestores poder empresarial, ao invés da administração colegiada tipicamente pública (Andresani e Ferlie, 2006). Esse cenário é claro e com indicativos de aumento em muitos países em vários tipos de avaliações e auditorias, incluindo auditorias de desempenho (Power, 1994; 2003; Pollit, 2003).

Dessa forma, o Estado assume uma posição minoritária financiadora e decisória nas políticas públicas já que os órgãos assumem as posições de unidades produtivas. As organizações deixam de ser multiobjetivos, com um vasto campo de atuação, passando a serem agências com objetivos de negócio altamente identificados (Osborne e Gaebler, 1995). Concedendo autonomia, o Estado pode também obter mais capacidade de controle sobre o desempenho dos gestores e dos órgãos ligados a ele, uma vez que cabe ao Estado a definição de indicadores de desempenho. Este fato serve para verificar de onde provêm os desvios, permitindo assim redefinir planos de ação de modo a corrigi-los (Pollitt, 1993; Osborne e Gaebler, 1995).

Em consequência, as estruturas tradicionais passam a dar lugar a estruturas com uma lógica diferente de ação. Nas estruturas tradicionais, a visão de administração era baseada em um governo monopolista que ditava as regras e as executava, enquanto no NPM o que muda é a visão do poder do governo. Com a descentralização das unidades que o compõem, o governo libera os gerentes e deixa-os gerenciar livremente – livres das amarras burocráticas –, porém responsabilizando-os pelos resultados (Osborne e Gaebler, 1995).

De forma geral, o NPM privilegia os aspectos de gestão com ênfase em resultados, utilizando mecanismos de contratualidade com metas e indicadores de produtividade

⁷A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. A maioria dos membros da OCDE são economias com um elevado PIB per capita e Índice de Desenvolvimento Humano.

que irão possibilitar mais transparência e controle aos cidadãos, sempre com o objetivo da otimização na utilização dos recursos financeiros, humanos e materiais disponíveis (Sano e Abrucio, 2008).

No Brasil, a reforma do aparelho de Estado teve um caráter para além do que se convencionava chamar de reforma administrativa (mero ajustamento organizacional a novas ou modificadas atribuições), constituindo-se uma “*alteração da propriedade e da relação entre propriedade privada e propriedade estatal*” (Alves, 2001: 3).

Para evidenciar o contexto de reforma no Brasil, segue um trecho de uma entrevista concedida, em 6 de dezembro de 2013, por Luiz Carlos Bresser-Pereira a Leonardo Queiroz Leite, e publicada em 2014 na Revista de Administração Pública (Misoczky *et al.* 2017).

[...] “*eu havia lido, uns dois anos atrás, o livro de Osborne e Gaebler, Reinventando o governo, e havia achado muito interessante. Não tinha teoria nenhuma, mas tinha uma história das coisas que estavam acontecendo na administração pública norte-americana que me pareciam muito boas, que faziam toda a lógica, segundo minha visão. Havia outra coisa importante que esqueci de dizer. Desde os anos 1980 eu já tinha clara a ideia da organização social. Contar com organizações mais flexíveis, sem administradores públicos concursados estáveis ou quase estáveis, nas áreas em que não havia poder de Estado envolvido, seria muito bom; implicaria um grande ganho de eficiência. [...] com as ideias do Reinventando o governo e da organização social (que não tinha ainda esse nome), mas eu só completei as minhas ideias, só consegui montar o meu modelo da Reforma, de qual deve ser a organização do Estado moderno, quando eu decidi viajar para conhecer melhor o sistema americano. Mas, por sorte, soube que o Osborne estava em Brasília e o convidei para almoçar (foi a única vez que o vi na vida). Aí eu disse que estava interessado em ir aos EUA e ele*

me disse que achava melhor que eu fosse à Grã-Bretanha ou à Nova Zelândia” (Leite, 2014: 1055).

Bresser-Pereira também falou sobre a reforma em uma entrevista anterior concedida em abril de 2011 ao Valor Económico, revelando que: “No governo Fernando Henrique, ou nos anos 90, a hegemonia neoliberal foi muito violenta. Foi tão violenta que também atingiu a mim. Não escapei dela”. Logo, o trecho a seguir mostra a rejeição de Bresser-Pereira à orientação neoliberal, revelando uma mistura de um suposto marxismo, determinismo, confusões conceituais e superficialidade. Entretanto, não há nesta pesquisa a intenção de aprofundar a linha de raciocínio de Bresser-Pereira nesse contexto, somente sublinhar como ocorreu o processo da reforma.

“Então, minha reforma estava adaptada à realidade do Brasil — isto muito deliberadamente da minha parte. Não estava absolutamente interessado em copiar ideias, mas eu não queria rejeitar boas experiências. Por outro lado, a Reforma tinha um caráter estrutural que não estava claro nos textos do NPM [...]. Eu desenvolvi toda uma teoria que fazia uma análise estrutural dos tipos de propriedade, distinguia a propriedade estatal da pública não estatal, e localizava nesta as organizações sociais. Creio que não havia esse caráter estrutural na NPM. Seus autores estavam mais preocupados em transferir as estratégias de gestão privada para a administração pública. Minha posição em relação à NPM era contraditória. De um lado via nela semelhanças com o modelo ou teoria que eu havia desenvolvido sobre a organização do Estado e tinha interesse em mostrar que a Reforma de 1995 fazia parte de uma mudança mundial — da Reforma Gerencial que nos países ricos acontecia cerca de 100 anos depois, quando o Estado passa a ser social da primeira reforma: a Reforma Burocrática. De outro, eu via nela uma certa orientação neoliberal que eu rejeitava” (Leite, 2014: 1065).

A reforma contemplou um conjunto de leis que mudaram a organização do Estado brasileiro, tais como: as mudanças no Regime Jurídico Único e a instituição do emprego público; a supressão da revisão salarial anual dos servidores públicos; a legalização das privatizações/concessões; a introdução da cultura do desempenho e das avaliações de cunho produtivista; o movimento da qualidade total; a consolidação da responsabilidade fiscal desconectada da oferta de serviços e das necessidades sociais; o uso de entes privados para a prestação de serviços públicos; a contratualização como forma de relação, inclusive entre entes públicos (Misoczky *et al.*, 2017).

À vista dessa conjuntura de reformas, enquanto o NPM é descrito como a soma de uma série de teorias, o managerialismo tem a ver com as técnicas de gestão utilizadas pelo NPM. Os métodos de gestão oriundos da iniciativa privada apresentam-se como mais eficientes no mercado e são definidos por autores como Deem (1998, 2001), Reed (2002) e Santiago *et al.* (2005) como managerialismo.

Na gestão pública, a introdução do managerialismo – ou gerencialismo, como alguns autores se referem, ou até novo managerialismo – pode ser compreendida a partir da: hegemonia da empresa privada como modelo organizacional eficiente; economia de mercado como mecanismo de regulação de troca; internacionalização da economia, que obrigou muitos países a gerirem as suas contas nacionais com maior parcimônia dada à competição de mercado imposta pelas eficiências dos mercados externos (Deem, 1998).

A nível estrutural, o managerialismo é entendido como um programa de reforma do Estado e da administração pública, que parte da insatisfação com a burocracia, realçando os seus pontos fracos, designadamente a sua lentidão na resolução dos problemas, rigidez, ineficácia, ao ponto de ser declarado como inimigo da eficiência, da liberdade e da criatividade (Pollitt, 2003).

Tais fatores influenciaram, profundamente, não só a visão da ação pública, mas também as estruturas e a cultura das instituições governamentais, contribuindo assim para que o managerialismo se tornasse um instrumento ideológico na institucionalização do mercado, no sistema e nas instituições (Santiago *et al.*, 2005).

Com efeito, o termo managerialismo, de acordo com Santiago *et al.* (2005), é o mais adequado para dar conta de um modo de gestão suportado por políticas públicas neoconservadoras e neoliberais, que efetuam cortes nas despesas públicas, como, por

exemplo, com educação, apostando no aumento dos níveis de qualidade por meio de ganhos de eficiência e do aumento da produtividade.

Então, sob um conjunto de instrumentos e práticas propostos, o managerialismo tenta legitimar-se por meio da introdução de mudanças nas estruturas institucionais com o propósito de melhorar a eficiência organizacional. Ainda neste sentido, outro aspecto que contribuiu para a introdução do managerialismo no setor público foi a autonomização das instituições públicas, uma vez que, na retórica managerialista, a autonomia e a introdução de mecanismos de competição entre as instituições são consideradas essenciais para a obtenção da eficiência (Santiago *et al.*, 2005).

Na abordagem managerialista, o sucesso do setor empresarial e do setor público dependem da qualidade e do profissionalismo dos gestores (Denhardt e Denhardt, 2003). Já o progresso social é atingido quando há mais produtividade. Araújo (2000) defende que “os gestores têm o direito de gerir”, isto é, devem ser os gestores a controlar a organização que dirigem, devendo ser pró-ativos.

Pearson e Parker (2008:50) argumentam que o gerencialismo sustenta-se fundamentalmente no convencimento de que “a gestão é necessária”. Enquanto Klikauer (2013) entende que,

“o gerencialismo combina conhecimento e ferramentas genéricas do management para estabelecer-se sistematicamente nas organizações, nas instituições públicas e na sociedade, ao mesmo tempo em que priva os donos dos negócios (propriedade), os trabalhadores (económico-organizacional) e a sociedade civil (sócio-política) de todo o poder decisório. O gerencialismo justifica a aplicação de suas técnicas gerenciais em todas as áreas de trabalho e em toda a sociedade capitalista com base em superioridade ideológica, no treinamento de competências e na exclusividade do conhecimento gerencial necessário para fazer funcionar instituições públicas e a sociedade como se fossem corporações” (1105).

Pagès *et al.* (2006) abordam os mecanismos gerencialistas, denominando-os como “cerco ideológico”. Em tal forma de aprisionamento, o indivíduo passa a colaborar com

a doutrina oficial por meio da internalização das lógicas e prescrições ditadas pela organização, tomando para si a responsabilidade de cumpri-las. Nessa perspectiva, o indivíduo não necessariamente é regido pelas ordens fundamentadas na obediência a um chefe, mas por meio do compromisso que assume com as normas gerenciais vigentes (Tonon e Grisci, 2015).

Delbridge e Keenoy (2010) ressaltam que a concepção gerencialista contribui diretamente com a naturalização irrefletida de políticas baseadas em uma falsa neutralidade que mascaram as relações de dominação existentes na gestão. Segundo eles, é preciso que os elementos gerencialistas, que se apresentam aparentemente como naturais e neutros baseados em argumentos científicos e racionais, sejam problematizados, demonstrando que “*o que é ‘bom’ para os negócios não é necessariamente ‘a melhor prática’ para os empregados*” (Delbridge e Keenoy, 2010: 803).

Vale ressaltar que se manifesta um paradoxo quanto ao managerialismo, quer dizer, estudos como os de Bresser-Pereira (2010) e Marques *et al.* (2011) desenvolvem posturas elogiadoras à implantação das técnicas gerencialistas no meio público. Em contrapartida, os estudos de Costa (2010), Granberg e Teicher (2000), entre outros, procuram desvelar os problemas e as consequências da adoção de tais técnicas e processos na administração pública.

Há que se mencionar, também, que, a partir dos pressupostos do NPM e managerialismo, precedentemente referidos, surgiu um modelo de estado que trouxe a questão da qualidade para a frente (De Witt, 2000). Nesse contexto, a agenda da qualidade carrega consigo a inserção da auditoria, nesse contexto. Power (1999) aponta três causas que deram origem à explosão da auditoria no Reino Unido, no final de 1980, entre as quais: o conjunto de ideias que constituem o “*New Public Management*” (Hood, 1991) e a crescente demanda por auditoria; a explosão da auditoria impulsionada por demandas políticas estreitamente relacionadas em nome dos cidadãos, contribuintes, alunos entre outros, para uma maior responsabilização e transparência das organizações prestadoras de serviços; a explosão ter ocorrido a partir do aumento de práticas de garantia da qualidade e transformações voltadas à regulamentação.

Nas suas diversas formas, a auditoria torna-se uma possível solução para o problema do cumprimento daquilo que é regulamentado. Além disso, ela define um espaço no qual a conformidade regulatória pode ser negociada e construída (Hutter, 1997). Para Power (1999), a auditoria em qualidade funciona como o controle específico e reporte, bem como a verificação da estrutura do sistema, ou seja, a integridade de todo o ciclo de auto-observação que esta estrutura processual representa. Ainda para Power (1999), os sistemas de regulação recorrem cada vez mais sobre o “controle do controle”, ou seja, a auditoria do sistema de autocontrole é cada vez mais caracterizada em termos de gestão.

A explosão de auditoria carrega consigo conseqüências. Além disso, ela é fundamentalmente um sistema ideológico para disciplinar e controlar médicos, professores, entre outros profissionais, e não um instrumento genuíno de prestação de contas (Power, 1999).

No que diz respeito aos efeitos da auditoria, Power (2003) ressalta os institucionais e os comportamentais. No que tange aos efeitos institucionais, insere-se a linha da prestação de contas e também a expansão auditoria financeira. Em seguida, a da garantia da qualidade.

Quanto aos efeitos comportamentais, Power (2003) diz que a explosão da auditoria assume uma forma mais explícita e crítica, argumentando que o crescimento da auditoria teve impactos profundos sobre o comportamento, além dos processos pretendidos pelo NPM, sobretudo na estrutura de sistemas e seu papel no apoio à regulação e controle gerencial.

Para Shore e Wright (2000), a auditoria não é simplesmente uma prática, mas também um valor cultural em que o auditado passa ser produto de uma profunda transformação, ou seja, a construção de um profissional “autoauditável”.

Quanto à sociedade de auditoria, Power (2003) aponta que a abordagem é vista com significativo número de relatórios e de medidas de desempenho pelas quais as organizações podem ser julgadas e identificadas pelo imperativo de “tornarem-se auditáveis”, e que isso tem muito a ver com agenda para o controle das organizações. Contudo o mesmo autor reforça que muitos processos de auditoria não são atos neutros na verificação, mas ativos na forma de moldar a concepção e interpretação de “desempenho auditável”.

2.2. *New Public Management* e managerialismo no ensino superior

O NPM enquadra-se nos modos de gestão aplicados no ES, por se tratar da filosofia e do modo de gestão atualmente mais utilizados por nações desenvolvidas e em desenvolvimento (Hood, 1991; Pollit, 1993; Santiago *et al.*, 2005, Olssen e Peters, 2005).

Nas universidades, um dos principais objetivos do NPM é o de instalar as relações de concorrência como forma de aumentar a responsabilização, a produtividade e o controle (Olssen e Peters, 2005). Segundo Marginson (2004), para as IES, a garantia de qualidade ajuda a atrair estudantes e receitas seguras em cada vez mais competitivos ambientes.

A implementação dos princípios manageriais no ES traduziu-se num reforço da autonomia institucional em troca da implementação de uma cultura de prestação de contas e na “gestão a distância”, favorecida pela criação de mecanismos de financiamento e de instrumentos de garantia de qualidade (OECD, 2008).

A implementação deste paradigma de gestão no ES levou a uma reorientação dos valores, práticas e objetivos do sistema tradicional e transformou o seu carácter colegial de um corpo académico com pouca hierarquia e máxima confiança em um modelo hierarquizado, que exige prestações de contas e a monitorização. Nesse modelo de gestão, a auditoria do desempenho e da qualidade são aspectos dominantes (Deem, 2001).

É importante destacar que o papel de gestores profissionais tem aumentado nas universidades (Salter e Tapper, 2002; Deem, 1998, 2001; Keenoy e Reed, 2008). Além disso, as universidades têm sido sujeitas a várias pressões institucionais que levaram à introdução de práticas de prestação de contas e sistemas de mensuração de desempenho (Townley, 1997). Em muitos países, o financiamento das universidades por parte do governo tem sido cada vez mais dependente de seu desempenho em pesquisa e ensino (Scapens e Bogt, 2012).

A propósito disso, o desempenho de pesquisa é geralmente medido pelo número de publicações em revistas académicas, com os rankings internacionais desses periódicos sendo usados como um indicador de qualidade. Já o desempenho docente relaciona-se com o número de estudantes e a qualidade do ensino ministrado (Scapens e Bogt, 2012).

Para acompanhar o desempenho, existem a avaliação e a auditoria externas de ensino e pesquisa que são usuais em muitos países, onde as universidades estão submetidas a rankings. A importância desses rankings tem aumentado em grande parte por causa da concorrência entre as universidades, em nível nacional e internacional, bem como a internacionalização mais geral do setor universitário (Scapens e Bogt, 2012).

Embora sob óticas distintas, a avaliação torna-se, a nível mundial, como, por exemplo, na Europa, em um dos principais instrumentos do controle e regulação das universidades pelo Estado e, no seu interior, das práticas institucionais, coletivas e profissionais (Afonso, 2000).

Partindo do pressuposto de que a implementação desses mecanismos promove o aumento da eficiência, eficácia e racionalização (em termos financeiros ou de custos) dos sistemas e instituições públicas, a incorporação do managerialismo acaba por introduzir mudanças ao nível de gestão do setor público. Essas mudanças refletem-se no redesenho das estruturas e do poder organizacional da identidade dos profissionais (aumento da responsabilização interna, profissionalização da gestão e redefinição de papéis e competências), bem como dos processos de prestação dos serviços (por exemplo, a substituição da noção de pagador pela de cliente ou consumidor e do conceito de escolha coletiva pela de escolha individual) (Altbach, 2001; Morley, 2003; Santiago *et al.*, 2005).

Além disso, várias mudanças são introduzidas neste contexto, entre as quais: a substituição da relação tradicional (hierárquica) entre o Estado e as universidades, pelo “primado” da contratualização (gestão por contratos e separação entre Estado “prestador” e “financiador” dos serviços do ES); o destaque na *accountability* (prestação de contas e responsabilização das IES face ao seu desempenho ao nível do ensino, da investigação e do trabalho académico); a competição interinstitucional, imposta pelas pressões para a eficiência e a qualidade (Magalhães, 2001; Santiago *et al.*, 2005).

Sob uma perspectiva empresarialista (Magalhães, 2001), ou gestionária (Afonso, 2004), a avaliação surge, neste cenário, atrelada à contratualização, como uma das principais ferramentas de regulação, discussão e condução política do sistema de ES. É por meio dela que os Estados procuram controlar, ainda que distante, as universidades, mediante

a medição dos seus desempenhos nível do ensino, da investigação e de certos atos administrativos (Magalhães, 2001). Embora possuam uma relativa autonomia quanto ao escopo e gestão dessas atividades, estas instituições veem-se na circunstância de se responsabilizar por prestar contas (*accountability*) pelos resultados que alcançam, de acordo com determinados critérios ou padrões de qualidade (Afonso, 2000). Por conseguinte, o peso desses resultados e da avaliação está na sua vinculação a mecanismos de financiamento do ES.

Junto com a autonomia e a *accountability*, a avaliação da qualidade constitui um elemento essencial do novo modelo de regulação, cujo propósito consiste em verificar os desempenhos das IES, procurando identificar se eles correspondem aos padrões assumidos para o sistema (Magalhães, 2004).

Seixas (2003), ao abordar esse assunto, argumenta que, anteriormente, a avaliação constituía-se um “exercício” de responsabilidade dos académicos, sob a forma de autorregulação individual e do controle pelos pares, passando para o Estado Avaliador, a estar sob a “competência” de instâncias intermediárias de regulação.

No contexto do desenvolvimento dos sistemas de avaliação, o advento da qualidade carrega consigo uma tendência para a implementação de modelos cada vez mais robustos, importados do meio empresarial ou da indústria, inspirados nos princípios e conceitos da “*Total Quality Management*” – TQM (Harvey, 1995; Morley, 2003; Amaral *et al.*, 2007).

Ainda de acordo com os propósitos deste estudo, ressalta-se que, na década de 1980, o Comité Jarratt⁸ orientou o governo britânico no que remete à prestação de contas, eficiência e gestão de estruturas e sistemas de universidades do Reino Unido, porque observou que até esse momento tinha havido poucas tentativas para avaliar o desempenho individual dos académicos. Assim, a comissão recomendou a introdução de avaliações de desempenho anuais para todos os académicos em universidades do Reino Unido (Scapens e Bogt, 2012).

⁸O Relatório Jarratt foi elaborado para o Comité de ViceChanceleres e Reitores, em 1985, recomendando que as universidades e o sistema de ensino superior inglês desenvolvessem um conjunto de objetivos claros que tivesse por base uma perspetiva empresarial. Neste relatório que foi introduzida *Jarratt Report - Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities*, 1985. Além disso, foram também definidas três categorias (distintas) de indicadores de desempenho.

Neste contexto, Townley (1997) distinguiu, entre os tipos de avaliação de desempenho, a de desenvolvimento e de julgamento. A avaliação de desempenho, baseada no desenvolvimento, é usada principalmente em nível departamental, buscando identificar pontos fortes e fracos do indivíduo e desenvolver a sua/suas habilidades. Assim, esse tipo de avaliação apresenta-se como uma forma de garantir o compromisso e a confiança dos indivíduos dentro da organização. Já a avaliação de desempenho, com foco em julgamento, está estreitamente relacionada com a mensuração do desempenho no NPM, normalmente implementada em um nível mais centralizado e procura avaliar o indivíduo “face a face” com outros indivíduos na organização. O desempenho do indivíduo é medido quantitativamente e pode ser a base para a promoção, remuneração e / ou (em casos excepcionais) ação disciplinar (Townley, 1997).

Como Townley (1997) observou, a Comissão de Jarratt induziu a utilização da avaliação de desempenho por julgamento. No entanto, das 29 universidades no Reino Unido que ela pesquisou, no início de 1990, Townley descobriu que todos haviam introduzido sistemas de avaliação de desempenho, mas muitas universidades tradicionais não usaram o modelo de avaliação por julgamento, principalmente porque o modelo foi considerado irrelevante ou inapropriado no ambiente universitário. Segundo Townley (1997), as universidades preferiam aderir ao modelo de desenvolvimento, grande parte pelas tradições de liberdade acadêmica (Townley, 1997). Apesar das tradições de liberdade acadêmica e da prevenção precoce de formas de julgamento de avaliação de desempenho, o gerencialismo, as auditorias externas e as formas de julgamento por mensuração de desempenho tornaram-se bastante comuns nos setores universitários de vários países.

Como mencionado anteriormente, Townley (1997) expôs que, na década de 1990, muitas universidades britânicas evitaram a avaliação de desempenho por julgamento imposta por parte do governo. No entanto, tal forma de julgamento de avaliação de desempenho está tornando-se uma característica central da gestão acadêmica.

Scapens e Bogt (2009) desenvolveram uma pesquisa de campo no período compreendido entre 2006-2008, com objetivo de comparar o sistema de avaliação de desempenho e seu impacto sobre os acadêmicos, na Holanda e no Reino Unido. A pesquisa apontou mudanças nos sistemas de medição de desempenho utilizados nas

universidades de Groningen e Manchester e como esta medição afeta os indivíduos dentro dos grupos (que compõem a amostra da pesquisa).

Segundo Scapens e Bogt (2009), tanto na Holanda quanto no Reino Unido, tem havido grandes mudanças nas universidades desde a década de 1970, especialmente, mudanças no financiamento das universidades e na maneira como as universidades são controladas pelos governos centrais em ambos os países. Embora existam semelhanças na maneira como os dois governos concentram auditorias e prestação de contas, bem como enfatizam a importância das avaliações de desempenho internas e externas, as mudanças nos setores universitários dos dois países não têm sido idênticas. Por exemplo, no Reino Unido, as atividades de investigação são financiadas com base nos resultados da investigação, enquanto o financiamento do ensino baseia-se nos inputs⁹. Em contraste, na Holanda, os fundos para ensino e pesquisa estão relacionados em grande parte aos outputs. Além disso, nesse país, a lei MUB¹⁰ estabelece estruturas hierárquicas específicas para todas as universidades, enquanto no Reino Unido universidades têm mais autonomia sobre suas estruturas internas.

No entanto, em ambos os países, já existem sistemas formais de medição do desempenho que são usados para formar julgamentos individuais sobre os acadêmicos. Essas medidas de desempenho, que estão sendo cada vez mais usadas (e bastante diferentes), apresentam subjetividade e incerteza nos sistemas utilizados na formação de juízo sobre o desempenho individual dos acadêmicos (Scapens e Bogt, 2009).

Esses dois autores também verificaram que, apesar de algumas diferenças, as novas formas de mensuração de desempenho (mais de julgamento) parecem ter efeitos semelhantes nos dois grupos de acadêmicos inquiridos (Groningen e Manchester), de modo que ambos os grupos demonstram ansiedade e estresse, em parte por causa das incertezas sobre o que sistema de medição de desempenho espera do indivíduo (acadêmico).

Além disso, a maioria dos entrevistados também tem dúvidas se a qualidade da investigação tem aumentado. Embora reconheçam a necessidade de novos sistemas de medição de desempenho, os acadêmicos foram críticos aos efeitos deste sistema no que

⁹A partir de 2012, em grande parte através das taxas pagas pelos alunos.

¹⁰Em Holandes: Wet Modernisering Universitaire Bestuursstructuur (MUB).

diz respeito ao trabalho (agenda do acadêmico), visto que, para eles, (acadêmicos) a maneira como o novo sistema de medição de desempenho é aplicado, remete à pressão, que aumenta o nível de estresse e ansiedade (Scapens e Bogt, 2009).

Martin e Whitley (2010), por sua vez, evidenciam que as avaliações na pesquisa no Reino Unido (em particular, o RAEs) têm interferido na inovação e criatividade da investigação britânica. O aumento do foco no ranking de jornais retrata que os investigadores estão sendo encorajados (ou possivelmente até mesmo pressionados) a publicar em tais revistas.

2.3. *New Public Management* e managerialismo no ensino superior brasileiro

No Brasil, a inserção do ES é recente se comparada com outras realidades. Oliven (2002) revela que, diferentemente de outros países latino-americanos que foram colonizados pelos espanhóis e que, desde o século XVI, fundaram universidades, o Brasil somente três séculos mais tarde criou instituições de ES em seu território.

No Brasil, o início do ES dá-se somente em 1808, com a vinda da família real, quando são criadas algumas faculdades na Bahia e no Rio de Janeiro, baseadas no modelo das escolas francesas, mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. A primeira universidade foi criada em 1920, no Rio de Janeiro, e somente em 1931 o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde, quando é aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras que vigorou até 1961. Nele era proposto que a universidade poderia ser oficial (pública) ou livre (particular) (Fonseca e Polidori, 2012).

A criação da Universidade do Brasil, nome que foi dado à antiga Universidade do Rio de Janeiro, fez parte do movimento gerador de um modelo único de ES em todo o território nacional, coordenado pelo Ministro de Educação e Saúde do governo Vargas (1937-1945), Gustavo Capanema, que aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu projeto de ensino universitário, autoritário e centralizador. A seguir, durante a Nova República (1945-1961), ocorreu o surgimento de inúmeras universidades, públicas federais, distribuídas nas respectivas capitais de cada unidade da federação, e universidades religiosas, oportunizando a expansão das matrículas (Fonseca e Polidori, 2012).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 4.024/61, que, mesmo tendo trazido a possibilidade de certa flexibilidade no ES, na prática reforçou o modelo tradicional vigente, mantendo as cátedras vitalícias e a supremacia do ensino sobre a pesquisa.

Com a transferência da capital do Brasil para Brasília, em 1961, foi criada a Universidade de Brasília (UNB), com uma estrutura moderna e flexível. Seguindo o modelo norte-americano, foi organizada na forma de fundação e departamentos, substituindo as cátedras, tendo sido a primeira universidade que não surgiu da aglutinação de faculdades já existentes (Fonseca e Polidori, 2012).

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68 – dirigida às instituições federais), que criou os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório e também estabeleceu a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando a titulação e a produção acadêmica, permitindo, assim, a profissionalização da classe.

Feita essa breve exposição acerca da inserção das IES no Brasil, direciona-se as mudanças no ES, nomeadamente aquelas relacionadas à avaliação – agenda da “qualidade”¹¹. Justifica-se o foco na avaliação¹², considerando as várias modificações nas políticas para o ES.

Evidenciado esse aspecto, inicia-se pela década de 1980, marcada pela existência de três momentos importantes ligados às questões da avaliação do ES. Primeiramente, em 1983, surge o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que, segundo Barreyro (2015), pode ser considerada como a primeira experiência abrangente de avaliação no ES brasileiro. Depois, em 1985, constata-se a criação do Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior (GERES), que produz um relatório centrado,

¹¹O conceito qualidade faz parte do discurso educacional no Brasil e apresenta-se ora atrelado à temática social, ora à avaliação (Rothen *et al.*, 2015). Enquanto isso, Santana *et al.* (2016) buscam compreender o que é qualidade no ES por meio de políticas educativas implantadas no Brasil a partir da década de 1980. Os autores relatam que os cenários educacionais, nacional e internacional, direcionavam para o discurso de que era preciso avaliar o ES como forma da prestação de contas (*accountability*) à sociedade civil.

¹²Convém ressaltar que alguns aspectos sobre avaliação no Brasil são abordados neste capítulo 2, entretanto, outros serão pontuados no capítulo 3. Dessa forma, a temática apresenta-se com aspectos interligados e complementares.

basicamente, numa proposta de avaliação individual dos discentes, dos cursos superiores e das IES, vinculando os resultados dessas avaliações à distribuição de recursos financeiros por parte do Estado. Finalmente, em 1988, ocorre a promulgação da nova Constituição da República.

Todos esses momentos e discussões deram impulso para que, na década de 1990, a avaliação ganhasse mais visibilidade. Já no início dessa década, dá-se a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, que foi oficialmente criado em dezembro de 1993, por meio do lançamento de um documento elaborado pela Secretaria da Educação Superior – SESu e pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras.

Nessa mesma década, ocorre também um impulso no ES, o qual suscita discussões acerca da necessidade de revisão da qualidade dos cursos de graduação, bem como da revalorização dos títulos de pós-graduação que vinham sendo outorgados pelas IES. Essas discussões contribuíram para a prestação de contas dos recursos públicos que eram empregados nas universidades federais (Meneghel e Lamar, 2001; Dias Sobrinho, 2003; Lima, 2005).

Do início da década de 1990 até o final de 1996, ocorreu a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Pode-se dizer que a avaliação “não interferia no funcionamento das IES, embora as atividades de pesquisa fossem avaliadas pelas agências financiadoras. Já a pós-graduação era avaliada pela CAPES” (Lima, 2005: 88). No entanto, a nova LDBEN deu início a uma concepção de avaliação vinculada aos processos de regulação e controle do ES. A partir de então, o Ministério da Educação passou a exercer, mais fortemente, a avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas.

A partir da promulgação do Decreto nº 2.026/96, que destacou, de forma ainda mais transparente, o papel do Ministério da Educação como órgão avaliador do ES, por meio do Exame Nacional de Cursos – ENC (comumente conhecido como Provão), e da Avaliação das Condições de Oferta - ACO (que, mais tarde, passou a denominar-se Avaliação das Condições de Ensino - ACE).

A formação das novas ideias lideradas pelo ministro Bresser Pereira (1995) estavam alicerçadas nas reformas de países da OCDE, nos fundamentos da obra Reinventando o

Governo, de autoria dos americanos Osborne e Gaebler, e também no NPM. Dessa forma, surgiu a formulação da reforma, através da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

Essas medidas demonstram que o governo procurou redefinir a essência da relação entre o Estado e o sistema de ES à luz do Plano Diretor da Reforma do Estado, quando aumentou a sua função credenciadora e reguladora do sistema. Para Souza (2005), o aspecto mais importante dessa lei foi o recredenciamento periódico das IES, portanto, avaliação como controle e regulação.

Tais medidas reforçaram uma estrutura burocrática nas IES, pois elas deveriam cadastrar aluno por aluno e os próprios alunos é que deveriam conferir se estavam inscritos pela instituição; caso contrário, deveriam acionar a Coordenação do Curso na justiça para garantirem o seu direito. Porém tais ações acarretaram ônus em todos os sentidos aos concluintes. Dessa forma, os exames orientados para a obtenção de resultados permitiram mais controle sobre as IES, reduziram a autonomia profissional e fizeram aumentar o poder burocrático e coercitivo do Estado.

Esse poder “legiferante” do governo de multiplicar normativas, em tão pouco tempo, encaixa-se nas exigências do Banco Mundial para a reforma no ES, pois trata da redução dos gastos e da defesa da diversificação das fontes de financiamento.

De acordo com o relatório desse banco,

“[...] maior autonomia institucional é a chave para a reforma do ensino público, especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientes [...], por isso os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais [...] de várias maneiras: a participação dos estudantes nos gastos, arrecadação de recursos de ex-alunos, utilização de fontes externas, realização de outras atividades que gerem receitas” (Banco Mundial, 1995: 44, apud Souza, 2005).

Esse panorama oferece pistas para compreender a política de avaliação no Brasil, por meio da burocracia estatal e de suas ligações com as políticas clientelísticas, e também dos grupos de interesse. A questão da burocracia ainda é central na discussão dos problemas relacionados ao papel do Estado e suas relações com o ES.

Alinhada a isso, estava a transição da burocracia para o modelo de Estado Gerencial, pois, para defender o afastamento do Estado da manutenção plena do ES público, os vetos do Presidente FHC à Lei nº 10.172/2001, que tratou do Plano Nacional de Educação (PNE-2001), incentivaram a livre competição de mercado entre as IES. Com isso, a nova administração afastou-se apenas dos gastos, mantendo a gestão total do sistema, por meio da utilização de mecanismos de controle das IES, da imposição de instrumentos normativos que (re) definiram a organização geral do sistema e da avaliação, com escolha de dirigentes, credenciamento e recredenciamento de IES, exames para alunos. Na teoria weberiana, isso legitima uma sociedade e uma autoridade burocrático-legal, do que se pode inquirir que a emergência da avaliação significou ampliação do controle burocrático.

A partir do ordenamento jurídico e legal é que se instaurou a capacidade de alterar as relações entre universidade e poder público, como parte de uma política de modernização “eficiente” do ES. O ponto central disso consistia na concessão pelo Estado de “autonomia plena” para as instituições e de “flexibilidade”, necessárias para o enfrentamento da crise que vivenciavam, sob o argumento de que o Estado substituiria os controles burocráticos e detalhistas por um sistema que combinasse a autonomia de execução e a avaliação de desempenho, alterando o sistema de alocação de recursos, de forma a subordiná-lo à avaliação do desempenho das IES (Lima, 2005).

A partir dessa nova realidade, tornou-se evidente a redução da gestão acadêmica a questões de eficiência (Santiago *et al.*, 2005), impostas pelo Estado Avaliador (Afonso, 2000) no sentido de melhorar a qualidade e a inserção internacional da pesquisa e da pós-graduação brasileiras.

De acordo com Gomes (2008), durante o governo FHC, a expansão do ES deu-se mediante financiamento privado numa clara consolidação da educação superior como mercadoria, marca indiscutível da política liberal conservadora, tentando apagar da memória da população a ideia de educação como direito.

A partir das mudanças no ES, sobretudo na perspectiva da qualidade, na década de 1990, mais precisamente para o ano de 1995, a expansão do sistema de ES apresenta uma proposta, para dar, conforme Sobrinho (2010)

“[...] mais transparência à relação entre ofertadores e consumidores da educação e regular o livre mercado da educação, por outro lado, o Estado, além de se desobrigar de ampliar o orçamento público para o efeito de ampliação do sistema, assegura, através da avaliação, o controle sobre os resultados e sobre as finalidades e oferece à sociedade, especialmente ao mercado, as informações em forma de escalas de qualidade dos serviços educacionais que estão sendo oferecidos (203).

A década de 2000 perpassa alteração no sistema de avaliação no ES, partindo do Provão e da ACE, que acarretaram enfraquecimento na proposta do PAIUB, que, por sua vez, passou a exercer quase só a função da avaliação interna que cada instituição deveria desenvolver, de acordo com seus interesses e seus projetos desenvolvidos e encaminhados ao MEC. Desse período até o ano de 2003, acabou prevalecendo a avaliação externa, obrigatória, desenvolvida e controlada pelo Ministério da Educação, com a ideia de fiscalizar a qualidade do ES oferecido por meio de seus instrumentos recém-criados.

Para Dias Sobrinho (2000), essa política de avaliação, conduzida pelo Ministério da Educação, a partir de 1996, era fortemente marcada pela ideia de fiscalização e punição, devido à expansão desordenada de novas instituições privadas, oferta de ensino de baixa qualidade e com um grande foco no lucro.

Tanto o Exame Nacional de Cursos quanto a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino, permaneceram como instrumentos de avaliação, até o ano de 2003, quando assume o governo federal o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Dentre as propostas apresentadas pelo Presidente, quando da divulgação de seu Plano de Governo, no pleito eleitoral, existia a de nº 12, a qual previa: “rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos - ENC ou Provão – e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir, entre outras, da experiência do

Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB” (Ristoff e Giolo, 2006: 194).

Assim, logo no início do novo governo, foi criada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior – CEA, cuja finalidade era a de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ES e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (Brasil, 2004). Após quatro meses de estudos e debates com as comunidades acadêmica e científica, essa Comissão apresentou o documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes¹³: Bases para uma Nova Proposta do ES”.

A sanção da Lei nº 10.861/2004 cria o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes”. Enquanto sistema integrado de avaliação, o Sinaes visa ao aprimoramento da avaliação das IES, com caráter formativo, e, também, ao aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da IES (Brasil, 2004).

Em sua proposta original, o Sinaes previa quatro instrumentos de avaliação:

- a) autoavaliação institucional, realizada de forma permanente e com apresentação trienal dos resultados;
- b) avaliação institucional externa, realizada por uma comissão de avaliadores, in loco, com o objetivo de avaliar a instituição como um todo;
- c) Avaliação das Condições de Ensino, realizada também com o objetivo de avaliar um curso, nos casos em que uma comissão achar necessária uma verificação in loco;
- d) Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – PAIDEIA, que, em substituição ao Provão, estabelecia uma avaliação em quatro grandes áreas (Ciências Humanas, Exatas, Tecnológicas e Biológicas e da Saúde), abordando conhecimentos específicos do curso e outros de formação geral. Essa avaliação deveria ser aplicada aos alunos do final do primeiro ano e, também, do último ano do curso, selecionados por amostragem (Lima, 2005).

¹³Sobre o Sinaes, no capítulo 3, nomeadamente o tópico 3.3.2 em seu desmembramento, evidenciará com mais precisão sobre o sistema de avaliação vigente no Brasil.

Essa proposta trabalhava com base em fundamentos que previam uma avaliação de caráter tanto qualitativo quanto quantitativo. Previa uma avaliação formativa, que buscasse uma análise e uma reflexão dos processos avaliativos e de aprendizagem, de modo que não permitisse o estabelecimento de *rankings*, como vinha acontecendo.

O Sinaes surge então com a finalidade de melhoria da qualidade do ES, a expansão da oferta de vagas, o aumento da eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social (Dourado, 2011). Esse sistema busca garantir a qualidade dos serviços educacionais ofertados à sociedade, mediante avaliação, regulação e controle.

Outro ponto importante proposto pela CEA, quando da elaboração de seu documento, foi a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, como órgão coordenador e supervisor do Sinaes.

Além de primar pelo caráter público da avaliação e pelo respeito à diversidade de instituições (universidades, centros universitários, faculdades, etc.), o Sinaes busca uma integração entre instrumentos que abordem aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos, dando ênfase a uma avaliação que privilegie três aspectos/olhares essenciais, valorizando a responsabilidade social da instituição, principalmente no que se refere à formação de seus alunos e à sua contribuição para a sociedade, a saber: a) a avaliação institucional; b) a avaliação de cursos; c) a avaliação do desempenho discente.

A avaliação institucional, conhecida como “Avaliação das Instituições de Educação Superior - Avalies” é realizada por meio da autoavaliação, coordenada por meio de uma Comissão Própria de Avaliação - CPA de cada IES, e da avaliação externa, realizada por uma comissão de avaliadores designada pelo Inep¹⁴, segundo diretrizes da CONAES.

¹⁴ O INEP é uma autarquia federal, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Criado pelo Decreto-Lei nº 580, de 1301/37, foi denominado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Atuação do Inep: *Censo Escolar*: levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente; *Censo Superior*: coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e a distância; *Avaliação dos Cursos de Graduação*: é um procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma medida necessária para a emissão de diplomas; *Avaliação Institucional*: compreende a análise dos dados e informações prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Formulário Eletrônico e a verificação, in loco, da realidade institucional, dos seus cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão; *Sistema*

A Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG objetiva a verificação das condições de ensino oferecidas aos estudantes, por meio de um instrumento que contemplasse três dimensões: a organização didático-pedagógica do curso; o corpo social (docente, discente e técnico-administrativo); e a infraestrutura.

O terceiro aspecto da avaliação estabelecida pelo Sinaes é realizado por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Esse exame tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, verificando, também, as competências e habilidades dos estudantes do primeiro e do último ano de cursos sugeridos pela CONAES, em relação à compreensão de assuntos de conhecimento geral, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Com a implementação do Sinaes, a avaliação não perdeu o seu caráter regulatório, que já havia sido estabelecido pela própria LDBEN.

Por fim, no que diz respeito ao ES no Brasil, Dourado (2011) confirma a articulação entre processos extra e intrainstitucionais que convergem para a materialização da ação do estado/governo. Tanto o processo educativo quanto as políticas educacionais “*são mediados pelo contexto sociocultural mais amplo, bem como pelas regulamentações, regulações e dinâmicas de financiamento, que impactam os processos de organização e gestão da educação superior*” (Dourado, 2011: 54). O autor menciona como instrumentos de alterações significativas na educação superior, no Brasil, a LDBEN/1996 e os vários dispositivos a ela incorporados, bem como as metas traçadas em cada PNE desde sua primeira versão, aprovada em 2001.

Nacional de Avaliação da Educação Superior: Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes; *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*: exame de saída facultativo aos que já concluíram e aos concluintes do ensino médio, aplicado pela primeira vez em 1997; *Exame Nacional Para Certificação de Competências (Encceja)*: é uma proposta do Ministério da Educação de construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria; *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*: pesquisa por amostragem, do ensino fundamental e médio, realizada a cada dois anos.

Oliveira e Catani (2011: 13) também argumentam que as políticas implementadas “desde a segunda metade da década de 1990 implicaram em mudanças significativas no papel, nos valores e nas finalidades das instituições de ensino superior (IES), particularmente nas universidades públicas, e no campo científico, em geral”.

2.4. Considerações finais

Este capítulo discorreu sobre as transformações no ES no mundo e no Brasil. É um contexto de pensamento e gestão gerencial do NPM, que tem sido gradativamente introduzido nas universidades em vários países, incluindo o Brasil.

Esse contexto de transformações, presente nas últimas décadas no ES, decorre da implementação de dispositivos orientados para a medição do desempenho e qualidade, como contrapartida pela obtenção de mais autonomia, afastando-se assim das formas tradicionais de administração e adotando novas formas de gestão características do managerialismo (Morley, 2003; Santiago e Carvalho 2004; Santiago *et al.*, 2005).

Por conseguinte, a crescente mudança de um modelo pautado no controle do Estado e dos acadêmicos (*professional control*) para um diferente modelo, fundado na combinação do mercado e do Estado, e na inserção, por parte deste, de uma conduta mais vigilante sobre o sistema e instituições de ES, sinaliza o início de uma nova configuração da atuação do estado, intitulada, por vários autores, como Estado Avaliador (Neave e Van Vught, 1994; Afonso, 1998; Neave, 1988; Magalhães, 2004).

Neste contexto, também no Brasil, os princípios da reforma empreendida, sobretudo a partir de 1995 com a Reforma do Aparelho do Estado, foram fundamentados no NPM, cujo enfoque encontra-se na adoção de instrumentos gerenciais privados no âmbito do setor público. Essas reformas do Estado e do ensino abriram espaço para a gestão empresarial na educação, ao mesmo tempo em que determina a democratização de sua gestão.

Assim sendo, a gestão gerencialista, com foco direto em eficiência e eficácia, promove a gestão de si. Logo, no âmbito do ES, entre os vários elementos centrais para NPM apresenta-se a vigilância (por meio da avaliação) e mensuração (do desempenho) visando aumentar os produtos (e serviços) e vencer a concorrência.

Nesse contexto, Boitier e Rivière (2013) também argumentam que os sistemas de gestão de desempenho fornecem tanto uma estrutura regulatória (por meio da aplicação da lei e dos procedimentos) quanto uma estrutura para padrões (desempenho baseado em objetivos e indicadores) e um quadro de valores (relativo às missões confiadas ao sistema de ensino superior).

Por fim, a leitura da filosofia do NPM nas universidades, via avaliação e outras formas de vigilância e gestão, refletem nos acadêmicos um sentimento de ameaça e prejudicialidade, sendo que esta é causada por práticas inspiradas no NPM. As referidas práticas, como frutos da nova gestão, possibilitam acompanhar os resultados previstos pelas instituições, mediante o cumprimento de metas e de seu desempenho. Nesse contexto, é que assenta, por exemplo, a questão da avaliação, tendo em vista a lógica de mercado voltada para desempenho configurado na qualidade.

Assim, a qualidade e a avaliação não surgem, apenas, como questões novas que as instituições têm de administrar, mas constituem-se, principalmente, como importantes organizadores políticos e ideológicos das iniciativas governamentais visando ao ES (Magalhães, 2004).

CAPÍTULO 3. QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo é dedicado à qualidade no ES. Abordará assuntos que deliberam sobre a garantia da qualidade, que, atualmente, é pauta em muitos países, e também no Brasil. A qualidade é impulsionada por agências de garantia de qualidade ou pelas próprias instituições de ES. Contudo, a garantia da qualidade e é percebida a partir de lentes distintas, não resultando em um conceito único. É o que veremos neste capítulo.

Para atender o que ora pretendemos, o capítulo está estruturado com o seguinte escopo: conceitualização; avaliação da qualidade; repercussões da agenda da qualidade no ES; qualidade no ES no Brasil; mecanismo de avaliação: o Sinaes, semelhanças e diferenças do funcionamento das agências de avaliação e acreditação, no Brasil e na Europa; finalizando com as considerações finais.

3.1. Aspectos conceituais

A palavra “qualidade” deriva do latim, “*qualitatem*”. O termo apareceu pela primeira vez em textos de Cícero enquanto este traduzia Platão para a língua romana. Tem como base o pronome “*qualis*”, remetendo à pergunta “que tipo de”. Com grande variedade de significados e conotações, a qualidade é um termo difícil de definir e, por vezes, evasivo, tendo assim sido referido como um “conceito escorregadio” (Pfeffer e Coote, 1991).

A complexidade quanto à definição também é encontrada quando se trata do significado da Gestão da Qualidade Total (GQT) (Lau e Anderson, 1998). A expressão apareceu pela primeira vez em 1961, quando foi inventada por Feigenbaum (1951), que a nomeou como Controle da Qualidade Total (CQT). Entretanto, Deming (1982) já explorava há mais de 40 anos a ideia de qualidade sem usar o adjetivo “total”. Em 1988, com a criação da Fundação Europeia de Gestão da Qualidade, a importância e o valor da GQT objetivavam “alcançar a satisfação total do cliente”. Feigenbaum (1951), o criador do termo, define GQT como o “controle total da qualidade na organização com amplo impacto”.

A escola de Gestão da Qualidade Total teve evidente influência em muitos dos entendimentos associados com a “qualidade” no Ensino Superior (Shore e Roberts,

1995). No âmbito da GQT, Green (1993) conceitua qualidade como a capacidade que toda organização pode ter para aprender e implementar continuamente as necessidades do cliente.

Barnett (1992) evidencia que conceitos de qualidade vêm sendo aplicados ao setor educacional há décadas e que, no contexto do ES, as IES apresentam os objetivos que elas esperam atingir e como pretendem fazê-lo. Robertson (1971), Parasuraman *et al.* (1985), Stebbing (1989) e Barnett (1992) pontuam a importância de se observar que o termo “qualidade” é elusivo e subjetivo.

Ainda, de acordo Barnett (1992), uma IES é uma instituição educacional, visando à formação de seus alunos e a intenção subjacente ao processo é a de modificá-los em termos de maturidade intelectual. O autor fala da “caixa preta”, do espaço institucional (entrada e saída) que não é neutro, mas um conjunto de acontecimentos orientados para mudar o aluno de várias maneiras.

Harris (1992), por sua vez, busca demonstrar a natureza dinâmica e interativa do ES. Segundo ele, quando este é visto como um sistema, com um ambiente interno e externo, de entradas e saídas de processos, complica o assunto, uma vez que os alunos não são apenas os clientes principais, mas também uma parte das entradas para o sistema. Para o autor, o ES apresenta mais complexidade quando inclui a presença do corpo docente e pessoal de apoio no sistema como os clientes internos, e também dos estudantes, da sociedade e da indústria como os clientes externos da educação. Além disso, cada um desses clientes tem diferentes necessidades e expectativas que precisam ser priorizados para proporcionar qualidade de serviço.

No âmbito do ES, tem-se referenciado e utilizado indiscriminadamente o termo “qualidade” para justificar muitas coisas: reformas curriculares, projetos de pesquisa, conferências e congresso científicos etc. Segundo Harvey (2002a: 2), *“todas estas atividades e outras muitas se colocam sob o manto da qualidade, porque obviamente ninguém pode objetar à qualidade como objetiva de um projeto, de uma instituição ou de um programa de ação”*.

O projeto de qualidade total no ES identificou que existem conceituações de qualidade muito diferentes na educação (Harvey, 1994). Nesse contexto de diferentes conceitos, destaca-se como a Organização para a OCDE, durante a década de 1990, definia

educação de qualidade como aquela que assegura a todos os jovens a aquisição dos conhecimentos, capacidades, destrezas e atitudes necessárias para prepará-los para a vida adulta (OCDE, 1999: 29), enquanto a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO entende a qualidade na educação como:

“A qualidade se converteu em um conceito dinâmico que necessita adaptar-se permanentemente a um mundo cujas sociedades experimentam profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e antecipação. Já não basta mais os antigos critérios de qualidade. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca por uma educação de qualidade que deve habilitar a todos, mulheres e homens, para participar plenamente na vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo”¹⁵ (UNESCO, 2001:1) (Tradução nossa).

O documento “Os quatro pilares da educação”, da UNESCO, elaborado por Delors (1999), ao rejeitar uma visão meramente instrumental e produtivista para a educação, afirma que a educação do homem deverá ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser.

Para Werthein (2005), representante da UNESCO no Brasil, esses quatro pilares devem estar presentes na política de melhoria da qualidade de educação, pois eles abrangem o ser em sua totalidade, do cognitivo ao ético, do estético ao técnico, do imediato ao transcendente.

No âmbito do ES, ocorre a dificuldade em esboçar uma única definição de qualidade, partilhada por todos e em todas as situações, dado que o seu significado depende e varia de acordo com as propostas dos diversos grupos de atores, internos (estudantes,

¹⁵“La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente a un mundo cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión y anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad. A pesar de las diferencias de contexto, existen muchos elementos comunes en La búsqueda de una educación de calidad que debería habilitar a todos, mujeres y hombres, para participar plenamente en la vida comunitaria y para ser también ciudadanos del mundo” (UNESCO, 2001:1).

acadêmicos e gestores institucionais) e externos (famílias, sociedade, mercado, ou Estado), que, de algum modo, se relacionam com o sistema e as instituições (Vroeijenstijn, 1995; Santiago, 1999).

Entre as definições de qualidade no ES, estão a “excepcional” e a de “valor-por-dinheiro” de Hearvey e Stensaker (2008):

“Excepcional: um conceito tradicional de qualidade ligado à ideia de “Excelência”, percebida como excepcional por meio de altos padrões de desempenho acadêmico. A qualidade é alcançada se os padrões são superados” (435);

“Valor-por-dinheiro: avalia a qualidade através do retorno do investimento ou da despesa. O coração da abordagem value-for-money na educação é a noção de responsabilidade. Serviços públicos, incluindo educação, espera-se que sejam responsáveis perante os financiadores. Cada vez mais, os alunos também estão considerando o valor do dinheiro de seus investimentos próprio no ensino superior” (435).

Entre as várias maneiras de definir qualidade, a maior parte da atenção, na década de 1980, foi dada a uma aptidão para o propósito e uma abordagem valor-por-dinheiro (Henkel, 2000; Harvey, 2009).

A partir daí, a qualidade pode ser perspectivada como uma metáfora da luta de poderes que esses mesmos grupos estabelecem entre si, procurando fazer vingar a sua própria visão do que é, ou deve ser, a qualidade do ES (Barnett, 1994), isto é: a colegial (partilhada coletivamente e sustentada nos valores da comunidade acadêmica); a tecnicista (centrada no recurso a instrumentos técnicos de aferição da qualidade); a epistêmica (fruto da reivindicação de uma determinada comunidade); a dos “consumidores” (estudantes, famílias e sociedade); a dos empregadores (do mercado de trabalho relativamente à qualidade dos “produtos” do sistema); a profissional (ordens e associações profissionais); ou a “inspetoral” (do Estado ou das agências externas de avaliação) (Barnett, 1994; Trnavčević e Logaj, 2008).

A pesquisa de Barreyro *et al.* (2014) busca investigar as concepções de qualidade do ES presentes na Revista da Avaliação da Educação Superior, entre 2004 e 2012, e faz parte de uma pesquisa maior intitulada Avaliação, Expansão e Qualidade da Educação Superior no Século XXI: Uma Análise sobre o conceito de Qualidade nos Cursos de Graduação no período Pós-SINAES – 2004/2012, da rede Universitas BR, no marco do Observatório da Educação da CAPES. A seguir, exibem-se algumas das concepções extraídas dessa revista:

Para Sguissardi (2006) são trabalhadas duas noções de qualidade: *“a da ótica empresarial (que associa-se com eficiência e produtividade) e a acadêmico-crítica (que foge à produtividade como medida de desempenho). [...] No Brasil, afirma que a tendência é associar qualidade à avaliação/acreditação (Estado avaliador), com ênfase na forma de índices, sendo também um conceito bastante ligado à competitividade e empregabilidade [...]”* (Barreyro *et al.*, 2014: 2-3).

Enquanto Bertolin (2007) argumenta que *“a noção de qualidade não pode ser entendida separada do contexto de transformações na educação superior e do jogo de interesses envolvidos. [...] Com o intuito de propor um sistema de indicadores para avaliação da qualidade, baseia-se na concepção de que a qualidade em educação é um conceito múltiplo, que não pode ser avaliado apenas por um indicador”* (Barreyro *et al.*, 2014: 4).

Dias Sobrinho (2008) *“critica o conceito de qualidade que deixa de considerar a relevância social e científica da formação do indivíduo; reduzindo qualidade a medida e a controles. Do mesmo modo, pondera também sobre a valorização em demasia*

das classificações e rankings que respondem à demanda da competitividade” (Barreyro et al., 2014: 6).

Larrauri et al. (2012) encontram concepções de qualidade que podem ser organizadas em quatro tipos: “1-Qualidade como transformação; 2-Qualidade como adequação a um fim; 3-Qualidade como excelência e Standards; e 4-Qualidade como valor por dinheiro (accountability)” (Barreyro et al, 2014: 7).

Enquanto Morosini (2009) explicita que a qualidade é vista como um processo caracterizado por um conjunto de fases: planejamento, ação, avaliação e promoção. Segundo a autora, no final dos anos 80 e na década de 1990, foi percebida uma distorção no conceito de qualidade, como um conjunto de fases, com predominância de uma delas: a da avaliação. Morosini (2009) argumenta também que são identificadas, no tempo e no espaço, diversas concepções e práticas de avaliação, quais sejam:

“a) desde aquelas dirigidas, prioritariamente, por princípios financeiros até as regidas pela qualidade como substrato educativo; b) desde as baseadas em metodologias que objetivavam simplesmente a avaliação per se até aquelas que visavam a avaliação para credenciamento; c) desde as que avaliavam programas de estudos até as que avaliavam instituições” (167).

Rothen e Santana (2014), por sua vez, ao tratar deste assunto, buscaram identificar o conceito de qualidade presente nos documentos oficiais e dispositivos legais brasileiros publicados entre os anos de 2003 e 2013. Os autores identificaram cinco categorias temáticas de qualidade, que são: qualidade como base para a fundamentação legal; qualidade tendo como referência a avaliação institucional; qualidade como relevância social; quando a qualidade é excelência; qualidade baseada em índices e indicadores.

Para Rothen e Santana (2014), o conceito de qualidade é multirreferenciado e polissêmico. Ele passa a ter sentido (referência) quando se torna um juízo de valor positivo para uma determinada prática. Nesse sentido, nos primeiros anos do Sinaes, a perspectiva de qualidade direcionava para uma visão Formativo-educativa. Havia um

anseio, por parte de agentes educacionais que conduziram a sua implantação, de desenvolver um processo de avaliação que possibilitasse a melhoria da qualidade da educação superior, de forma global e integradora, para as IES e os cursos.

Na opinião de Lemaitre (2001), as definições de qualidade nunca são neutras nem inocentes, senão que se referem a equilíbrios de poder dentro da educação superior e entre a educação superior e outros atores sociais. Na opinião de Vidovich e Currie (2007), o conceito de qualidade empregado no ES é de que a qualidade é a ‘prestação de contas às partes interessadas’, no lugar de ‘excelência da qualidade’. Além disso, a qualidade é um conceito dinâmico que está em constante mudança (Harvey, 2009; Westerheijden, 2014).

A qualidade apresenta caráter multidimensional, englobando diferentes níveis na educação superior. Nomeadamente, *“a qualidade dos inputs, outputs e processos, que têm de ser combinados com as demandas apresentadas por estudantes, universidades e sociedade cada vez que se pretende avaliar a qualidade”* (Sarrico et al., 2010: 40).

Cardoso et al. (2018a: 3), por sua vez, ao tratar do assunto, sugerem que *“essa multiplicidade de concepções e diferentes abordagens à qualidade e sua garantia podem ser lidas usando três perspectivas diferentes no ES: qualidade como cultura, qualidade como conformidade e qualidade como consistência”*.

Esses autores argumentam ainda que as perspectivas sobre a qualidade sustentam-se em hipóteses elaboradas com base na literatura. E, embora desenvolvidas sob diferentes lógicas, as abordagens internas de garantia da qualidade de cada perspectiva podem sobrepor-se, especificamente em termos de implementação e efeitos produzidos.

Ao discorrer sobre a qualidade como “cultura”, Cardoso et al. (2018a) destacam os elementos cultural/psicológico e estrutural/gerencial. No que tange ao elemento cultural/psicológico destacam a relação com os valores, expectativas e comprometimento das IES em relação à qualidade. No que se refere a gestão, os autores consideram que a burocracia aparece como efeito, resultando em maior demanda e tempo disponível para tarefas não acadêmicas, maior formalização de procedimentos e maior monitoramento de desempenho acadêmico.

Acerca da qualidade como “conformidade”, Dill *et al.* (2012) expõem que, nas últimas décadas, tem havido um crescente uso de mecanismos de mercado, como instrumentos de política pública, acompanhados de um nível crescente de autonomia das IES.

Entretanto, esse contexto, denota também um mercado de competição entre as IES, que, por sua vez, pode seguir estratégias consideradas como as não mais apropriadas para o interesse público (Cardoso *et al.*, 2018a).

Por outro lado, os governos assumem cada vez mais que a competição de mercado é um ingrediente assertivo, transformando burocratas endurecidos em potenciais empresários (Ball, 1997). Esse aspecto contribui para que a garantia de qualidade apresente um duplo propósito, o de fornecer informações e de garantir que as instituições promovam o bem público. Assim, a qualidade, como conformidade, tem a ver com cumprimento das diretrizes políticas definidas como resultado, que, às vezes, levam a consequências não intencionais (Cardoso *et al.*, 2018a). Sob essa perspectiva, os aspectos externos condicionam as instituições e o modo como elas lidam com esses aspectos é entendido como determinante da garantia da qualidade.

Nessa esteira, a qualidade como “consistência” engloba uma noção relativamente recente de garantia de qualidade, muito mais focada nos processos e seus resultados do que nas estruturas e procedimentos que os suportam. Sob essa nova perspectiva de qualidade, a ênfase é colocada na ideia de que os clientes exigem consistência para tomar as decisões de compra.

Isto se liga aos padrões acadêmicos definidos para a avaliação e validação dos processos e resultados finais (sobre ensino e aprendizagem, pesquisa ou relações com sociedade) do ES e, aos resultados da aprendizagem (Cardoso *et al.*, 2018a). Essa perspectiva surge porque, segundo alguns autores (Cardoso *et al.*, 2018a), a garantia da qualidade pode não ter produzido os efeitos esperados sobre as instituições.

Além disso, a qualidade como consistência é focada em processos, e a hipótese é que ela pode abranger práticas internas de garantia da qualidade, levando a melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem, pesquisa, atividades de extensão e internacionalização e mais foco na inovação.

Mais recentemente, outra tendência para uma abordagem de aprimoramento da qualidade foi notada (Amaral e Rosa, 2004). Embora o aprimoramento da qualidade

tenha permanecido com conceito indefinido, implicava que a responsabilidade pela qualidade estava localizada dentro das instituições e que a garantia externa da qualidade dependia de auditorias institucionais de sistemas de garantia de qualidade, em vez de formas mais intrusivas de garantia da qualidade, como acreditação (Sarrico *et al.*, 2013; Amaral e Rosa, 2004). Neste contexto, e induzida por fatores externos e internos, as instituições começaram a estabelecer ou sistematizar e fortalecer seus próprios sistemas internos de garantia da qualidade (Sarrico *et al.*, 2013; Amaral e Rosa, 2004).

A implementação dos sistemas internos de garantia da qualidade é moldada por fatores extrínsecos e intrínsecos às instituições. Entre os fatores extrínsecos, a garantia da qualidade externa desempenha papel preponderante, frequentemente projetados para “encaixar” seus requisitos, filosofias e objetivos (Sarrico *et al.*, 2013).

A expectativa com a garantia da qualidade externa é que as instituições desenvolvam processos para garantir e melhorar sua própria qualidade (Kristensen, 2010). Para ajudar as instituições a atingir esse objetivo, a garantia da qualidade externa geralmente fornece informações e suporte (Kristensen, 2010).

Na Europa, vale sublinhar a relevância das Normas e Diretrizes para a garantia da qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior. A tradução desse Espaço em políticas de garantia da qualidade, regulamentos e quadros de referência como aqueles emitidos por agências de garantia da qualidade, é um fator para o desenvolvimento de sistemas internos de garantia da qualidade (Sarrico *et al.*, 2013).

3.2. Avaliação da qualidade

A avaliação da qualidade envolve o julgamento de desempenho em face de critérios internos ou externos. Para Geen (1994: 114), a qualidade “*varia de acordo com quem está fazendo a avaliação, que aspectos do processo de ES estão sendo considerados e para qual finalidade a avaliação é feita*”. Sobre a avaliação da qualidade, Pearce (1995) diz que é meio de avaliar a qualidade do que é efetivamente prestado pelas instituições.

No que tange à quantificação da qualidade, o debate em torno de significados associados à qualidade no ES abrange as disputas sobre o privilégio de determinados métodos para avaliar e demonstrar medidas de qualidade.

Para que uma abordagem vinculada à qualidade de uma instituição seja qualificada como excelente, e preciso que ela exceda a mais alta exclusividade (Harvey e Green, 1994).

Neste contexto, de acordo com os documentos HEFCE¹⁶ (Higher Education Funding Council England), o propósito de examinar, auditar e controlar a qualidade é para garantir que toda a educação financiada pelo HEFCE seja satisfatória ou melhor. A qualidade pode ser garantida, por meio de um cuidadoso monitoramento e medição do desempenho e também de produtividade. Ela, geralmente, é efetivada, utilizando uma combinação de índices estatísticos, auditorias externas, avaliação institucional e autoavaliação com base em metas de desempenho acordadas previamente com gestores.

Os mecanismos de ponderação do HEFCE¹⁷ refletem a ideia de qualidade. Essa ideia retrata o direcionamento de modo que os indivíduos e departamentos possam ser os gestores de suas próprias áreas de responsabilidade e devem garantir a qualidade da sua prestação de serviço. Dessa maneira, o exercício de garantia de qualidade envolve departamentos, colocando em evidência a excelência, pois eles vão ser obrigados a se classificar como excelente, satisfatório ou insatisfatório.

A reforma da educação está espalhada por todo o mundo como “uma epidemia política”, que é “levada” por poderosos agentes, como o Banco Mundial e a OECD, e assim completamente integrada no “pretencioso mundo” de muitos educadores acadêmicos. A novidade desta epidemia de reforma é que não basta mudar o que as pessoas, como educadores, estudiosos e pesquisadores fazem, mas mudar quem são eles (Levin, 1998).

Nesse contexto, considerando que o Comitê de Jarratt defende que as universidades para serem eficientes devem adotar um escopo de gestão semelhante às organizações privadas, Jarratt ainda preconiza como muito importante a elaboração de práticas que possam mensurar as atividades (Townley, 1997).

¹⁶Organismo público no Reino Unido responsável pela distribuição de recursos para as universidades e faculdades de Educação Superior, desde 1992.

¹⁷A linha oficial citada em documentos HEFCE é que o Conselho não quer ser prescritivo e que todas as instituições podem atingir a excelência, quando comparado com os objetivos que estabeleceram para si próprios (HEFCE, 1992).

Com essas recomendações, para uma estrutura de gestão mais racional, contando com sistemas de informação e indicadores de desempenho em nível departamental e individual, Jarratt ofereceu a perspectiva de uma conta racional da organização como um todo, para si mesma e para os órgãos de controle (Greenwood e Hinings, 1993).

Assim, ao privilegiar um conjunto particular de regras institucionais de organização e gestão, Jarratt indica dois arquétipos organizacionais: um modelo colegiado ou colaborativo de autonomia e autorregulação em contraste com uma burocracia gerencialista e corporativa (Greenwood e Hinings, 1993), mas também invocou uma lógica institucional distinta, a de uma racionalidade de mercado. Como se vê, a partir do Comitê de Jarratt, ficou insitituida a avaliação de desempenho para os acadêmicos (Townley, 1997).

Além disso, o conceito de prestação de contas tem sido amplamente utilizado nos domínios de gestão administrativa e de gestão administrativa educacional desde os anos 1980. Neave (1988) enfatiza uma característica básica de prestação de contas no ES: a ênfase na avaliação. Nesse quadro, três aspectos estão intrinsicamente ligados: a responsabilidade, a garantia de qualidade e a avaliação (Vidovich *et al.*, 2007).

A responsabilidade no ES é um conceito relacionado com a eficiência, a eficácia e avaliação de desempenho, que está situado no sentido de provar, por meios eficazes, que o ES tem alcançado os resultados e o desempenho predeterminados (Vidovich *et al.*, 2007). Além disso, a prestação de contas inclui elementos como o uso racional de recursos, a apresentação e a avaliação de eficiência, atribuindo importância aos custos, eficácia e melhoria do processo de educação (Dressel, 1980).

A finalidade da garantia da qualidade no ES é obter garantias públicas de que as IES estão cumprindo seu dever de prestação de serviços de valor para a sociedade, embora a avaliação seja uma prática limitada no contexto da garantia de qualidade. De um modo geral, a avaliação significa confirmar ou avaliar a eficácia do ensino ou dos alunos, quer dizer, é a forma de implementação para a prestação de contas, bem como um das formas básicas de garantia da qualidade. Em função disso, a avaliação apresenta-se como um dos princípios fundamentais da NPM (Vidovich *et al.*, 2007).

A base teórica para a prestação de contas do ES tem como pano de fundo o neoliberalismo, o qual postula que o governo, a fim de aumentar a competitividade

nacional, deve mudar seu modo de governação e adotar certas medidas que lhe permitirão desenhar a si mesmo, sendo a prestação de contas uma dessas medidas específicas.

Além disso, a prestação de contas no domínio do ES está frequentemente associada com a autonomia institucional, a intervenção do governo e a garantia de qualidade.

Apesar de o objetivo de implementar a prestação de contas no ES estar na ideia de assegurar sua qualidade, as opiniões divergem no que tange à prestação de contas pode garantir ou melhorar a qualidade no ES (Kai, 2009).

Neave (1988) argumenta que a prestação de contas, na Educação, transformou-se em uma poderosa ferramenta de controle individual (publicações/docência) e institucional (*ranking*). Já Kai (2009) menciona os efeitos da agenda da qualidade no ES e cita a prestação de contas como produtora de poucos benefícios e criadora de muitos encargos para IES (pesquisa/docência). O autor indica também a inquietação quanto à falta de clareza no que é “qualidade”.

Observações e estudos sobre ES, em várias partes do mundo, mostram que a prestação de contas exerce um enfraquecimento sobre a autonomia institucional. Nos Estados Unidos, por exemplo, desde que foi implementada a prestação de contas no final de 1970, a relação entre a elevada educação e o governo mudou, e o ES tem se encaminhado para o sistema do governo (Clark, 1978; Clark, 2005).

Na lógica da prestação de contas no ES, perpassando a garantia da qualidade através de indicadores (públicos), Osborne e Gaebler (1992) afirmam que as avaliações impulsionam para o trabalho, porque não se pode dizer se o trabalho foi bem sucedido, de outra forma a não ser pela mensuração de sua eficácia. Os autores mencionaram três princípios para as avaliações ou medição do desempenho: a remuneração, de acordo com a realização; a administração, de acordo com desempenho; o orçamento, de acordo com a eficácia. Assim, é possível verificar que a avaliação do ES possui como características relevantes a ênfase nos resultados e a quantificação.

Nesse sentido, Sizer (1992) expõe que os avaliadores geralmente sustentam que a avaliação deve ser quantificada, a fim de garantir sua transparência, objetividade e operacionalidade, sendo necessária a criação de indicadores desempenho.

Acerca das práticas utilizadas na avaliação do ES, percebe-se que não existe um padrão unificado ou um modelo de avaliação. Distintos países ou regiões criaram as suas próprias práticas a este respeito.

Entretanto, esse modelo de avaliação é fruto do contexto de mercantilismo. Dessa forma, a mercantilização passa a ser entendida como um conjunto de políticas que “empurram” as instituições educacionais para o “comportamento de mercado. Lyotard (1984: 4-5) argumenta que o conhecimento tornou-se uma mercadoria e afirma que: “*o conhecimento é, e será produzido para ser vendido; é, e será consumido para ser valorizado em uma nova produção: em ambos os casos, o objetivo é a troca. O conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, perde seu valor de uso*”.

Assim, a fim de tornar a educação atraente para os clientes, entra em cena a visibilidade /transparência dos processos deflagrados na natureza da educação. Deste modo, a história de visibilidade / transparência é limitada dentro do conceito de promoção de mercado.

A questão de como tornar a qualidade transparente, para que possa servir melhor a sua finalidade de obter vantagem competitiva no mercado educacional (inclusive internacional), está relacionada à capacidade de tornar a qualidade visível, ou melhor, transparente (Trnavčević e Logaj, 2008).

Ser “invisível” e não transparente é basicamente inaceitável dentro da metáfora do mercado, porque os mercados estão essencialmente ligados ao controle e vigilância (Olssen e Peters, 2005). Além disso, a responsabilização inclui o controle do visível, uma vez que “quanto mais visível, melhor é controlado”, e a transparência está embutida na responsabilidade, portanto, no controle.

Os indicadores de desempenho “prometem” retirar o invisível e torná-lo transparente por meio da medição e dos resultados. “[...] *Indicadores de desempenho são objetivações altamente seletivas de performances*”, argumenta Strathern (2000: 314).

Power (1994, 1997) observa que um corolário retirado do negócio de definir e avaliar a qualidade dos produtores de conhecimento é o foco real da própria avaliação que se desloca para longe do objeto original (conhecimento).

Neste contexto, uma cultura de auditoria é estabelecida com um monitoramento constante para avaliar se os padrões foram cumpridos. As tabelas de classificação publicadas são um dos elementos a constar. Portanto, no ES, está enraizada a prática de avaliar a qualidade das instituições de ES, apesar das “limitações” e ameaças que impõem os processos (Power, 1994).

Strathern (2000) argumenta que forçar a aparência de transparência na academia impede trabalho de alta qualidade, garantindo que os problemas não podem ser tratados de forma eficiente. Enquanto Power (1994: 25-26) explicita que tais sistemas também promovem a paralisia através de pura sobrecarga, pois, segundo ele, “*o peso de suas demandas de informação, a alocação absurda de recursos escassos para atividades de vigilância - a exaustão humana existente sob tais condições*”.

Kai (2009), por sua vez, ao tratar deste assunto, aponta três elementos ligados à qualidade no ES. O primeiro elemento diz respeito ao significado e ao conteúdo de qualidade que nunca ficaram claros nos documentos de prestação de contas do ES. Até hoje, ainda não há um conceito amplamente reconhecido quanto à definição da qualidade do ES. Além disso, as “dificuldades de mensuração e verificação” da prestação de contas, em geral, são marcantes no processo de aferição de prestação de contas no ES. Já o segundo é decorrente de uma maior responsabilização na educação que produz poucos benefícios e cria muitos fardos improdutivos para as IES. O terceiro, por sua vez, está relacionado à prestação de contas no ES que constitui uma nova política para aumentar o controle governamental e uma estratégia importante para mudar a distribuição de poderes entre o governo e o ES (Harvey e Newton, 2004).

Tem-se assim o entendimento na perspectiva para a implementação da responsabilidade, a avaliação do ES considerada como um meio de assegurar a qualidade. O fortalecimento da garantia de qualidade, por meio de avaliações, reflete na cultura de *accountability* na governança do ES. Em função disso argumenta Kai (2009), que a prestação de contas está diretamente relacionada à avaliação de eficiência, eficácia e desempenho.

Por fim, a prestação de contas surge então como um aspecto central desta perspectiva ligada à existência de procedimentos internos com base em metas e critérios definidos externamente (Kai, 2009).

3.3. Repercussões da agenda da qualidade no ensino superior

O Reino Unido foi o primeiro a iniciar a avaliação do ES, introduzindo na década de 1980 reestruturações de formas de governação, incluindo a governação do ES, especialmente, as reformas dos seus mecanismos orçamentais e de prestação de contas. A avaliação do ES, lançada pelo governo britânico com a finalidade de assegurar a qualidade, sofreu gradual desenvolvimento e teve marco significativo a partir da criação da Agência de Garantia da Qualidade (Quality Assurance Agency - QAA), criada formalmente em 1997. A configuração da QAA foi promover a melhoria da qualidade do ES, tendo como principais funções formular critérios de avaliação e organizar a avaliação, a qual impulsionou importantes mudanças na governança do ES do Reino Unido. Por exemplo, a forma como as faculdades e universidades eram subsidiadas pelo governo passou a ser de acordo com o desempenho (ou seja, os subsídios estavam vinculados ao número de alunos que concluíam os anos letivos em vez do número de inscrições de estudantes). Isso exigiu que as faculdades e universidades assumissem mais responsabilidade pela qualidade do ES (El-Khawas, 2006).

Além disso, acerca dos sistemas de acreditação e de avaliação na Europa, particularmente no Reino Unido, identificam-se as várias técnicas que são apresentadas para a garantia da qualidade e a devida necessidade de publicação de resultados nos meios de comunicação.

A propósito dos estilos utilizados na Europa e Estados Unidos (EUA), os estudos de Massy (2005) reiteram a necessidade de técnicas mais refinadas para a garantia da qualidade no ES e classifica-as em 3 categorias: acreditação, padrão utilizado nos EUA; avaliação, segundo o estilo europeu; processo de revisão pelos pares, podendo ser denominado de auditoria da qualidade do processo, que, geralmente, utiliza uma combinação de indicadores de desempenho, autoestudo e revisão pelos pares.

A utilização do termo acreditação, nos EUA, reporta-se aos resultados de processo público que tem como objetivo determinar se as IES atendem aos padrões de qualidade estabelecidos, ao mesmo tempo que a avaliação ocorre primeiramente em um curso ou programa específico, para depois avaliar a IES como um todo. Como definido pelo *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE, 1992), no Reino Unido, ocorrem avaliações separadamente para o ensino e a pesquisa, tendo como principal

objetivo a produção de perfis de qualidade com base em: clareza, coerência, continuidade, credibilidade, eficiência, neutralidade, paridade e transparência (HEFCE, 2008).

No Reino Unido, a preocupação com os padrões de qualidade e de avaliação aplicadas ao ES foi evidenciada em várias abordagens (Harvey, 1995). O estudo de Athanassopoulos e Shale (1999) realiza um comparativo ao medir a *performance* corporativa em 45 IES no Reino Unido.

Nesse setor, iniciativas governamentais deram ênfase a *accountability*, *value for money* e controle de custos, incentivados pelas ideias da Nova Gestão Pública (NGP) e da derivação desta no esquema de ponderação oficial, seguido pela agência financiadora, no sentido de estabelecer medidas e critérios para alocação de recursos para as universidades.

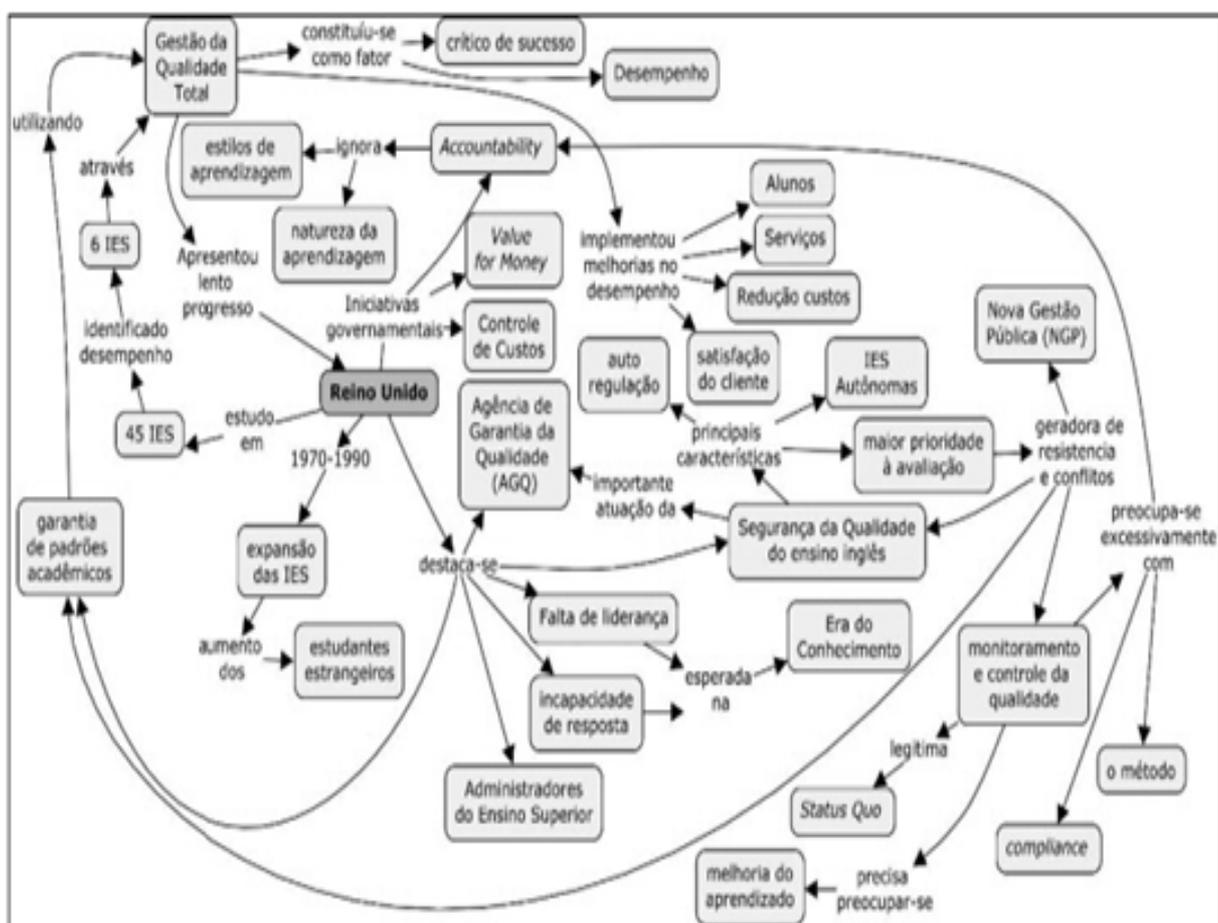
Em um estudo da qualidade e padrões ingleses de ES, Jackson e Bohrer (2010) discutiram a responsabilidade de assegurar a qualidade no país. O estudo destaca as características do sistema inglês baseado em instituições autônomas e com autorregulação. A análise questiona o processo de transição na garantia da qualidade ocorrida durante a consolidação do ciclo avaliativo de 2006-2011 questionando o papel desempenhado historicamente pelo QAA, demonstrando-se que, inicialmente, existia a efetiva separação entre avaliações institucionais e as avaliações de programas. As avaliações institucionais ocorriam por auditoria e eram realizadas pela *Higher Education Quality Council* - HEQC. Já as avaliações de programas ocorriam através de avaliação da qualidade, com instrumentos subjetivos pela HEFCE. Jackson e Bohrer (2010) ressaltam que, com a fusão realizada em 2006, a QAA absorveu as funções realizadas historicamente pelas agências predecessoras HEQC e HEFCE, demonstrando grande indefinição em determinar os sistemas e processos em uso atualmente para avaliar a garantia de padrões acadêmicos no Reino Unido.

Os processos de auditoria são realizados por avaliadores, nomeadamente altos funcionários de IES treinados pela QAA, que analisam a documentação e reúnem-se com funcionários e alunos para avaliar a eficácia dos sistemas de qualidade. Suas conclusões são disponibilizadas em relatórios publicados pela QAA. E, a partir de janeiro de 2010, estudantes passaram a compor as equipes de auditoria.

Nessa perspectiva, Lucas (2014) pesquisou a resistência acadêmica aos processos de garantia da qualidade no ES e a avaliação do trabalho de pesquisa no Reino Unido. Os processos de qualidade foram revistos (Blackmore, 2009) e constituem-se uma parte importante da NGP que foi introduzida para o setor. Os processos foram percebidos para monitorar e controlar o trabalho acadêmico em relação ao ensino e pesquisa nas IES do país nos últimos 20 anos. Acadêmicos situados em contextos específicos passaram a desafiar e resistir aos discursos e posições (Thomas; Davies, 2005) que lhes estavam sendo impostos.

A Figura 1 consiste num mapa conceitual do cenário de avaliação da qualidade no ES do Reino Unido. É importante ressaltar que o objetivo é somente evidenciar como ocorre a avaliação no Reino Unido, não aprofundando a análise.

Figura 1. Mapeamento conceitual da qualidade e avaliação do ES no Reino Unido



Fonte: Pereira *et al.* (2018) Software CMAP Tools Knowledge Modelling kit

Destacaram-se, na Figura 1, os principais conceitos, representados nos retângulos do diagrama e os relacionamentos entre estes conceitos, exibidos no mapa pelas setas direcionais e descrições a estas associadas.

Já a França utilizou um método de avaliação do ES bastante diferente do Reino Unido. O Comité National d'Evaluation organizou avaliações baseadas em entrevistas *on line* nas universidades e, em seguida, eram gerados relatórios públicos (El-Kahwas, 2006). Nesse ínterim, nos Estados Unidos, a grande maioria das IES era credenciada por agências não-governamentais de educação e de acreditação regional. Essas agências eram altamente eficientes e respeitadas no ES e nos círculos governamentais, no entanto, elas não forneciam a avaliação da qualidade. Tais avaliações têm sua organização pelas faculdades ou universidades por conta própria (Altach, 2006).

Na China, o ES teve rápido crescimento, entrando em uma fase de massificação, o que remeteu a ações voltadas para a garantia e a melhoria da qualidade, e a avaliação tornou-se uma importante via para o reforço da segurança para a qualidade do ES, contemplando avaliações internas e externas. O processo de implementação da garantia da qualidade na China teve início em 1993 (Kai, 2009).

Ashby e Anderson (1966) relatam que as faculdades e as universidades passaram a criar seus próprios padrões e métodos de avaliação como um elemento constitutivo da própria autonomia institucional.

Neave (2001) comenta que, nos países ocidentais, por um lado, é concedida mais “autonomia” para as faculdades e universidades, e, por outro, estas são submetidas à regulamentação governamental mais rigorosa sob o nome de garantia de qualidade e da prestação de contas.

Ampliando a discussão, pesquisas de cunho empírico demonstram como as práticas de avaliação do ES, decorrentes da agenda da qualidade, são percebidas nas IES, nomeadamente pelos acadêmicos.

Uma pesquisa realizada por Anderson (2006) com acadêmicos, em 10 universidades australianas, retrata as críticas aos processos de garantia da qualidade em suas universidades. Os acadêmicos expõem a preocupação com o projeto de garantia de qualidade, sobretudo no que diz respeito à avaliação dos alunos nos processos de ensino

por meio da avaliação de desempenho. Tais práticas suscitam ressentimento e, às vezes, a sua resistência.

Muitos acadêmicos inquiridos na pesquisa realizada por Anderson (2006) criticaram a abordagem quantitativa e argumentaram que ela era comumente empregada na garantia da qualidade do ES. Um acadêmico pesquisador disse que:

*“há uma coisa difundida em nossa sociedade de que as coisas que você pode colocar números são mais importantes do que as coisas que você não pode colocar números.[...] Eu costumava pensar que as coisas qualitativas eram mais importantes, mas um belo conjunto de figuras sempre vai ter mais peso”*¹⁸
(Anderson, 2006:168) (Tradução nossa).

Além disso, os acadêmicos entrevistados apontam os indicadores de desempenho como “bruscos” e argumentam que eles favoreceram o que pode ser quantificado, em vez de garantir a qualidade genuína (Anderson, 2006). Um professor adjunto na gestão apontou que o sistema australiano atual, que concede “ponto” para publicações, independentemente do prestígio associado da revista em que aparece, significa que o sistema garante que o “lixo” esteja no mesmo patamar que a excelência. Ele apontou que está sendo mensurado o que é mensurável ignorando o que é útil (Anderson, 2006).

A avaliação negativa de mecanismos de garantia de qualidade dos acadêmicos australianos, identificados no início da década de 1990 (McInnis *et al.*, 1996), aparece inalterada mesmo com a passagem do tempo. O tema mais comum que surgiu nas entrevistas (decorrente da pesquisa) foi que os mecanismos de garantia da qualidade impunham uma carga adicional de jornada de trabalho. Ao mesmo tempo, os acadêmicos, sujeitos desse estudo, mostraram-se comprometidos com a qualidade da pesquisa e do ensino, embora não convencidos com as formas de avaliação empregadas em suas universidades.

¹⁸“There is one thing widespread in our society that things you can put numbers on are more important than things you can not put numbers on.[...] I used to think that qualitative things were more important, but a beautiful set of figures will always carry more weight” (Anderson, 2006: 168).

Ao exporem suas críticas, os acadêmicos basearam-se em noções de qualidade entendidas como tradicionais nos discursos acadêmicos, nomeadamente as de excelência. Essas definições foram contrastadas com significados embutidos nos discursos da Gestão da Qualidade Total, nos quais qualidade é entendida como conformidade com os padrões mínimos.

Outro aspecto que se pode ressaltar é que os acadêmicos demonstram conhecimento e consciência da dimensão do poder que está implícita nos processos de garantia de qualidade, e a vigilância incorporada na avaliação de desempenho, temendo que o sistema poderia ser usado contra eles (Morley, 2003). Além disso, Townley (1993) expõe que os sistemas de avaliação quantitativos de desempenho também podem ser usados para estabelecer níveis normativos de produtividade, capazes de suscitar o julgamento do desempenho dos acadêmicos.

De acordo com Morley (2003: 147), *“o projeto de qualidade envolve a correção e a reabilitação dos acadêmicos, através da aplicação de mecanismos de qualidade”*. Identicamente, Salter e Tapper (2002: 66) argumentaram que os processos de garantia de qualidade envolvem o uso de *“elementos técnicos, burocráticos e elementos de valor de maneira que dão poder para alguns e removem-no dos outros”*.

Além disso, Shore e Wright (2000) observaram que, para assegurar a visibilidade das estruturas auditáveis, era exigido grande investimento de tempo por parte dos acadêmicos, os quais, de outra forma, utilizariam esse tempo em pesquisa e ensino.

Na Austrália, na sequência do aumento da intervenção do governo, a ênfase deslocou-se para formas quantitativas de medição da qualidade, muitas vezes, envolvendo o uso de indicadores de desempenho (Vidovich, 2001). Para Birnbaum (2001), no que tange os ‘modismos de gestão’ no ES, o autor entende que a maioria dos modismos enfatiza a quantificação, e que alguns vão ao extremo de afirmar que se algo não pode ser medido, não pode ser de valor.

Ainda sobre a pesquisa com os acadêmicos australianos, Anderson (2006) relata que eles revelaram que se ressentiam com o tempo gasto a partir dos mecanismos de garantia da qualidade, especialmente porque essas práticas eram ineficazes para assegurar genuinamente a qualidade.

Outra pesquisa é a de Yokoyama (2010), que teve como objetivo elucidar os padrões de mudança nos mecanismos internos de garantia da qualidade em 9 IES (anônimas) na Inglaterra, no Japão e em Nova York, entre 2001 e 2007.

A propósito da Inglaterra, ficou explicitada pelos acadêmicos a descentralização que suscitou a autorregulação, além de depoimento alegando pressão. No que tange ao Japão, foi abordada a descentralização da gestão, que incluiu questões como a autoavaliação anual (com metas); a avaliação pelos estudantes; a coordenação central de Acreditação; a revisão de *performance* da Faculdade. A propósito de Nova York, também foi relatada a garantia da qualidade baseada no princípio da autorregulação, além de sublinharem que as mudanças perpassam questões como o planejamento estratégico, alterações nos programas e a eficácia organizacional.

Para mais, a recorrente mensuração da pesquisa e do desempenho do ensino, dentro das universidades, suscita em Bogt e Scapens (2012) a investigação acerca do desempenho em dois grupos de acadêmicos, um na Holanda e um em Reino Unido. Em ambos, decorre o uso crescente de formas de julgamento de desempenho (avaliação) com a utilização de medidas de desempenho mais quantitativas. Nesse contexto, é entendido desempenho na pesquisa a partir de publicações em conceituados jornais e o desempenho na docência representado pela colocação dos alunos no mercado.

Bogt e Scapens (2012) ressaltam o cenário que caracteriza o aumento no número de estudantes no ES, de modo que, na Holanda, em 1960, o número de estudantes aproximava-se de 41.000. Esse número aumentou para 240.000 estudantes em 2010. Outro fator que recebe destaque nesse país diz respeito à mudança no tempo dos programas, que passou de 5 para 4 anos (meados 1990). Além disso, desde 1980, a docência e a pesquisa sofrem auditoria por comitês externos. E os resultados passam a ser publicados, com ciclos a cada 5 anos de avaliação externa (4 critérios) e cada 3 anos avaliação interna. Entretanto, a contar de 2004, somente os programas “acreditados” recebem recursos. A agenda (tempo) dos acadêmicos também passa a ser gerida com o seguinte escopo: 40 % pesquisa, 40 % docência e 20 % Administrativo.

Enquanto isso, no Reino Unido, o número de alunos, em 1960, representava 300.000 estudantes e, em 2005, passou para 2.350.000. Quanto ao orçamento, passou de base no

histórico para ranking de pesquisa (RAE) e mensalidades (número de alunos). Além disso, ocorre, desde 1992, a auditoria externa (Bogt e Scapens, 2012).

Acerca da mensuração de *performance*, esta mensuração acontece, na Holanda, desde 1990, e utiliza a pontuação individual, sendo a publicação da pesquisa avaliada a partir de pontuação (jornal top: 5 pontos; jornal bom: 3 pontos e jornal razoável: 1 ponto). Entretanto, o acadêmico precisa ter 5 pontos a cada 4 anos. Além disso, em Groningen (Holanda), o baixo desempenho na pesquisa aumenta carga horária na docência (embora os docentes alegam falta de clareza nos critérios), enquanto que, em Manchester (Reino Unido), o baixo desempenho na pesquisa vem através de pressão (e os próprios acadêmicos deixam a Universidade por vergonha), e é utilizada a avaliação de desempenho anual para promoção.

Como se vê, fica demonstrado que, na Holanda, a reputação encontra-se na docência e, no Reino Unido, ela está na pesquisa. Entretanto, ambas possuem critérios subjetivos de controle (monitoramento). Tal conjuntura reflete no ressentimento dos acadêmicos quando o assunto é a prática de avaliação, uma vez que anteriormente estava atrelada ao “desenvolvimento” migrando para o “julgamento”. Isso desencadeia declarações de “*gostar menos do trabalho agora do que antes*” (Bogt e Scapens, 2012: 472).

Ainda no que tange à pesquisa, acerca dos reflexos da avaliação (em Groningen), o comentário de um acadêmico é o seguinte: “[. . .] *quando o seu desempenho docente é baixo, você é humilhado em público e isso pode ser muito desagradável*”¹⁹ (Bogt e Scapens, 2012: 475) (Tradução nossa). Esta é a observação de acadêmico que também ocupa a função de diretor de programa:

“Não é um prazer ter uma avaliação ruim do seu curso, especialmente porque todos na faculdade podem vê-la. As conversas que tenho com as pessoas sobre seu desempenho no ensino podem ser muito difíceis às vezes. As pessoas às vezes

¹⁹ “[. . .] *When your teaching performance is low, you are in a way humiliated in public and that can be very nasty*” (Bogt e Scapens, 2012: 475).

choram aqui na minha sala”²⁰ (Bogt e Scapens, 2012: 475).
(Tradução nossa).

O uso desses sistemas quantitativos é visto como tendo vários efeitos. Apesar de esses sistemas enfatizarem medidas quantitativas objetivas, eles realocam subjetividades (geralmente a uma distância maior do sujeito), ao invés de removê-las. Portanto, a presença evasiva, mas penetrante de “padrões”, situa-se no cerne das reformas e configura um cenário de insegurança subjacente sobre esses padrões e também sobre a quantidade de trabalho extra que seria necessário para fazer qualquer alteração em conformidade.

Morley (2003: 69) revela que as incursões de auditoria para o ES e o acompanhamento com escopo de “*perseguição implacável de provas de competência profissional*”, prosseguem em ritmo acelerado, que é explicado, fundamentalmente, deslocando-se ideias sobre governança.

Power (1994; 1997), por sua vez, observa que um corolário retirado do negócio de definir e avaliar a qualidade da competência dos produtores de conhecimento é o foco real da própria avaliação que se desloca para longe do objeto original (o conhecimento).

Morley (2003) relata que o uso de auditoria, aparentemente inócuo, mas com linguagem poderosamente constrangedora, promove e mascara agendas políticas desagradáveis, tais como a transformação de acadêmicos em hegemônicas ferramentas, em vez de agentes contra-hegemônicos. E, no campo da gestão, o uso de representações de símbolos tem sido estabelecido como uma ferramenta legítima de controle (Trowler, 1998). Essa é uma visão que evoca descrições influentes da “desqualificação” ou da “responsabilização” (Rose, 1996) de profissionais ocupados a saltar, através de “aros artificiais”, com pouco tempo para fazer perguntas sobre políticas e valores. Este cenário retrata o falso apelo à transparência como mecanismo de controle tirânico (Strathern, 2000) e um esforço para marginalizar discursos de elite.

²⁰“*It is not a pleasure to have a bad evaluation of your course, especially as everybody in the faculty can see it. The talks I have with people about their teaching performance can be very difficult sometimes. People sometimes really cry here in my room*” (Bogt e Scapens, 2012: 475).

Por último, apresenta-se como decorrem as investigações vinculadas ao ES em Portugal. Baseando-se, sobretudo em pesquisadores vinculados ao Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES).²¹

Uma das pesquisas realizadas em 2011, realizada por Sarrico *et al.* (2013), com amostra de duas universidades e dois institutos politécnicos, que efetivaram 20 entrevistas e 16 painéis, buscava saber sobre o contexto institucional de governança e a relação entre governança institucional e também a garantia de qualidade.

Antes de prosseguir, convém, nesta altura, situar e considerar que as mudanças da gestão no ES europeu estão incluídas em uma ampla mudança da administração pública na Europa Ocidental (Pollit e Bouckaert, 2004). O cenário de mudanças condiz com Governo em busca de novas formas de supervisão e mecanismos de orientação baseados no desempenho das IES (CHEPS, 2007). A relação entre governança e garantia de qualidade pode ser vista como reflexão sobre a mudança do papel do Estado perante as instituições de ES e a ascensão do estado de avaliação (Neave 1988; Power 1997).

A autonomia institucional é decorrente do “Estado de avaliação”, uma trajetória de “guardião” para “supervisor” (Neave, 2001). A expectativa ajusta-se com o crescimento da autonomia, aumentando a eficiência dos processos de tomada de decisão e da capacidade das instituições de responder mais ativamente e efetivamente às mudanças que ocorrem em seu ambiente organizacional (Amaral e Magalhães, 2001). No entanto, “um aparente paradoxo, o uso de autonomia dos governos configura um passo definitivo em direção a um fortalecimento de relação mais intrusiva entre o estado e as IES” (Magalhães *et al.*, 2001). Esta faceta intrusiva sublinha a responsabilização, bem como “as regras mais rigorosas e procedimentos detalhados para a garantia da qualidade” (CHEPS, 2007: 28), ao impingir relação entre governança e garantia de qualidade.

Assente no que é preconizado no âmbito do ES na Europa, o contexto português, para a governação e os arranjos de qualidade no ES, está condicionado pela OCDE (2008), a revisão do sistema de avaliação da qualidade, por sua vez, está correlacionada pela

²¹ Associação privada, fundada pelas Universidades do Porto e de Aveiro e aberta a outras instituições de ensino superior. Centrando a sua atividade na área das políticas do ensino superior, o CIPES sempre pugnou por se tornar um centro de referência em Portugal e no estrangeiro, sendo atualmente um dos maiores centros do mundo dedicados à investigação do ensino superior. Em nível nacional (No âmbito nacional), o CIPES tem como objetivo fazer avançar o pensamento crítico e promover um entendimento informado sobre as questões vitais das políticas de ensino superior.

ENQA (2006). Estas revisões definem o tema da nova legislação sobre governança, com um novo Regime Jurídico para Instituições de Ensino Superior (62/2007), conhecido como RJIES, bem como uma nova avaliação de qualidade e sistema de garantia consagrado no Regime Jurídico da qualidade do Ensino Superior (Lei 38/2007), que levou à criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES²² (Decreto-Lei 369/2007).

Vale ressaltar que as mudanças no sistema de ES português refletem impacto na qualidade das IES. Esse contexto é retratado pelos entrevistados, os quais entendem que a A3ES teve um impacto positivo na qualidade. Para os entrevistados, a consecução de certas normas tornou-se obrigatória, com os procedimentos de maneira formal e sistemática (Sarrico *et al.*, 2013).

Com efeito, a formalização das datas dos exames, os questionários de satisfação dos estudantes, os questionários de qualidade de serviço, as informações sobre o currículo do curso e os formulários de avaliação de pessoal estão tornando-se características comuns de mecanismos institucionais de garantia de qualidade. A este respeito, os sistemas de informação provam ter um papel dominante no apoio ao sistema interno de qualidade.

Além disso, a crescente inserção de gestores que geralmente vêm do mundo dos negócios, alheios às questões acadêmicas, introduz medidas de quantificação para a tomada de decisões junto à universidade. Assim, aumenta a pressão por dados, por procedimentos formais e sistemáticos e pela profissionalização de algumas atividades de gestão da qualidade. Existe a sensação de que muitos procedimentos relacionados à qualidade foram implementados sem o conhecimento técnico adequado, de maneira *ad hoc*, e os académicos entendem que isso deveria ser diferente. Caso contrário, a validade e o impacto de alguns procedimentos podem tornar-se nulos (Sarrico *et al.*, 2013).

Paradoxalmente, parece que as mudanças e a pressão adicional para a prestação de contas podem, às vezes, prejudicar a qualidade do ensino. Isso é decorrente do não cuidado em equilibrar as atividades tradicionais do professor com os novos encargos de

²²Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que tem como fins a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

gestão, aumentando a pressão sobre eles. Os acadêmicos gastavam seu tempo em tarefas acadêmicas. Não obstante, a partir das mudanças, a forma de trabalho do acadêmico requer a inclusão de funções administrativas. Tal conjuntura legitima-se, conforme fragmento a seguir:

“[...] o papel do pesquisador há alguns anos, e não faz muito tempo, foi efetivamente limitado ao papel de pesquisador. Portanto, apenas alguns tinham outros papéis além de ser um pesquisador. [...] Ao longo dos anos, o pesquisador não mais apenas se prepara e realiza atividades de pesquisa, mas agora também desenvolve um papel administrativo muito ativo”²³
(Professor universitário de artes), (Sarrico *et al.*, 2013: 382)
(Tradução nossa).

Por conseguinte, a maioria dos acadêmicos, gestores acadêmicos e estudantes acreditam que, na sala de aula, pouco ou nada mudou e que a gestão da qualidade ainda não produziu melhorias substanciais no ensino e nos processos de aprendizagem. No entanto, há otimismo de que as instituições estejam no caminho certo e que esses processos levam tempo para dar frutos. Além disso, os acadêmicos admitem que não estão interessados nos procedimentos sistemáticos formais envolvidos na gestão da qualidade (como o preenchimento de questionários, planilhas, etc.), mas geralmente, eles consideram que são males necessários (Sarrico *et al.*, 2013).

A nova legislação deu maior autonomia às instituições para continuar a desenvolver os seus próprios processos de gestão, incluindo a gestão da qualidade, cuja avaliação pessoal ainda é recente. A centralização dos processos de gestão, como a avaliação do pessoal, apresenta a lógica de empurrar os padrões para cima. Além disso, tem ideia de alcançar as melhores práticas, em termos de pesquisa e ensino encorajando critérios comuns de avaliação, que, por conseguinte, permitem a comparabilidade e consequente *benchmarking*. Este fenômeno é *“uma maneira de aumentar a competição interna por status e recursos, com o objetivo de aumentar a qualidade”* (Sarrico *et al.*, 2013:8).

²³*“[...] the role of the lecturer a few years ago, and it was not that long ago, was effectively limited to the role of lecturer. Therefore, only a few had other roles besides being a lecturer. [...] over the years, the lecturer no longer just prepares lessons and carries out research activities, but now also has developed a very active administrative role”* (Arts university lecturer), (Sarrico *et al.*, 2013: 382).

É importante ressaltar que há claramente mais uma cultura de transparência do que no passado. Mais dados estão agora *online*, no sistema de informação, com uma quantidade crescente tornada pública não apenas na intranet, mas também na internet. Isso possui, muitas vezes, indicativos de valor fortemente conotados.

A outra pesquisa com dados empíricos, realizada em Portugal, teve aplicação de questionários, com 1.782 académicos respondentes, predominantemente de IES públicas. A pesquisa teve como objetivo compreender as posições gerais assumidas pelos académicos portugueses quanto à avaliação da qualidade, além da avaliação nacional da qualidade e sistema de acreditação.

Essa pesquisa transitou na exploração das percepções académicas dentro do campo que traduz posições resistentes ou favoráveis, demonstrando que os académicos portugueses tendem a apoiar a maioria dos objetivos e finalidades da avaliação da qualidade, bem como as principais características da avaliação de qualidade recentemente implementadas no sistema de acreditação. No entanto, eles tendem a apoiar mais mecanismos de avaliação de qualidade privilegiando a melhoria ao invés do controle.

Outro aspecto a se ressaltar é que os académicos portugueses parecem preferir um tipo formativo de avaliação de qualidade, ou seja, promovendo a autoreflexão e o conhecimento, também a contínua melhoria do ensino e da aprendizagem. Além disso, o estudo destaca a existência de diferentes percepções entre os académicos pertencentes a diferentes tipos de instituições, com afiliação disciplinar diferente, gênero e, embora em menor grau, experiência em atividades de garantia de qualidade. Neste contexto, a avaliação da qualidade tende a ser mais apoiado por académicos do gênero feminino, académicos de politécnicos, de Ciências Médicas e da Saúde e com experiência anterior em atividades de garantia de qualidade (Cardoso *et al.*, 2012).

Os autores concluem que o grau significativo de concordância com quase todos os parâmetros incluídos no sistema podem evidenciar que os académicos sintam-se à vontade ou simplesmente aceitem-a sem crítica.

É importante dispor, neste ponto, para encerrar o tópico que trata da repercussão da agenda da qualidade no ES, algumas reflexões acerca da “resistência” dos académicos. As perspectivas, atitudes e posições dos académicos, em relação à garantia de qualidade, ainda constituem um tema relativamente subdesenvolvido na pesquisa

dedicada a este mecanismo de regulação estatal (Nasser e Fresko, 2002; Westerheijden *et al.*, 2007). No entanto, é possível enfatizar que os acadêmicos apresentam diferentes graus de aceitação, apoio e adaptação à ideia de garantia de qualidade, políticas e procedimentos de implementação (Watty *et al.*, 2006; Westerheijden *et al.*, 2007).

As posições que traduzem a resistência dos acadêmicos à garantia de qualidade podem ser interpretadas como decorrentes de certas preocupações que eles têm em relação à sua implementação. Essas preocupações dizem respeito à carga administrativa que os acadêmicos tendem a associar à garantia de qualidade, bem como o fato de ser demorado (Laughton, 2003; Stensaker, 2008; Stensaker e Harvey, 2011).

Os acadêmicos queixam-se da burocracia envolvida na garantia da qualidade, além da falta de tempo para lidar com seus requisitos e, ainda, com o desvio da atenção dos aspectos realmente importantes da vida acadêmica, ou seja, o ensino e a pesquisa (Harvey, 2009).

Como se vê, a garantia de qualidade é vista pelos acadêmicos como geradora de relatórios que “*não engajam com o esforço do coração acadêmico*” (Harvey, 2009: 1). Isso pode estar relacionado ao fato de que os acadêmicos nem sempre são efetivamente integrados no desenvolvimento dos procedimentos de garantia de qualidade, nomeadamente os que ocorrem nas instituições (Veiga e Lopes, 2015).

A garantia de qualidade é vista como capaz de produzir conseqüências sobre o comportamento pessoal e organizacional e, como estímulo, a inspeção, a regulamentação e a normalização (Morley, 2005; Stensaker *et al.*, 2011).

Isso pode ocorrer devido ao fato de que a qualidade está sendo vista como relacionada a monitoramento e controle (adequação à finalidade e conformidade com padrões externos) ao invés de aprimoramento, transformação e até mesmo excelência através de disseminação de boas práticas com melhoria como objetivo, nomeadamente ao nível do ensino (Watty, 2006).

Os valores centrais da garantia de qualidade também tendem a ser resistidos por acadêmicos, induzindo ao descumprimento ou, ainda, à “sabotagem” do processo (Cardoso *et al.*, 2012). Até certo ponto, isso pode ser explicado pela percepção dos acadêmicos como sendo a garantia baseada na imposição e prescrição e, portanto, entrando em conflito com os valores que caracterizam a cultura acadêmica, sobretudo

de liberdade (Cardoso *et al.*, 2012). Nesse sentido, a garantia de qualidade é vista como tentativa de compreender o “mundo acadêmico” através da linguagem e ideologia do gerencialismo e seu *ethos* de negócios, minando a posição privilegiada dos acadêmicos através de uma nova forma de regulação (Laughton, 2003).

Além disso, a garantia da qualidade é percebida como “*alheia aos valores centrais da cultura acadêmica*” (Laughton, 2003: 317), tais como responsabilidade colegiada e autoaperfeiçoamento, impondo uma nova ortodoxia, estranha ao mundo acadêmico e educacional, baseada em valores de negócios e centrada na realização de metas e objetivos (Laughton, 2003; Bell e Taylor, 2005). A garantia da qualidade também é vista como alterando o relacionamento tradicional entre acadêmicos, induzindo uma situação em que eles relacionam-se mais como “gerentes” e “gerenciados” do que como colegas (Bell e Taylor, 2005). A garantia de qualidade torna-se “*um escudo para atender aos requisitos de responsabilidade, em vez de fornecer uma base para desenvolvimento de qualidade*” (Newton, 1998: 19).

Além disso, os acadêmicos tendem a ficar insatisfeitos com os procedimentos de garantia de qualidade, uma vez que estes são vistos como não totalmente confiáveis, reducionistas e incapazes de captar a “essência” do processo educacional (Laughton, 2003; Westerheijden *et al.*, 2007). Embora essa percepção negativa de garantia de qualidade tenda a se dissipar sempre que há a “*impressão de que a educação é valorizada e recompensada*”, “*essa é uma impressão de poucos*” (Westerheijden *et al.*, 2007: 307). Além disso, os acadêmicos também tendem mostrar uma falta de acordo sobre a capacidade de garantia de qualidade para induzir melhorias em seu ambiente de trabalho imediato (Watty, 2006).

Finalmente, a resistência dos acadêmicos está relacionada a dois outros problemas. Por um lado, há a possibilidade de os resultados da avaliação de qualidade não serem verdadeiros (Laughton, 2003; Westerheijden *et al.*, 2007), uma vez que tendem a ser inflacionados (inclusive por acadêmicos) e, assim, influenciar artificialmente a qualidade de uma unidade básica ou instituição; por outro lado, há a possibilidade de que esses resultados levem a um viés elitistado sistema educacional, com uma tendência para as universidades mais ricas e mais velhas alcançar uma melhor posição (Laughton, 2003).

Entretanto, há uma aderência dos académicos às práticas da qualidade, especialmente os que assumem funções gerenciais, que tendem a concordar com a acreditação, vendo-a como uma oportunidade para as instituições refletirem sobre sua missão e propósito e também “*unir-se a um clube de elite*” (Bell e Taylor, 2005: 248). Isso ocorre porque os resultados da acreditação podem ter um impacto na imagem social das instituições, desempenhando um papel preponderante na demanda e seleção de uma instituição ou programa de estudo (Cardoso *et al.*, 2012).

Independentemente de uma posição mais resistente ou de apoio à garantia de qualidade, os académicos tendem a considerar seu impacto como “moderadamente positivo”, enquanto membros da liderança institucional e da administração “*visualizam mais claramente os resultados positivos*” (Stensaker *et al.*, 2011: 473). Além disso, os académicos são propensos a ver a garantia interna de qualidade de sistemas como uma oportunidade para reforçar a qualidade institucional e acordar cultura de qualidade institucional (Veiga e Lopes, 2015).

Além disso, eles percebem a “*autoavaliação e a garantia de qualidade como meio de administrar sua vida cotidiana desde que a autonomia dos académicos para o seu próprio trabalho seja valorizado e evitados os mecanismos de controle*” (Huusko e Ursin, 2010: 868). Kleijnen *et al.* (2011: 149) reforçam esta ideia ao mencionar que “*os efeitos da gestão da qualidade são vistos na faculdade em termos de melhoria, e negativamente com os seus efeitos em termos de controle*”.

Neste contexto, assinala-se relevância ao abordar a qualidade quando se trata dos funcionários não docentes e docentes (académicos), os quais têm um papel fundamental no ES. Eles são os responsáveis por desenvolver e fornecer programas educacionais, e também estão envolvidos com a garantia de qualidade (Cardoso *et al.*, 2018a). Portanto, o que os docentes pensam sobre qualidade e sua garantia, os fatores para o seu desenvolvimento, suas características de implementação e seus efeitos, emergem como relevantes (Cardoso *et al.*, 2018a).

Uma pesquisa realizada por Cardoso *et al.* (2018a) revela que, em Portugal, os académicos (ensino) e os funcionários não docentes enfrentam uma crescente burocracia, expressa como um aumento do monitoramento do desempenho académico, maior formalização dos procedimentos e maior demanda e disponibilidade para as

tarefas não acadêmicas. No entanto, o aumento da tensão entre o pessoal docente e não docente não é ainda muito relevante quando contrastada, por exemplo, com a situação nos países anglo-saxões, como o Reino Unido, onde os acadêmicos argumentam que não é simplesmente uma questão de tempo: “*Há um sentimento de que tudo está sendo manipulado por administradores*” (Henkel 2000: 206-207).

3.3.1. Qualidade no ensino superior no Brasil

No Brasil, assim como em Portugal e em outros países, há pesquisadores e grupos que investigam a qualidade no ES. Para a presente pesquisa, transitou-se brevemente pelo grupo coordenado pela Professora Marília Costa Morosini, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul), e também nas pesquisas do Professor José Carlos Rothen e grupo, vinculado à Universidade Federal de São Carlos (São Paulo).

Entretanto, salienta-se que somente nos ANAIS do XXIII Seminário da rede Universitas/Br, Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão (2015) foi encontrado um eixo que pesquisou sobre o trabalho docente na expansão da educação superior, mas na esfera pública. Mesmo sem identificar, é provável que existam, no Brasil, pesquisas que tenham um foco semelhante ao CIPES, abordando pessoas (afetação de recursos e capital humano). As pesquisas encontradas, no Brasil, abordam a agenda da qualidade e a questão da avaliação no ES, nomeadamente com foco na IES públicas. Salienta-se também a inclusão de pesquisa no catálogo de teses da CAPES.

A história do ES, no Brasil, evidencia que foi no início do período desenvolvimentista, sob o governo Vargas, que as universidades brasileiras ganharam um estatuto próprio, balizado não apenas pelo ensino, mas também pela pesquisa. E, a partir de então, são criadas as condições políticas e administrativas (MEC, CNE, Inep, etc)²⁴ para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica (criação de Universidades federais, PUCs, etc). Com o golpe de 1964, a universidade brasileira teve que se transformar e adaptar ao tecnicismo e à burocratização do trabalho docente. Os

²⁴MEC (Ministério da Educação e Cultura), CNE (Conselho Nacional de Educação), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

formuladores da reforma universitária (Lei 5.540/68) pressupunham que a racionalidade técnica e a burocratização do fazer docente garantiriam eficiência.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, as críticas ao modelo tecnicista e a luta pela reconquista dos espaços acadêmicos trouxeram algum avanço às universidades, sobretudo, no que diz respeito ao campo de pesquisa. Quando a década de 1990 chegou, ocorreu acentuada expansão nas universidades brasileiras. A universidade ampliou a pesquisa, sobretudo através dos programas de pós-graduação, embora sem condições amplas e diversificadas para todo o país.

Assim, o ensino no Brasil renova seu escopo, consolida-se no governo FHC, entretanto, as primeiras iniciativas, neste sentido, foram tomadas por Collor com a criação do Programa de Apoio Científico e Tecnológico (PACTI) do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Programa Brasileiro de Qualificação e Produtividade (PBQP) do Ministério da Economia. E, no governo Itamar, telecomunicações, superior a outros grandes negócios como o faturamento das empresas a proposta neoliberal de educação para a competitividade passa a ser considerada a única viável, seguindo as orientações do PBQP e da UNESCO. A proposta de educação, defendida pelos empresários brasileiros e, externamente, pelo Banco Mundial e UNESCO, tinha como pressuposto que a educação é imprescindível para o aumento da produtividade e da competitividade e, portanto, deveria estar ancorada na tese da “qualidade total”.

Para atender a exigência na esfera da qualidade, alguns parâmetros foram ganhando espaço, como é o caso da avaliação do ES, na qual apareceram mudanças significativas em relação ao período 2003-2006. Uma delas foi o desenvolvimento da função de fiscalização exercida pelo MEC, em que o Decreto Ponte²⁵ foi um marco, por ter explicitado as funções de avaliação e de regulação e por ter definido a função de supervisão do sistema, o que enfatizou a fiscalização. A avaliação, ao invés de “referencial básico” aos processos regulatórios, tornou-se “determinante” a estes,

²⁵Decreto nº 5.773, publicado em 10 de maio de 2006, no Diário Oficial da União, regulamenta pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), fazendo a conexão entre os dois. “O processo de avaliação precisa produzir resultados. Segundo o ministro da Educação, Fernando Haddad, não basta apontar quais cursos e instituições são melhores ou piores, os resultados da avaliação devem refletir-se na regulação”.

criando equivalência entre avaliação e regulação²⁶, ou entre avaliação e controle, sem que as autoridades recorressem a outros meios de convencimento, ou fomentassem o “*processo regular de avaliação*”, recomendado pela LDB (Fernandes, 2010: 59).

O exercício da função de supervisão do sistema centrou-se na utilização dos resultados do ENADE como balizadores para a realização de visitas *in loco* por especialistas. Para tanto, em dezembro de 2007, foi editada uma Portaria Normativa que anunciou a atribuição de um conceito preliminar aplicado para a renovação de reconhecimento de cursos (Brasil, 2007). Na prática, esse foi o primeiro anúncio do que aconteceria em 2008: a criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) (Rothen e Barreyro, 2011).

A despeito das ações regulatórias, na avaliação do ES, essas chegaram a ter consequências como o fechamento de instituições ou o corte de vagas (no segundo Governo Lula), e ainda no que diz respeito à avaliação foi retomada a tendência quantitativista e o retorno dos ranques.

Em agosto de 2008, foi criado o CPC que era composto pelos resultados do ENADE e por insumos com influência na qualidade dos cursos, tais como qualificação docente, regime de trabalho, planejamento do ensino e infraestrutura. A criação do Índice Geral de Cursos (IGC), em setembro de 2008, consolidou a influência no ES da tendência internacional de uso de indicadores. O novo índice foi composto pelas médias ponderadas dos CPCs e das notas dos programas de pósgraduação das IES avaliados pela CAPES.

O debate acerca da qualidade no ES, no Brasil, tem destaque quando relacionado com o tema da avaliação²⁷, processo no qual essa aparece como instrumento tanto para assegurar a qualidade quanto para regular a explosão da expansão promovida via rede privada de ensino (Tavares *et al.*, 2014).

²⁶A respeito do conceito “regulação”, o trabalho de Christopher Hood, um dos maiores especialistas sobre o assunto é esclarecedor e complementar. De acordo com sua análise, existem três mecanismos principais que são utilizados para a regulamentação de atividades e serviços do estado: (1) controle, através de diretrizes do governo; (2) competição, através da valorização de relações do mercado; e (3) influência horizontal de pares, manifestada através de processos de autoregulação (Hood, 2004).

²⁷Avaliação entendida como um processo sistemático para coletar informações válidas, quantificadas ou não, sobre uma determinada realidade ou atividade, permitindo, assim, sua valoração e posterior tomada de decisão, objetivando sua melhoria ou aperfeiçoamento (Afonso, 2003).

A legislação aponta que a qualidade, enquanto resultado da avaliação, deve fornecer subsídios para a expansão, tal como indicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, e ratificado posteriormente na Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, quando prevê, em seu artigo 2º, que os resultados da avaliação deveriam constituir-se como referencial básico à regulação (Rothen *et al.*, prelo). Entretanto, desponta uma relação de instabilidade nesse aspecto, tal como destacam Tavares *et al.* (2014: 99), ao mostrarem a “*forte tentativa de utilização da avaliação como ‘possibilidade de controle’, tendo sido quase esquecido seu papel de ‘indutora de qualidade’ – principal meta e objetivo dos processos avaliativos instaurados no Sinaes [...]*”.

Nesse sentido, os mecanismos de avaliação do ES brasileiro são operados pelo Estado avaliador, com base em mecanismos avaliativos. A lógica do Estado avaliador e regulador²⁸ é decorrente da concepção neoliberal do capitalismo, e os processos de avaliação do ES são regidos pelo Sinaes.

Convém ressaltar que o Estado não perde seu papel principal. Ele é somente modificado para garantir mais regulação e controle mediante a articulação entre financiamento-fornecimento-regulação (Afonso, 1999). Na prática, o controle dá-se por meio da introdução de currículos nacionais e exames padronizados.

Então, a avaliação é concebida como instrumento para aferição de resultados em detrimento da reflexão sobre o processo. Essa perspectiva de avaliação é própria do Estado avaliador que define a política educativa para os sistemas de ensino, a fim de controlar o currículo escolar e seus resultados. Além disso, os resultados da avaliação são utilizados para mapear onde o mercado educacional deve agir e como agir.

No Brasil, o modelo de Estado avaliador está associado à assunção do neoliberalismo a partir dos anos de 1990. Nesse decênio, a reconfiguração do Estado foi realizada

²⁸No tratamento sobre as concepções de avaliação e regulação, faz-se necessário recorrer às considerações de Perrenoud (1999). O autor assevera que, no que tange paradigmas de avaliação, dois grupos devem ser considerados: 1) dentro de uma abordagem quantitativa, com enfoque na quantificação e mensuração do desempenho e resultados, decorrendo, deste modo, na possibilidade da hierarquização de excelência; 2) o segundo grupo tende a uma concepção qualitativa, buscando constatar e superar possíveis fragilidades. Com isso o autor destaca que o primeiro grupo corresponde à uma lógica regulatória, ao passo que o segundo grupo possui um enfoque formativo e emancipatório. Portanto, em sentido macro, “*a lógica da regulação se sobrepõe aos critérios de avaliação formativa e emancipatória*” (Paula *et al.*, 2018: 3).

mediante ações dos sucessivos governos - Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e os governos Petistas, Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) respectivamente. Os governos referidos, seguindo as orientações do Consenso de Washington e dos organismos internacionais (a exemplo do FMI, Banco Mundial, OCDE), põem em prática medidas radicais de privatização do patrimônio público, desregulação da economia, ajuste fiscal, liberalização financeira, abertura comercial, dentre outras (Paula *et al.*, 2018).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, essas medidas são aprofundadas e é criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) que reconfigura o Estado em quatro setores e define as atividades que são exclusivas do Estado bem como aquelas que não lhe são exclusivas, cabendo assim a participação do mercado ou quase-mercado (Paula *et al.*, 2018).

As políticas de avaliação em larga escala, tendo como objetivo o controle e a gestão de resultados, são impulsionadas nesse cenário. No ES, o exemplo mais emblemático foi o Exame Nacional de Curso (ENC), mais conhecido como Provão. No seguimento acontece a primeira experiência de avaliação institucional, o PAIUB. Esse Programa contou com a adesão de, pelo menos, 71 universidades que enviaram projetos de avaliação para a Comissão Nacional de Avaliação (CNA). Ristoff (1996) destaca que alguns princípios norteadores estavam presentes na concepção do PAIUB: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade (Paula *et al.*, 2018).

Note-se que o decreto nº 2.026/96²⁹ que afirmava que a comissão externa levaria em conta a autoavaliação das IES. Na prática, esta não foi observada e o peso da avaliação foi centrado nos resultados do exame e nas condições de oferta, configurando-se assim como heteroavaliação com propósito de controle, regulação e performatividade. Esta foi

²⁹Decreto nº 2.026/96 que estabeleceu os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior a partir da análise: a) dos indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior; b) da avaliação do desempenho individual das Instituições de Educação Superior (IES), realizada por comissão externa; c) das condições de oferta dos cursos (organização didático-pedagógica; adequação das instalações físicas; existência de laboratórios, oficinas e outros ambientes necessários para o desenvolvimento do currículo; qualificação do corpo docente; adequação da biblioteca e seu acervo, funcionamento e ambiente) e dos resultados do Exame Nacional de Cursos (Provão), realizada por comissões de especialistas de ensino; d) avaliação dos programas de mestrado e doutorado (Paula *et al.*, 2018: 5).

impulsionada com ajuda da grande mídia e a construção dos *rankings* que, coerente com o *ethos* mercantil, estabelecia uma espécie de *accountability* aos consumidores do serviço educacional (Lacerda *et al.*, 2016).

Essa lógica efetiva-se no panorama do ES, por meio de seu sistema de avaliação, que, mediante diversas mediações, via racionalidade neoliberal, subordina-se à lógica da regulação em tempo de mercantilismo desacerbado.

Há que se referir o surgimento do Sinaes de modo inédito, como um sistema de avaliação do ES brasileiro, sistematizando sob sua tutela três tipos de procedimentos que se complementariam na organização da avaliação:

*“[...] a avaliação por pares para os cursos, estabelecida por meio da ACG; a avaliação somativa do processo de ensino, configurada no desempenho dos alunos no ENADE; e a avaliação formativa de toda a instituição, por meio do processo contínuo de autoavaliação dirigido pela CPA, a AVALIES. Tais avaliações ocorreriam em ciclos que se combinariam: ENADE e ACG em ciclos trienais estabelecidos por área de conhecimento e a AVALIES em um ciclo menos bianual com a elaboração de relatórios parciais e anuais intercalados. Parte desse processo avaliativo seria utilizada para regulação da educação superior, e o sistema se autorregularia a partir da integração das três modalidades, provindas da meta-avaliação” (Lacerda *et al.*, 2016: 976).*

Nessa perspectiva, outra lógica para se abordar trata-se do processo de acreditação/avaliação³⁰ que está diretamente articulado com o objetivo dos organismos internacionais sob a abordagem da racionalidade neoliberal a partir da lógica da mundialização do capital. A concepção brasileira para esse processo está atrelada à

³⁰“Ainda que existam distinções pontuais na lógica da acreditação e da avaliação, neste momento, ambas estão constituindo uma única categoria porque fazem uso dos mesmos processos: avaliação institucional e dos cursos, com autoavaliação e avaliação externa. Além disso, especificamente a acreditação tem função de averiguar se a IES ou curso está cumprindo ou não os requisitos previamente estabelecidos” (Paula *et al.*, 2018: 8).

proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES)³¹, que, para Barreyro (2015: 6),

“[...] pode ser entendida desta perspectiva de relações entre as políticas nacionais e as globais. Tanto as práticas da União Europeia propagadas pela ENQA, quanto as do ARCU-SUR, requerem de uma agência de acreditação. O Brasil não tem e realiza essas funções por meio de diversos órgãos da estrutura do Ministério da Educação. O INSAES está atravessado por essa conjuntura, porém não é gerado diretamente por ela. Isso fica claro ao analisar o projeto de criação em que se verificam os traços da política de educação superior no país, mais regulatória do que avaliativa, diferentemente das agências de avaliação em versões europeias e latino-americanas”.

No Brasil, nas últimas décadas, o ES não se diferenciou do que preconizam as concepções dominantes globais acerca da adaptação desses sistemas de formação dos países dependentes das políticas e processos de avaliação. Nessa conjuntura, emerge, a partir das orientações dos organismos internacionais, um padrão dependente do ES que, por sua vez, possui um processo de avaliação/regulação que correspondente à sua cultura de avaliação institucional.

É importante ressaltar que o Sinaes passou por um processo de inversão de sua lógica primaz. A autoavaliação - quando o Sinaes foi implementado - deveria ser o eixo final para os diversos processos avaliativos, uma vez que, nesse momento, o julgamento dos elementos dos processos de avaliação seriam possíveis. Todavia, a centralidade do ENADE foi destacada no sistema de avaliação e da própria regulação. Com efeito, o ENADE obtendo destaque nos marcos regulatórios condicionou o *modus operandi* das IES brasileiras, caracterizando, deste modo, a avaliação calcada num modelo de *accountability* (Paula *et al.*, 2018).

³¹No que diz respeito ao Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), trata-se de um Projeto de Lei (PL n.º. 4.372/12) que, atualmente, encontra-se em tramitação aguardando aprovação da Câmara dos Deputados e posteriormente do Senado Federal. Essencialmente, com base no art. 3º deste PL, o INSAES busca aproximar as instâncias da avaliação e da regulação para que seja um processo articulado. Todavia, o que se apresenta no sistema de avaliação atual, bem como na literatura acerca da avaliação é a predominância da lógica da regulação sobre a avaliação (Paula *et al.*, 2018).

A noção de *accountability* está articulada de modo indissociável da lógica do Sinaes. Lacerda *et al.* (2016) ressaltam que a dimensão de prestação de contas foi reconhecida pela publicação do CPC dos cursos e do IGC das IES, seus ranqueamentos derivados e da justificação da IES em relação a cursos com baixo desempenho [...] Adicionam-se a isso a distribuição de bolsas do Programa Universidade para Todos – ProUni, do governo federal, para o qual é necessário um conceito de curso (seja ENADE, CPC ou CC), no mínimo de 3, para que possa ser beneficiado.

Em função de a lógica avaliativa em que se expressa o Sinaes não é algo isolado, que parte de si mesmo como finalidade em si próprio. Todavia, parte de um contexto em que os interesses privados/mercantis expressam-se como hegemônicos. Esses interesses manifestam-se diretamente com a expansão do ES brasileiro.

A forma como a expansão do ES se efectua, no Brasil, é semelhante ao que ocorre nos países centrais e periféricos. Esse processo envolve, entre outras coisas, a relação entre a regulação estatal e a cultura de avaliação institucional.

Nesse processo, alcança-se uma situação que supervaloriza a competição mercantil que, por sua vez, engoliu a lógica da regulação e avaliação do ES brasileiro fazendo uso do subterfúgio da avaliação de sua qualidade.

3.3.2. Mecanismo de avaliação: o Sinaes

As políticas públicas educacionais do ES são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Fundamentando-se nessa máxima, em 2004 foi instituído o Sinaes, que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e IES.

Para ofertar ES, as faculdades privadas devem solicitar ao Ministério da Educação (MEC) o seu credenciamento – entrada da IES no Sistema Federal de Ensino.

Posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições submetem-se a um processo avaliativo para obter o credenciamento necessário para a continuidade da oferta. As instituições podem, ainda, solicitar a transformação de organização acadêmica, para tornar-se Centro Universitário ou Universidade.

Vale ressaltar que o credenciamento institucional, assim como a transformação de organização acadêmica, transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pela IES, relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito Institucional – CI, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.

Dessa forma, o processo de credenciamento e de transformação de organização acadêmica abrange instituições diversas: faculdades, centros universitários e universidades públicas ou privadas, ofertantes da modalidade presencial ou à distância. Sendo assim, esse instrumento é a ferramenta dos avaliadores na verificação dos cinco eixos, que contemplam as dez dimensões do Sinaes.

Com efeito, o cálculo utilizado para obter o CI considera pesos atribuídos aos cinco eixos do instrumento de avaliação. Assim, para o ato de credenciamento ou transformação de organização acadêmica, os eixos 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) e 3 (Políticas acadêmicas) possuem peso 10, enquanto os eixos 2 (Desenvolvimento institucional) e 5 (Infraestrutura) têm peso 30; o eixo 4 (Políticas de gestão) possui peso 20.

De acordo com as competências descritas na legislação, cabe ao Inep a elaboração dos instrumentos de avaliação, a partir de diretrizes estabelecidas pelos órgãos do MEC. Dentro do processo de reconstrução dos parâmetros de qualidade, foi constituído um comitê gestor por meio da Portaria nº 670, de 11 de agosto de 2017, no âmbito da DAES, para análise, revisão e adequações dos instrumentos de avaliação externa. Esse grupo foi integrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Essa mesma Portaria instituiu uma comissão consultiva, como forma de democratização, transparência e fonte de subsídios, com representantes da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular

(FÓRUM), Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ForGRAD), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O CI contempla as 10 dimensões determinadas pelo art. 3º da Lei do Sinaes (a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; a responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal; a organização e gestão da instituição; a infraestrutura física; o planejamento e a avaliação; as políticas de atendimento aos estudantes; a sustentabilidade financeira) agrupadas por afinidade em cinco eixos, com indicadores que apresentam elementos de avaliação e os respectivos critérios para sua análise e verificação.

A avaliação das IES, por meio do Sinaes, ancorada em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria da qualidade e da relevância das atividades de cada uma e do conjunto das instituições educacionais. Considerando o processo de avaliação externa do MEC que permeia os cinco eixos, englobando dez dimensões do Sinaes (Nota Técnica Inep/DAES/CONAES Nº 065). Na sequência, apresentam-se os eixos com respectivos detalhamentos.

O primeiro eixo - Planejamento e Avaliação Institucional – tem foco no PDI e consiste na coerência existente entre o PDI e as ações institucionais nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão e gestão, com destaque para as políticas, projetos e ações no que concerne à responsabilidade social da Universidade e ao seu propósito de promover o desenvolvimento regional.

Já o segundo eixo - Desenvolvimento Institucional - anuncia as políticas e diretrizes do PDI para nortear o eixo seguinte.

O terceiro eixo - Políticas Acadêmicas – por sua vez, busca analisar os elementos constitutivos das práticas de ensino, de pesquisa e de extensão, considerando como meta o aprendizado.

O quarto eixo - Políticas de Gestão - tem como foco a verificação do desenvolvimento das políticas de pessoal, da organização e gestão da instituição e abrange ainda os

elementos do planejamento e da sustentabilidade financeira da IES para garantir o seu pleno desenvolvimento de forma sustentável.

E por fim, o quinto eixo -Infraestrutura Física - demonstra as condições que a Instituição apresenta para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão.

Por tratar-se de legislação, o precedente trecho deste tópico manteve sua originalidade e foi extraído do documento intitulado “Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância” (recredenciamento transformação de organização acadêmica), cuja elaboração é de responsabilidade dos seguintes órgãos: Ministério da Educação - MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep; Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES, outubro de 2017.

Tem-se, a partir do que foi exposto anteriormente, que os contornos da epistemologia da avaliação do Sinaes ficaram mais patentes a partir dos processos de regulamentações, que tiveram mediações dos seguintes agentes: Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu), o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Consultoria Jurídica do MEC (Conjur), a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Barreyro *et al.*, 2014). Logo, a base epistemológica da avaliação do Sinaes era regular e mensurar, com ênfase na perspectiva somativa da avaliação.

Assim, a qualidade no ES alcança a perspectiva da regulação. A esse respeito, Peixoto *et al.* (2016) argumentam que, atualmente, o Sinaes utiliza cinco métricas de qualidade, quais sejam: avaliação institucional, por meio da avaliação interna³² e da avaliação externa; avaliação de cursos; Enade; CPC; Índice Geral de Cursos (IGC).

³²*Avaliação interna (Autoavaliação)*: No âmbito do Sinaes, tem como objeto de análise a própria instituição, observa as dez dimensões institucionais, envolve a participação de toda a comunidade acadêmica e a sociedade civil e, como insumo final, apresenta um relatório anual que subsidia a avaliação institucional externa. A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e ações, por meio da apropriação pelos atores envolvidos (MEC; INEP, DAES, 2017).

Autoavaliação institucional: A autoavaliação institucional tem como objetivos produzir conhecimentos, refletir sobre as atividades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da

Para Peixoto *et al.* (2016), a aproximação da perspectiva regulatória na avaliação e na qualidade do ES está de acordo com discursos políticos oriundos da Nova Gestão Pública (NGP). É preciso avaliar para se obter indicadores de qualidade que são destinados ao mercado nacional e/ou internacional do ES. Essa é uma forma descentralizada do mercado educacional regular a qualidade do ensino oferecido, incitando a competitividade. A cultura empresarial competitiva passa a gerir as práticas dos agentes educacionais, visando a obterem os melhores desempenhos nas avaliações para atingirem os melhores indicadores de qualidade.

Esses autores chamam a atenção para o gerencialismo e a performatividade na gestão da educação provenientes da NGP, que adota a abordagem da governança e da regulação de acordo com as políticas globalizadas. Essa abordagem viabilizaria que os resultados das métricas de avaliação da qualidade do Sinaes passassem a regular e a direcionar as políticas avaliativas, podendo, em determinadas ocasiões, favorecer com mais ênfase o setor educacional privado (Peixoto *et al.*, 2016).

Peixoto *et al.* (2016) entendem ainda que a concepção de qualidade no ES é polissêmica, ou seja, é uma arena de disputa por poder entre os diferentes agentes. Nesse campo, há discursos políticos majoritários que visam às concepções de qualidade vinculadas à performatividade, à gestão e ao gerencialismo, em alinhamento com as políticas globalizadas. A qualidade do ES é estabelecida a partir da lógica neoliberal, promovendo a competição, a produção, a eficácia e a eficiência no ES.

Nos documentos e nos dispositivos legais, referenciada a excelência, a qualidade do ES aproximava-se do discurso do mercado educacional, sendo que os resultados das avaliações (IES e cursos) deveriam promover a capacidade empreendedora, a competitividade, a eficiência, a eficácia e a flexibilidade, além da redução de custos e aumento de lucros. Nesse sentido, indicadores gerados a partir da avaliação favorecem o monitoramento e o planejamento da qualidade do ES (Rothen *et al.* , prelo).

Segundo Worthen *et al.* (2004: 35), *“avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a*

instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (MEC; Inep, DAES, 2017).

esses critérios” O modelo regulatório, de inspiração anglo-americana, e sua relação com a eficiência institucional é sinalizada no corpo da proposta do Sinaes, para efeito de distinção com sua proposta. Nesse modelo,

“de um lado está o modelo de inspiração anglo-americana baseado em sistemas predominantemente quantitativos para produzir resultados classificatórios; de outro, o modelo holandês e francês, que combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise [...]. No modelo de inspiração inglesa, a atual crise do ensino superior remete à questão da eficiência ou ineficiência das instituições em se adaptarem às novas exigências sociais, entendendo que a Educação Superior funciona como fator de incremento do mercado de trabalho. [...] Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis [...], muitas vezes permitindo o estabelecimento de rankings de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais. Em função disso, esta perspectiva de avaliação é denominada regulatória” (Barreyro, 2015: 16-17).

Tem-se com isso o entendimento das razões que levaram o Sinaes a um modelo híbrido. Neste sentido, o desafio de se alinhar a um modelo em que as dimensões qualitativas e quantitativas pudessem complementar-se levou o Sinaes a um modelo que, em teoria, os processos internos de reflexão e autorregulação teriam papel central, mas que, ao mesmo tempo, em sua operacionalização, respondessem aos movimentos de produtividade, performatividade e alinhamento com o mercado profissional.

Além disso, acerca dos sistemas de acreditação e de avaliação no Brasil, identificam-se as várias técnicas que são utilizadas para a garantia da qualidade e a imposição de publicação de resultados nos meios de comunicação.

A avaliação do ES brasileiro, a avaliação das IES e dos cursos de graduação são de responsabilidade do Sinaes e o MEC apresenta em sua estrutura funcional o Inep como

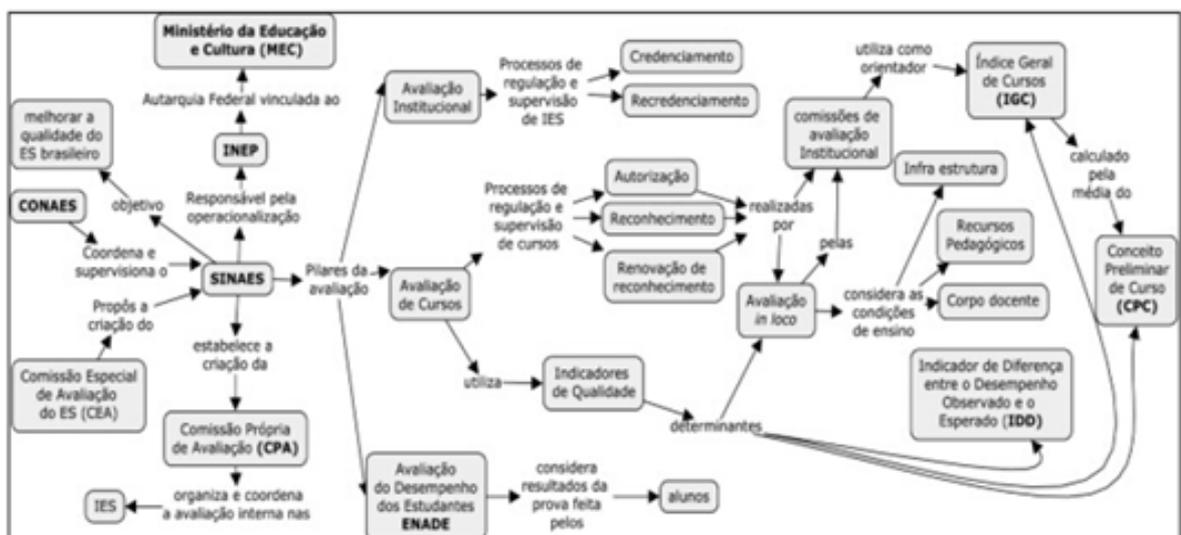
autarquia federal vinculada. Dentro desse contexto, o Inep tornou-se responsável por organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais e por desenvolver e coordenar sistemas e projetos de avaliação educacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino (Pereira *et al.*, 2018).

Há que se referir também que o Sinaes é composto por três componentes principais: a avaliação das IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos (Inep, 2010).

É importante ressaltar que os resultados das avaliações coordenadas pelo Sinaes possibilitam um panorama da qualidade dos cursos e das IES no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pelo CONAES, e a operacionalização é de responsabilidade do Inep.

A Figura 2 demonstra uma síntese de como ocorre o processo de avaliação da qualidade do ES no Brasil. No mapeamento, são apresentados os principais elementos e processos, no sentido de permitir o entendimento do contexto da avaliação no cenário brasileiro. Ressaltam-se em **negrito>: os principais órgãos responsáveis como o MEC, Inep, Sinaes, CONAES; os principais componentes dos elementos de avaliação como a CPA, ENADE, IGC, CPC e IDD.**

Figura 2. Mapeamento conceitual da avaliação da qualidade do ES no Brasil



Fonte: Pereira *et al.* (2018) *Software CMAP Tools Knowledge Modelling kit*

A Figura 2 também evidencia a divisão dos pilares avaliativos realizada pelo Sinaes em: avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenho dos estudantes. Este último pilar não tem equivalente no cenário europeu³³ e parece ter influência dos EUA. O teste ENADE é aplicado aos alunos concluintes dos cursos superiores e seu resultado é utilizado para pontuar a avaliação dos resultados dos cursos do ES no país.

Ainda sobre o ENADE, a partir de seus resultados combinados com outros indicadores, são calculados o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC).

Outro indicador de desempenho, sem similares no cenário europeu, é o Indicador de Diferença entre o Desempenho observado e o esperado (IDD), que permite um balanceamento entre os indicadores dos cursos da mesma região, utilizando-se de valores baseados na média regional e não na maior média do país (Pereira *et al.*, 2018).

A Figura 2 destaca que a avaliação institucional é efetuada para efeito de credenciamento e reconhecimentos das IES perante o MEC. Além disso, quanto aos tipos de IES no Brasil, estas são classificadas como faculdades, centros universitários ou universidades, cabendo apenas às universidades o papel de integração entre ensino, pesquisa e extensão e a obrigatoriedade de oferta pós-graduação *Stricto Sensu*.

Ainda sobre a qualidade do ES, no que tange aos cursos, a Figura 2 identifica que os processos de regulação e supervisão aplicados no país são: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, sendo realizados pelos especialistas das comissões de avaliação (Pereira *et al.*, 2018).

3.3.3. O funcionamento das agências de avaliação e acreditação, no Brasil e na Europa

Acerca do processo de avaliação e acreditação do ES no Brasil e na Europa, verifica-se que os sistemas de ES europeu e brasileiro apresentam algumas semelhanças e muitas diferenças. Por exemplo, os modelos ingleses e brasileiros têm utilizado a avaliação

³³Destaca-se a existência de iniciativas não obrigatórias que se encontram em fase de projeto piloto na Europa. Cita-se o projeto AHELO, da Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) que segundo Harris (2009) tem aumentado o interesse no método de medir a realização do estudante, e levantado questões sobre o papel de testes padronizados, não só na medição, mas também no monitoramento e relato de padrões externos (Pereira *et al.*, 2018).

externa como ferramenta de validação/acreditação/reconhecimento dos cursos superiores e das IES.

Também foi identificado, em países, como no Reino Unido, o sistema de revisão dos processos pelos pares. Esses procedimentos vão ao encontro das boas práticas que podem levar à melhoria do ensino em sua totalidade, conforme proposto por Massy (2005). Especificamente no ES inglês, a afirmação de Harvey (2002a) vai contra a linha de Massy (2005) quando explicita que pode haver julgamento distorcido quando se realiza a autoavaliação através do *peer-review*.

O sistema de ES brasileiro apresenta a autoavaliação institucional sendo de responsabilidade da CPA de cada IES (Pedrosa *et al.*, 2013). No sistema inglês, o processo similar ocorre pela garantia de padrões acadêmicos que normalmente utilizam a TQM e, conforme Jackson e Bohrer (2010) existem algumas indefinições quanto à avaliação dos padrões de qualidade pela agência QAA (Pereira *et al.*, 2018).

O modelo de ES brasileiro não tem uma agência independente de acreditação, ou seja, a avaliação do processo é realizada pelo Sinaes/CONAES e não vai ao encontro ao pressuposto por Massy (1997) quando associa a responsabilização com a necessidade de tratar uma função de certificação por meio de uma agência externa e independente.

Quanto ao modelo inglês, principalmente pela forte influência da NGP, é baseado em IES autônomas e com autorregulação (Jackson; Bohrer, 2010) contrastando fortemente com os aspectos de responsabilização em vigor no Brasil. A *accountability* inglesa é evidenciada e internalizada no dia a dia das IES.

O Brasil tem o exame ENADE aplicado aos alunos, que não é um elemento comum nos sistemas de avaliação e acreditação na Europa e na América Latina. O país é o único a adotá-lo com caráter obrigatório. Quanto à transparência dos resultados, no Brasil, os resultados da prova do ENADE e os índices são divulgados publicamente, às vezes, em forma de *rankings* que geram competição entre as IES (Pereira *et al.*, 2018).

Para finalizar, o processo de acreditação, no Brasil, utiliza como termômetro o desempenho dos alunos, medido através de prova obrigatória aos estudantes, o ENADE, que, de certa forma, não deixa de ser um fator redutor do trabalho de avaliação realizado pelo Sinaes, considerando-se que as IES, cujos resultados obtidos são bom e excelente, terão sua participação no processo de avaliação como optativa ou não obrigatória. Para

Pedrosa *et al.* (2013), o caso do Brasil aponta para uma nova tendência, que é a utilização dos resultados de aprendizagem dos estudantes para avaliar os programas de ES e as IES.

3.4. Considerações finais

Dessa revisão teórica depreendem-se algumas definições de qualidade, sua inserção e repercussão no ES, também como decorreu essa pauta no Brasil. A partir daí, concluindo a leitura do papel do governo como regulador do ES e o cenário competitivo das IES, com a exigência pública de transparência sobre a qualidade do ensino.

A avaliação do ES, no contexto da Reforma do Estado, tornou-se um instrumento de controle da qualidade da educação via mercado, compreendida como a concorrência entre as instituições a melhor forma de controle do ES.

Sendo assim, na busca por excelência, a qualidade torna-se fator diferencial relevante para o destaque e a sobrevivência das IES no mercado. Inúmeros fatores devem ser cumpridos para a conquista da excelência e destaque público, desde os padrões estabelecidos pelos órgãos governamentais de controle, acreditação e auditoria, até diferenciais como gestão do curso, infraestrutura e produção do corpo docente (Pereira *et al.*, 2018).

No caso brasileiro, e com atual aplicabilidade, tem-se o Sinaes que foi criado em um momento em que a avaliação era um instrumento de controle pelo mercado da expansão privada do ES. As principais discussões sobre qualidade no ES ocorreram durante os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Nessa altura, diretrizes para a reforma do Estado foram dadas em vários campos. No âmbito do ES, destacam-se “*a privatização, a terceirização e a publicização dos resultados das avaliações externas*” (Santana *et al.* , 2016: 527), política educacional de caráter gerencial que fundamentava as ações do mercado educacional entre as IES. Com isso, o Estado passava a descentralizar suas atuações de forma a diminuir responsabilidade, garantindo a qualidade por meio da responsabilização das instituições.

É importante destacar que a centralidade do exame de desempenho é base para os marcos regulatórios das IES, e a lógica do Sinaes decorre da constituição de *rankings*

por meio dos resultados divulgados pelo IGC. Os critérios que constituem o arcabouço da avaliação educativa, no interior da racionalidade neoliberal, tratam-se de indicadores e parâmetros para a avaliação numa fase classificatória, que seja comparativa, bem como escalonal. Com isso, o Sinaes apropria-se desses critérios sem definir explicitamente o real significado de qualidade que busca melhorar da educação superior brasileira.

No que tange à expansão do ES brasileiro, esta não se enquadra com a lógica da democratização deste nível de ensino; logo, esse processo caracteriza-se como um procedimento de massificação. Dessa perspectiva de mudanças no ES, é possível identificar a transformação nos direitos de propriedade intelectual dos currículos associados aos mercados acadêmicos que têm exercido um impacto muito grande. Como se percebe, há um quadro de “indústria do ensino superior”, que, na opinião de Seixas (2003), remete ao poder da estrutura administrativa sobrepondo-se ao poder tradicional da estrutura acadêmica, levando ao que Ball (1990) considera como proletarianização do trabalho docente.

Nessa conjuntura de mudanças na gestão das IES, as cobranças e consequentemente a pressão perpassam o meio interno e externo. Santiago *et al.* (2005) apontam os mecanismos de controle, como a avaliação e a monitorização sistemática, como mecanismos que têm levado à introjeção e à naturalização dos princípios gerencialistas entre os acadêmicos. Alguns estudos comprovam (Ferlie *et al.*, 1996; Reed, 2002; Seixas, 2003; Santiago *et al.*, 2005) uma interiorização, por parte dos próprios acadêmicos, de uma necessidade da busca da qualidade ditada pelo mercado, principalmente, quando os resultados de seus trabalhos podem ser considerados como um meio de conseguir mais reconhecimento social e prestígio profissional.

A partir dessas considerações, percebe-se que a realidade brasileira aproxima-se, em muitos aspectos, daquilo que acontece em outros países no que diz respeito à qualidade no ES. Nomeadamente, isso ocorre porque o conceito de qualidade é relativamente autônomo em relação aos mecanismos de garantia de qualidade. Portanto, a qualidade não aparece como algo único e absoluto no ES, ou seja, ela apresenta-se como um conceito com significados plurais.

CAPÍTULO 4. PERSPECTIVA TEÓRICA DE ANÁLISE

4.1. Introdução

Com o intuito de analisar quais os efeitos e consequências das mudanças de gestão, que perpassam o discurso da qualidade no ES, este capítulo explicitará o quadro conceitual deste estudo. A análise sustenta-se à luz da abordagem de Michel Foucault, de modo a apresentar a interpretação que o autor faz a respeito da temática do poder, evidenciada na figura das “disciplinas”, que, por sua vez, concebe uma genealogia do sujeito individual moderno.

Foucault (2014)³⁴ trata da evolução da legislação penal, dos meios punitivos, desde a violência física, os suplícios, até aos métodos modernos, as prisões. Nesse contexto, o autor analisa a passagem da punição à vigilância. O filósofo francês sugere que “*em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações*” (Foucault, 2014:118).

As disciplinas, fórmulas gerais de dominação, são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e impõem-lhes uma relação de docilidade-utilidade. Segundo Foucault (2014), a disciplina produz corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.

Essa perspectiva condiz com a leitura de que o ambiente organizacional (neste caso, uma IES) é objeto de práticas e intervenções sociais diversas. Por isso, entende-se que o espaço de trabalho, a partir das práticas instituídas, pode exercer influência sobre o comportamento (vida) dos indivíduos, neste caso, acadêmicos.

Para atender o que ora propomos, o capítulo está estruturado em sete seções. A começar por essa introdução, seguida de outras seções, entre as quais: Perspectivas alternativas de análise do tema; Michel Foucault: vida e obra; A agenda de Foucault; A análise do poder: Dialética de poder (poder-saber e poder-resistência), Poder disciplinar, Os três oilares - Normalização, Individualização, Visibilidade, Governamentabilidade; Extensões da análise Foucaultiana - Gestão de Pessoas e qualidade; Considerações finais.

³⁴ “Vigiar e Punir”, originalmente publicado em França em 1975.

4.2. Perspectivas alternativas de análise

Evidenciamos, nesta pesquisa, a opção por Foucault, que se tornou importante, nomeadamente a partir da década de 1980. No contexto internacional, a despeito de Foucault ser francês, a utilização de sua obra pelos teóricos da Análise das Organizações deu-se com mais ênfase no contexto anglo-saxão, especialmente na Inglaterra (Hatchuel, 1999). No Brasil, alguns artigos foram fundamentais na difusão de suas ideias na área de Análise Organizacional. A primeira utilização foi realizada por Prestes Motta (1981) que discute a questão do poder disciplinar nas organizações formais.

Por conseguinte, deu-se o crescimento da perspectiva de análise organizacional, a partir das idéias de Foucault por muitos teóricos, entre os quais: Burrell, 1988; Chan, 2000; Knights, 1992; Townley, 1993; Knights e Morgan, 1991; Sewell, 1998; Ball e Wilson, 2000; Clegg, 1989; Knights e McCabe, 1998. Além desses, autores como Habermas, Marx, Derrida, Guiddens e Weber foram influentes (citados) nos estudos que utilizaram as ideias de Foucault.

Outro fator relevante a ser considerado diz respeito ao desenvolvimento da análise organizacional pós-moderna e aos desdobramentos das discussões na *Labour Process Theory* (LPT) os quais fizeram com que as ideias e o pensamento de Foucault passassem a ser aceitos e amplamente utilizados por teóricos organizacionais. Além disso, o movimento da *Critical Management Studies* (CMS) desempenhou papel importante na continuidade da utilização das ideias foucaultianas em análise organizacional (Alcadipani e Motta, 2004).

Considerando que Foucault não foi um filósofo sistemático, é preciso tomar cuidado para não situá-lo como sistemático. Como se vê, ele foi “considerado” um antiiluminista. Recebeu influência de Nietzsche, Heidegger e Kant. No entanto, o pensador francês seguiu a genealogia nietzscheana enquanto método de pesquisa. Ainda que atualmente seja comum considerar que o conceito nietzscheano de genealogia tenha sido uma apropriação feita exclusivamente por Foucault, não há dúvida de que outros sociólogos clássicos - como Marx, Weber e Durkheim - tematizaram genealógicamente sobre várias categorias sociológicas (Varela e Alvarez-Uria, 1995), quanto alguns

historiadores e sociólogos atuais - como Giddens e Elias - que fizeram abordagens genealógicas sobre seus objetos de investigação (Veiga Neto, 1996).

Há que se ressaltar que Foucault foi quem, mais do que qualquer outro, explicitou o seu compromisso para com o método genealógico inventado por Nietzsche. Isso se dá quando ele constrói o segundo eixo da sua ontologia, no domínio do “ser-poder”, um operador que compõe a “ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais” (Morey, 1991: 25).

A partir do que é considerado central em Foucault, nomeadamente, no que trata da fabricação do sujeito, percebe-se ligação com as mudanças³⁵ deflagradas no âmbito do ES. Esta ligação ocorre porque a reforma da educação apresenta mudanças na existência subjetiva dos indivíduos e as nas relações de uns com os outros. Essas mudanças desencadeiam uma luta sobre a alma do acadêmico e impactam na identidade dele (Rose, 1989; Bernstein, 1996).

Diante do exposto, reforça-se a opção por Foucault, porque ele difere de outros autores, sobretudo à medida que esse filósofo francês descentra o poder, não o compreende como algo que emana de um centro (instituições ou Estado), como algo que se possui e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável. Assim, por dominação, ele não entende uma ação “*global de uma sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade*” (Veiga Neto, 1996).

Esse pensador do Século XX procurou “descentrar” a ideia que de os indivíduos eram livres e que moldavam a história como quisessem. Em vez disso, ele acreditava que o indivíduo estava “preservado” em todos os lados por determinações sociais. De fato, Foucault acreditava que a ideia de indivíduo racional e com livre pensamento era, por si

³⁵ Considera-se mudanças o contexto que inseriu as universidades americanas e europeias, e tantas outras, e também as universidades brasileiras, ajustando-se aos procedimentos e às orientações da certificação de qualidade, definidas pelos órgãos certificadores. Nomeadamente, os instrumentos consistem em avaliações e certificações. O processo de acreditação avalia os programas e instituições por meio da avaliação interna e de uma avaliação externa realizada por agências especializadas, com posterior publicação dos resultados. Assim, acreditação/certificação (para fora) e avaliação (para dentro e para fora), apesar de serem processos distintos, são complementares. Segundo Erichsen (2007: 39), “*ambos os procedimentos servem para a garantia da qualidade do sistema de ensino superior*”.

só, uma construção social, produzida através de discursos (linguagem, formas de pensar e ser).

Portanto, no campo de Análise das Organizações, a tese de Foucault permite um olhar *sui generis*, nomeadamente pela maneira como o autor direciona sua noção de analítica do poder, permitindo compreensão da dinâmica das relações de poder, controle, vigilância e construção da subjetividade em contexto organizacional.

4.3. Michel Foucault: vida e obra

Michel Foucault nasceu em Poitiers, uma pequena cidade francesa, no dia 15 de outubro de 1926. Ele veio de uma família em que a medicina era tradição, pois tanto o avô paterno quanto o materno eram cirurgiões. Romper com essa tradição custou-lhe muito. Foucault diplomou-se em história, filosofia e psicologia. Ensinou filosofia em universidades francesas e obteve a cátedra com o tema “História dos Sistemas de Pensamento” no Collège de France (Oksala, 2007). Foi professor de Psicologia e atuou por dois anos como interno no hospital psiquiátrico Sainte-Anne (1952). Depois, passou a viver na Uppsala, na Suécia (1955-58). Também trabalhou como diretor do Centro Francês na Universidade de Varsóvia (Polônia).

Em 1959, Foucault passou a viver na Alemanha onde assumiu o cargo de diretor do Instituto em Hamburgo. Em 1960, regressou à França, período em que é incluído no rol dos pensadores estruturalistas, como Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes e Jacques Derrida, embora alguns autores não o considerem parte dessa escola de pensamento. Em 1961, publicou o seu primeiro livro, chamado “Doença Mental e Psicologia”, com sua tese de doutorado na Sorbonne, “História da Loucura na Idade Média”, que o consolida na área de filosofia. Publicado em 1961, o livro aborda as razões que levaram à marginalização, nos séculos XVII e XVIII, aqueles que eram considerados desprovidos de capacidade racional, ou seja, analisou o desprezo que aqueles que tinham problemas mentais recebiam das pessoas. Também foi professor de filosofia na Uni Clermont-Ferrand, Uni Tunis (1965-68), Uni Paris VIII Vincennes (1968-70), Collège de France (1970-84), Uni Buffalo e na UC Berkeley.

Foucault recebeu grande influência dos modernistas Nietzsche, Heidegger e Kant. Foi um importante filósofo e professor da cátedra de História no Collège de France desde

1970 até 1984. Além disso, Michel Foucault foi considerado um filósofo contemporâneo dos mais polêmicos, pois possuía um olhar crítico de si mesmo.

A trajetória das obras de Foucault é sistematizada em três fases: a primeira, fase da arqueologia (estudos históricos), marcada pelas obras *História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *A ordem das Coisas* (1966); *A Arqueologia do Saber* (1976). A segunda fase da genealogia (estudos de poder), com as obras *Vigiar e Punir* (1975) e *História da Sexualidade* (vol 1 / 1976); a terceira fase, denominada de ética, marcada pelas obras *História da Sexualidade* (vol 2 - *O Uso dos Prazeres* / 1984) e *História da Sexualidade* (vol 3 – *O Cuidado de si*) (Oksala, 2007).

Michel Foucault é um conceituado filósofo e sua vasta obra assume posição central na discussão dos mais variados temas, já que o autor contribuiu no sentido de criar ou redefinir conceitos-chave para o pensamento contemporâneo.

Foucault morreu em decorrência das complicações da AIDS, em Paris, França, no dia 26 de junho de 1984.

4.4. A agenda de Foucault

Foucault é considerado um dos importantes pensadores dos últimos cinquenta anos. Em suas obras, o filósofo francês discutiu temas relacionados com a questão da formação dos saberes e dos discursos de verdade, das relações de poder, da construção da subjetividade e do governo de si e dos outros (Rabinow e Dreyfus, 1995).

No texto intitulado *The Subject and Power*, escrito um pouco antes de sua morte, Foucault (1995: 231-232) assim se expressa: “*meu objetivo foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. [...] é o sujeito que constitui o tema geral de minha pesquisa*”.

Foucault desenvolveu estudos históricos, evidenciando que o sujeito moderno não é tão somente uma invenção da Modernidade, mas que o próprio conceito moderno de sujeito - quer dizer, a ideia que atualmente fazemos do que é ser um sujeito - é uma invenção recente. E, indo além, ele chegou a afirmar que talvez o fim dessa invenção esteja próximo (Gallo e Veiga-Neto, 2007).

Logo, o que é central e recorrente em Foucault é a questão da fabricação do sujeito. Esse sujeito é o elemento instituído que se situa no espaço delimitado pelos três eixos que sustentam sua ontologia do presente: do presente, porque não transcendental – relativista e tridimensional: “ser-saber” / “ser/poder” / “ser/si”. “Ser” é o constante no tripé. Cada um dos outros – o saber, o poder, o si – entram como elementos que conformam o indivíduo e o transformam em sujeito (Veiga-Neto, 1996).

O trabalho de Foucault (1926-1984) está dividido em três fases: arqueologia³⁶, genealogia e ética³⁷. Entretanto, centramo-nos na genealogia, sobretudo por citar as relações de poder, que se relacionam diretamente com a questão de pesquisa. Esse contexto é reconhecido por Burrell (1988) quando este afirma que, na genealogia, Foucault vira a teoria da organização de cabeça para baixo ao focar o corpo como o local em que práticas sociais mínimas encontram a grande escala da organização do poder.

Foucault estuda as transformações de práticas sociais, discursivas ou não discursivas. Essas transformações vão do cárcere à prisão moderna, dos castigos corporais ao disciplinamento que cria corpos dóceis (Veiga-Neto, 2009). O direcionamento desse pensador para o social acontece porque o autor entende que é lá que se definem as posições-sujeito, não fixas, marcadas por mutabilidade, e a análise de discursos deve fazer aparecer esses elementos e explicitar suas formações e transformações históricas e também suas implicações e/ou determinações na produção da subjetividade.

A prática da subjetividade, ou a subjetivação, refere-se a formas de constituição do sujeito, e Foucault aponta diferentes maneiras de subjetivação e também de objetivação dos sujeitos. Tratando-se da subjetividade, o discurso é a ferramenta que possibilita a apreensão e a constituição dos sujeitos por “lugares” exteriores a eles. A objetivação dos sujeitos quer seja no que concerne ao cuidado de si (o sujeito se objetiva como

³⁶ Na Arqueologia, as obras do pensador tratam das práticas discursivas de certos domínios do saber. O método arqueológico não leva em conta a verdade ou a falsidade dos enunciados propostos em cada um dos domínios que analisa, ou seja, não interessou a Foucault esclarecer ou discutir a veracidade ou a falsidade dos ensinamentos da medicina, da psiquiatria ou das ciências humanas, mas tratar do que foi dito por essas ciências como discursos-objeto, buscando esclarecer quais são as regras que regem os discursos científicos (Rabinow e Dreyfus, 1995; Fonseca, 1995).

³⁷ Nesse período, passou a tratar das diferentes formas de constituição do sujeito por meio de procedimentos de uma Ética apoiada na reflexão sobre si, sem que nesse processo houvesse a presença prescritiva de códigos, interditos e mecanismos disciplinares (Fonseca, 1995).

sujeito de identidade), quer seja no que se refere às determinações de outro (o sujeito é interdito, segregado, etc.), apresenta-se como efeito de uma subjetividade produzida pela exterioridade, o que implica inscrições dos sujeitos nos discursos. Esses discursos, assim como a subjetividade, não são fixos e estão sempre em produção e transformação, marcados por descontinuidade (Lynch, 2011).

Portanto, o que caracteriza a abordagem de Foucault perpassa a fabricação do sujeito, a subjetividade, que emerge do discurso e que reflete em como esse sujeito direciona a sua vida (pública e privada). A propósito disso, tomamos o argumento de Lynch (2011) que expressa a compreensão da subjetividade como constituída (em parte) por meio das relações de poder, não negando que os sujeitos podem agir intencionalmente. Nesse contexto, Lynch (2011), sublinha, como exemplo, que o sujeito ainda escolhe o que vai usar todos os dias, mesmo que essas escolhas estejam condicionadas e limitadas pela “situação estratégica”³⁸ em que o sujeito se encontra.

4.5. A análise do poder

Este tópico aborda questões a respeito da análise foucaultiana do poder. Discorre sobre a perspectiva de poder à luz de Foucault, lançando um olhar singular acerca das concepções clássicas sobre poder. O autor entende o poder como uma rede de relações em que todos os indivíduos estão envolvidos, como geradores ou receptores. Além disso, a concepção de poder foucaultiano vai ser elaborada a partir de um olhar que vai além do Estado e busca em questões micro os elementos moleculares para a sua realização cotidiana. Para desenvolver essa análise, parte-se dialética do poder, transitando pelo poder disciplinar, os três pilares de análise do poder, e, por fim a questão da governamentalidade.

4.5.1. Dialética de poder

Com a descoberta das práticas de si, não só se torna pensável um eixo derivado das práticas de poder-saber, como também é possível pensar uma origem para a resistência.

³⁸Em *Vigiar e Punir*, Foucault em sua análise do poder, “*pressupõe que o poder exercido sobre o corpo é concebido não como uma propriedade, mas como uma estratégia*” (Lynch, 2011: 22).

Como esta era sempre vista no confronto direto com o poder, restou pensar em uma prática que pudesse garantir, ao longo da história, a emergência de um eixo responsável pela subjetivação. Sendo assim, a prática de si veio a se configurar como eixo autônomo, introduzindo a ética como uma prática limitadora das estratégias de poder. É a prática de liberdade que ganha assim positividade, garantindo a possibilidade da constituição do novo em ruptura com as relações de poder (Maciel Jr., 2013).

Tem-se assim o ponto de partida para a compreensão acerca das relações poder-saber e poder-resistência, abordadas na sequência.

4.5.1.1. Poder-saber

Foucault (1999a) argumenta que com Platão iniciou-se um grande mito Ocidental de que existe oposição entre saber e poder. Em outras palavras, se há saber é preciso que ele renuncie ao poder. Entretanto, esse filósofo direciona seu ponto de vista para o rompimento na separação do mito entre poder e saber, pois as relações de poder e de saber sempre estão imbricadas. O rompimento desse mito, segundo Foucault (1999a), começou com Nietzsche, o qual, em vários textos, buscou demonstrar que, por trás de todo saber, de todo conhecimento está em jogo uma luta de poder.

Dessa maneira, a partir do curso de 1973, fica evidente uma ligação positiva entre relações de produção e relações de poder-saber. Segundo Candiotti (2016a), o poder-saber não é somente a reprodução das relações de produção, posto que ele também atua pela extração, expropriação e repressão. O poder-saber entrecruza-se com as relações de trabalho por meio da produção de uma moral, a moral punitiva do trabalho, como suplemento de poder que garante o excesso do capital.

Dessa maneira, segundo Foucault (2014), as relações de poder estão associadas com a criação do saber e vice-versa, visto que

“temos antes que admitir que o poder produz saber (e não somente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo

tempo relações de poder. Esta relação “poder/saber” não deve então ser analisada a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar, ao contrário, que o sujeito que conhece, os objetivos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder/saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não há atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder constitui saber, os procedimentos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (30).

O conceito poder-saber tem duas implicações. Primeiro, mostra como mecanismo de poder disciplinar é simultaneamente instrumento para a formação e acumulação de conhecimento (Knights, 1992; Towley, 1993). Segundo, de acordo com Foucault, ao invés de ser externo, ou algo que opera em algo ou alguém, o poder é integral ou produtivo no sentido de que cria objetos (Townley, 1993).

Towley (1993: 4) expõe que, a luz de Foucault “o poder é o desejo de saber. O poder não é negativo; pelo contrário, é criativo”. Como Foucault (2014) escreveu:

“devemos cessar de uma vez por todas para descrever os efeitos do poder em termos negativos: “exclui”, “reprime”, “censura”, “mascara”, “esconde”. De fato, o poder produz, produz realidade; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que podem ser ganho dele pertencem a esta produção” (194).

Machado (1979), ao tratar deste tema, expõe que Foucault, na fase da genealogia, aborda como se formaram os domínios de saber, chamados de ciências humanas, a partir de práticas disciplinares. A ideia geral é que todo ponto em que se exerce o poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. Essa relação poder-saber pode ser identificada em locais, humanos e a sua saúde, da mesma forma que o hospício da psiquiatria.

A biopolítica gerou as demografias e as governamentalidades geraram os saberes de como gerir. Na outra mão, todo saber assegura o exercício do poder

“mais especificamente, a partir do século XIX, todo agente do poder vai ser um agente de constituição do saber, devendo enviar aos que lhe delegam um poder, um determinado saber correlativo do poder que exerce (...) mas, a relação ainda é mais intrínseca: é o saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder. E enquanto saber que tem poder” (Machado, 1979: XXII).

O entendimento de como Foucault passou a defender que o saber legitimava o poder, ambos eram dois lados do mesmo processo articulados pelo discurso (Santos e Wermuth, 2016). Assim, saber e poder colados criam o efeito de “uma subjetividade”, o modo como o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade que está em relação consigo (Foucault, 1984). Ewald (1993:11), por sua vez, ao tratar deste assunto, afirma que

“A história do presente, da nossa identidade, formula-a Foucault como análise das relações saber-poder na nossa sociedade. A hipótese geral do seu trabalho seria a de que as relações, as estratégias e as tecnologias de poder que nos constituem, nos atravessam e nos fazem, são acompanhadas, permitem e produzem formações de saber e de verdade que lhe são necessárias para consolidarem como evidentes, naturais e se tornarem, dessa maneira, invisíveis. Inversamente, a análise do saber, das formações discursivas, e dos enunciados deve ser feita em função das estratégias de poder, que, numa dada sociedade, investem os corpos e as vontades”.

Essas ponderações implicam práticas sociais que podem engendrar domínios de saber que, além de fazer aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, também fabricam formas completamente novas de sujeito e de sujeitos do conhecimento (Foucault, 1999b).

4.5.1.2. Poder-Resistência

Para Foucault (2014), o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia, uma vez que o poder nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. Ele funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, ou seja, são sempre centros de transmissão. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (Foucault, 2014).

Na perspectiva foucaultiana, a dominação está situada como outra das tantas formas de constituição de sujeito. As relações de dominação configuram-se de maneira diversa das relações de poder, exercendo-se por meio de um fechamento das possibilidades de qualquer dinâmica ou flexibilidade de reposicionamentos.

Foucault (1984: 277) afirma que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, “*de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação*”. Caso contrário, não haveria forma alguma de relação com o poder. O indivíduo moderno, preso a realidades de produção, de significações e relações complexas de poder, pode vir a ocupar outras posições sujeito na trama social a partir de estratégias de resistência.

Na concepção desse filósofo francês, o poder é analisado como um exercício de alguns, a fim de estruturar o campo de ação de outros – uma ação sobre ações. Nesse ponto de vista, exercer poder sobre o outro em uma espécie de jogo estratégico aberto em que há a possibilidade de algum tipo de inversão, mesmo que remota, não é um mal em si. O problema estaria em saber como evitar os efeitos de dominação que podem acompanhar essas práticas de exercício do poder (Dreyfus e Rabinow, 1995).

Deleuze (2005: 102) apresenta uma reflexão sobre o conceito de resistência em Foucault: “*não se pode mais nem dizer que a morte transforma a vida em destino, num acontecimento ‘indivisível e decisivo’, mas, que ela se multiplica e diferencia-se para dar vida às singularidades, conseqüentemente, às verdades que essa acredita dever à sua resistência*”.

Em História da Sexualidade I, Foucault (1988) agrega indagações a respeito da função da ciência do sujeito. Nesse texto, o autor interroga sobre esse acontecimento de se articular a produção da verdade de acordo com o modelo jurídico-religioso da confissão e a extensão da confiança segundo a regra do discurso científico. Com a difusão desse poder, o sujeito não poderia mais ser o árbitro final de seu próprio discurso, e aquele que o escuta ficaria no lugar de “mestre da verdade”. Essas ciências hermenêuticas partem do pressuposto de que há uma verdade profunda e escondida que precisa ser colocada em discurso diante de intérpretes especializados, revelando-se assim a verdade sobre nossas psiques, cultura e sociedade (Baroni e Cunha, 2008).

Foucault (1988) argumenta que as técnicas e saberes, dentro do projeto de otimização do poder, têm o objetivo de conhecer a consciência das pessoas com a finalidade de dirigi-las. Assim, o sujeito é assujeitado a normas e padrões de constituição de sua subjetividade e é autoidentificado por meio de regras previamente perpetradas de conduta.

Nesse sentido, o que contraporía essa realidade normalizadora de controle das subjetividades seriam as lutas de resistência em torno do estatuto da individuação no sentido da produção/criação/invenção de novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários, para além das normas de vida empobrecidas e individualistas, implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder (Baroni e Cunha, 2008).

Segundo Branco (2002), as lutas de resistência, no caso particular da individuação, são lutas pela autonomia e emancipação, exigindo para tal um trabalho contínuo de afrontamento dos processos de autonomização contra técnicas de individuação e normalização.

Com efeito, é diante da ideia de que o poder, como relação de forças, funciona sempre como produtor de afetos, que a resistência aparece para Foucault como um terceiro poder da força. Se as forças definem-se, segundo o poder, como um afetar e um ser afetado, resistir é a capacidade que a força tem de entrar em relações não calculadas pelas estratégias que vigoram no campo político. A capacidade que a vida tem de resistir a um poder que quer geri-la é inseparável da possibilidade de composição e de mudança que ela pode alcançar (Foucault, 1988).

Resistir é, neste aspecto, o oposto de reagir. Quando reagimos, damos a resposta àquilo que o poder quer de nós; entretanto, quando resistimos, criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar (Maciel Jr, 2013).

Sendo assim, a resistência é, para Foucault, uma atividade da força que se subtrai das estratégias efetuadas pelas relações de forças do campo do poder. Esta atividade permite à força entrar em relação com outras forças oriundas de um lado de fora do poder (Foucault, 1988).

Por isso, é preciso dizer que as resistências são sempre mutáveis. Estão sempre se refazendo, segundo os poderes que se atualizam na atualidade. Nesta inflexão, resistir é criar, para além das estratégias de poder, um tempo novo. Isso implica que as resistências devem ser avaliadas sempre a partir dos jogos que se efetuam na atualidade (Foucault, 1988).

Nesse sentido, destacam-se recortes da entrevista de Foucault (1984), destinada à revista canadense *“Body Politic”*, em que o autor, fazendo referência à resistência, assim se expressa:

“Veja que se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder [...]” (26-30; 58).

“dizer não constitui a forma mínima de resistência” (26-30; 58).

“eu penso que a resistência é um elemento das relações estratégicas nas quais se constitui o poder. A resistência se apoia, na realidade, sobre a situação à qual combate” (26-30; 58).

Há que se ressaltar do pensamento de Foucault que a batalha em determinadas situações é travada no registro de poder material, o corpo, que assim como é adestrado e fixado

aos aparelhos disciplinares, representa resistência. Assim, pode-se falar de lutas corporais contra o poder³⁹, um corpo que comporta uma alma, uma *psiqué*, lutas que fazem ecoar o “ronco surdo da batalha” do qual Foucault fala ao encerrar a escrita em *Vigiar e Punir*. Trata-se de exemplos de uma agência que, tendo “*o corpo como artífice contra um poder que sequestra e fixa as subjetividades aos confins da sociedade disciplinar, resiste à normalização*” (Foucault, 2014: 275-7).

Tomando como válida essa colocação, é lícito assinalar que, na analítica do poder de Foucault, há um pensamento sobre o exercício do poder, que, contudo, não deixa de revelar as possibilidades de resistência no interior das lutas e batalhas da sociedade civil. A partir dessas considerações, evidencia-se que tais formas de insurgências contra o poder podem jogar luz nas práticas de liberdade contemporâneas.

4.5.2. Poder Disciplinar

Ao discorrer sobre o poder disciplinar, nomeadamente abordando o pensamento de Foucault, assinala-se que este autor nunca escreveu um livro tratando pontualmente sobre o poder, embora a temática em torno do poder acompanhasse a trajetória intelectual e o engajamento político do filósofo (essa faculdade de exercer a autoridade).

Para Foucault, não existe uma teoria do poder, no entanto, ele defende a existência de relações de poder, quer dizer, “*formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente*” (Foucault, 1995: 199). Além disso, Foucault (1995) esclarece sua posição sobre poder em *The subject and Power*:

“[...] *De fato, o que define uma relação de poder é que ela é um modo de agir que não atua direta e imediatamente sobre os outros. Ao invés, ele atua sobre suas ações: uma ação sobre outra ação, sobre ações existentes ou sobre aquelas que podem surgir no presente e no futuro. Uma relação de violência age*

³⁹“Exemplo das lições do jornal anarquista *La Phalange* nas últimas páginas de *Vigiar e Punir*, diferenciando-se do *éthos* policial e disciplinar dos jornais populares que narravam roubos, delitos, banditismo, furtos materiais e outras infrações como monstruosidade, mascarando a exploração humana e lucrativa e os grandes roubos indiretos por parte das classes mais altas e acima da suspeita” (Foucault, 2014: 275).

sobre um corpo ou sobre coisas; ela força, dobra, destrói ou fecha a porta a todas as possibilidades. O seu pólo oposto pode ser apenas a passividade e, ao se deparar com qualquer resistência, sua única opção é tentar minimizá-la. Por outro lado, uma relação de poder somente pode ser articulada com base em dois elementos que são indispensáveis tratando-se realmente de uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre quem o poder vai ser exercido) seja plenamente reconhecido e mantido até o fim como uma pessoa que age; e que, em face de uma relação de poder, todo um campo de respostas, reações, resultados, e possíveis invenções seja aberto” (220).

Na perspectiva do poder, Foucault também se refere a duas “economias de poder”⁴⁰ que implicam diferentes regimes de poder: a ação de punir destruindo os corpos, característica do modo feudal e as práticas de vigilância, e a correção investindo os corpos, típicas da modernidade (Prado Filho *et al.*, 2014).

Deve-se observar, neste ponto, que as diferenças entre essas duas economias de poder colocam em jogo: o suplício x prisão; o poder “destrutivo” de causar a morte x o poder “positivo” investindo os corpos e a vida; o poder fundado nos princípios da lei e da soberania x técnicas de governo apoiadas em práticas disciplinares e biopolíticas^{41 42} (Prado Filho, 2006; Prado Filho *et al.*, 2014).

⁴⁰ Não no sentido de “economia política” = ciência econômica, mas indicando regimes e modos de operação de poder.

⁴¹ Concisa explicitação sobre biopolítica. O Biopoder (biopolítica) foi cunhado por Foucault no primeiro volume da História da Sexualidade. A ideia de biopoder veio se juntar às reflexões sobre as práticas disciplinares, ambas técnicas de exercício de poder, particularmente a partir do século XVIII e XIX. As disciplinas se voltavam para o indivíduo, e para o seu corpo, para a sua normalização e adestramento através das diversas instituições modernas que esse indivíduo atravessava durante a sua vida (a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, a prisão, e etc.). Eram instituições que docilizavam os corpos e os tornavam aptos à produção industrial, vigente enquanto produção central nessa fase do capitalismo. Segundo Foucault (1988:151), as disciplinas centravam-se “no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos”. O poder disciplinar age através da inscrição desses corpos em espaços determinados, do controle do tempo sobre eles (rapidez para maximização da produção e etc.), da vigilância contínua e permanente, e da produção de saber, conhecimento, por meio dessas práticas de poder (Machado, 1979). [a disciplina] É “o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu

Outro aspecto que se pode ressaltar é que as disciplinas são uma mostra concreta da positividade e produtividade do poder, em diversos sentidos: da produção econômica, produção das sociedades, produção de relações, de discursos, de corpos (Prado Filho *et al.*, 2014; Prado Filho e Geraldini, 2012)

Nesse contexto, Prado Filho *et al.* (2014) corroboram que a biopolítica é apresentada na contemporaneidade, sob o governo como uma poderosa tecnologia, abrangente, articulada, fina e subjetivante, composta por estéticas e dietéticas diversas que se desdobram numa multiplicidade de prescrições e regulações do corpo, da saúde, da vida, além de exigir todo um conjunto de trabalhos do sujeito sobre si mesmo.

Assim, acerca de relações sociais e de exercício de poder, a configuração do poder compreende: a sociedade disciplinar, do início do século XVII até meados do século XVIII, marcada pelo desenvolvimento e difusão do poder disciplinar; a sociedade de vigilância, da segunda metade do século XVIII a meados do século XIX, centrada em jogos de visibilidade que implicam o desenvolvimento de práticas de vigilância e a formação de amplo panoptismo social (Prado Filho *et al.*, 2014; Prado Filho e Geraldini, 2012).

Sob esse prisma, Foucault entende que a sociedade disciplinar pode ser compreendida como a análise do subpoder como condição da possibilidade de um lucro excedente (Benente, 2017).

Na perspectiva de lucro excedente, a apropriação dos corpos atravessa o processo de disciplina, o que revela a dinâmica das relações de poder frente às transformações econômicas. [...] Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o

comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista” (Machado, 1979:152). Se a disciplina agia sobre os indivíduos, o biopoder, segundo Foucault (1988), agia sobre a espécie, no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos. E sobre esse corpo-espécie, o biopoder cuidava de processos como nascimentos e mortalidades, da saúde da população (doenças e epidemias, por exemplo), da longevidade, e etc. O biopoder é a gestão da vida como um todo, técnicas de poder sobre o biológico, que vira central nas discussões políticas. Modificá-lo, transformá-lo, aperfeiçoá-lo eram objetivos do biopoder, e, é claro, produzir conhecimento, saber sobre ele, para melhor manejá-lo. Assim como a disciplina foi necessária na docilização do corpo produtivo fabril, o biopoder foi também muito importante para o desenvolvimento do capitalismo, ao controlar a população e adequá-la aos processos econômicos. “*O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento*” (Foucault, 1988: 154).

⁴²As biopolíticas compõem uma temática desenvolvida mais de perto em *A vontade do Saber*, não explorada em *Vigiar e Punir*.

corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe (Foucault, 2014).

Foucault (2014) entende que o poder disciplinar cria uma forma celular de individualidade. Esta composição origina uma individualidade combinatória que trata os corpos individuais como elementos móveis, para serem conectados a outros corpos individuais, e controla o tempo para maximizar a extração de suas forças e combiná-los com outros para melhores resultados, dispensando verbalização e explicação. Tal condição fica evidente quando Foucault (2014) expõe que:

“Em síntese, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar” (165).

Além disso, Foucault defendia ser um equívoco qualificar o poder como fundamentalmente repressivo, que diz “não”, que castiga e que impõe limites. Logo, acrescenta uma concepção positiva do poder, que tem por objetivo compreender o poder livre de termos como dominação e repressão (Prado Filho, 2006; Candioto, 2011). Nesse contexto, Taylor (2018) defende que o exercício do poder acontece quando o indivíduo tem seu comportamento moldado por certos meios e age sem que seja forçado, age por “seu próprio desejo” – livre.

Assim, Lynch (2011) expressa que o poder desenvolve-se em primeira instância por meio das escolhas, comportamentos e interações específicas, locais e individuais. Estes,

por sua vez, combinam com inúmeras maneiras de constituir padrões sociais maiores e, eventualmente, produzem macroformas, que normalmente se apresentam quando se pensa em “poder” (sociedades, estados).

Portanto, Foucault fornece elementos que permitem visualizar até que ponto a ideia de ser um sujeito está implicada nas relações de poder disciplinar, ou, então, que certas relações de poder originam ou produzem a noção de subjetividade (Taylor, 2018).

Na opinião de Mills (2003), o poder disciplinar é uma prática que se exerce ou funciona sobre os indivíduos antes mesmo de aparecer como instituição e como Estado. Segundo o autor, abundam-se prontuários, controles de rotinas e comportamentos, a caderneta dos operários, que registra quem foi o empregador anterior, em que condições saiu. São hábitos que instituem a normalização e a docilidade automática do indivíduo, revelando a abordagem do poder disciplinar e do assujeitamento. Na concepção de Foucault, o corpo não é apenas dotado de passividade, porque, como lugar de conflitos discursivos e de uma alma encarnada, ele se torna também lugar de luta.

4.5.3. Os três pilares de análise do poder

O poder disciplinar tem como função adestrar o indivíduo para dele apropriar-se ainda mais e melhor. Abordaremos na sequência os três pilares que tornam viável o poder disciplinar atuar plenamente, quais sejam: normalização, individualização e visibilidade/vigilância.

4.5.3.1. Normalização

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. As disciplinas, por sua vez, estabelecem uma “infrapenalidade”, quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis, qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (Foucault, 2014).

Já o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, deve, portanto, ser essencialmente corretivo. Além disso, a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção.

Além disso, é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. E pelo jogo da quantificação, da circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos (Foucault, 2014: 178).

Assim, por meio dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”. Dessa forma, a penalidade que ela põe em execução integra-se no ciclo de conhecimento dos indivíduos (Foucault, 2014).

Dessa forma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo à repressão. Coloca em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir (Foucault, 2014).

Logo, a penalidade perpétua, que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza e exclui. Em uma palavra, normaliza. Portanto, tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação apresenta-se em si mesma um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares (Foucault, 2014).

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade - individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras (Foucault, 2014). Portanto, segundo esse estudioso, a vigilância e a normalização são conjugadas no exame. Trata-se de um mecanismo de extração da verdade, exclusivo das técnicas anônimas e funcionais presentes nas diversas instituições modernas.

4.5.3.2. Individualização

No coração dos processos de disciplina, o exame manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A sobreposição das

relações de poder e das de saber assume, no exame, todo o seu brilho visível. Logo, o exame supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder. A partir dessa colocação, ajusta-se o pensamento de Foucault (2014), quando o autor expõe que o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder, em que

“o poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação” (183).

A disciplina, por sua vez, tem seu próprio tipo de cerimônia. Não é o triunfo, é a revista, é a “parada”, forma faustosa do exame. Os “súbditos” são aí oferecidos como “objetos” à observação de um poder que só se manifesta pelo olhar. Não recebem diretamente a imagem do poderio soberano, apenas mostram seus efeitos sobre seus corpos tornados exatamente legíveis e dóceis (Foucault, 2014).

Além disso, o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário. A propósito disso, Foucault (2014) revela que:

“O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária” (185).

Na sequência, há a formação de uma série de códigos da individualidade disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando, os traços individuais estabelecidos pelo exame: código físico da qualificação, código médico dos sintomas, código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos. Esses códigos eram ainda muito rudimentares,

em sua forma qualitativa ou quantitativa, mas marcam o momento de uma primeira “formalização” do individual dentro de relações do poder. Foucault (2014) diz ainda que o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso” que

“ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder. O caso não é mais, como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (Foucault, 2014:187).

Tem-se assim a configuração da substituição da individualidade do homem memorável pela do homem calculável, que coloca em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo. Logo, as disciplinas marcam o momento em que se efetua o que se poderia chamar a troca do eixo político da individualização.

Assim, o indivíduo configura-se um átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade, e também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina” (Foucault, 2014).

O reflexo dessa fabricação de sujeitos disciplinares está na identidade desses sujeitos que, a partir deste conjunto de técnicas de poder, as quais (técnicas de poder) incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época (Ó, 2014).

À vista desses elementos que abordam o “eu”⁴³, discorre-se sobre a subjetividade e a interioridade, vistas como produções históricas. Levanta-se o discernimento de Foucault

⁴³“Tecnologias que permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder” (Foucault, 1995: 48).

de que o cristianismo inventou a interioridade, e a modernidade inventou a subjetividade - considerando essa relação entre as duas referidas figuras do discurso: a noção de interioridade posta anterior a de subjetividade, indicando que o moderno conceito de subjetividade apoia-se arqueologicamente na ideia cristã de interioridade (Veiga Neto, 1996).

Como se percebe, acerca da ideia de interioridade posta por Agostinho de Hipona⁴⁴, visto que é comum a afirmação entre os maiores intérpretes do pensamento agostiniano, de que Agostinho é o filósofo da interioridade.

A noção de interioridade foi o grande combustível para a subjetivação do homem moderno, logo, o homem moderno busca sua verdade, sustentado e ancorado na noção de interioridade, considerando o entendimento de que o indivíduo diferencia-se do outro, pune-se, julga e é julgado, identifica-se, descobre-se, liberta-se, entre outras coisas (Sell, 2009).

Logo, a interioridade carrega a ideia da mente, dos pensamentos, emoções, consciência, inconsciência e não-dizer, além de outros, todos internalizados. Portanto, com Agostinho, a noção de interioridade nasce e torna-se a condição *sine qua non* para a construção da subjetividade moderna. É também Agostinho quem cria o primeiro modelo de autoexploração para se chegar à verdade de si e isso servirá de base para muitas práticas da sociedade moderna, que transitam pela busca de um conhecimento, além da busca de um controle (Sell, 2009).

Ampliando a discussão, Prado Filho (2005) aborda a subjetividade a partir dos olhos de Foucault e aponta um embricamento metodológico ao entrar no pensamento do autor, que contempla: saber/poder/subjetividade. Esse autor refere-se ao poder e saber na ordem da produção, como máquinas sociais, processos políticos, relações, assim, a subjetividade é sempre da ordem dos efeitos, ou seja, é o ponto de chegada e não de partida. A questão para o autor é entender como saber e poder sustentam-se

⁴⁴Agostinho de Hipona, conhecido universalmente como Santo Agostinho, foi um dos mais importantes teólogos e filósofos dos primeiros anos do cristianismo cujas obras foram muito influentes no desenvolvimento do cristianismo e filosofia ocidental. Ele era o bispo de Hipona, uma cidade na província romana da África. Escrevendo na era patrística, ele é amplamente considerado como sendo o mais importante dos Padres da Igreja ocidente. Suas obras-primas são “A Cidade de Deus” e “Confissões”, ambas ainda muito estudadas atualmente.

reciprocamente, como a incitação recíproca entre saber e poder produz efeitos de subjetividade em sujeitos.

Nessa perspectiva, de modo a evidenciar o olhar singular de Foucault para o sujeito, pontua-se a consideração divergente de Émile Durkheim⁴⁵, que, ao longo do tempo, aproximou-se fortemente da visão Kantiana do conhecimento (deixando de lado um pouco do rigoroso positivismo). No entanto, independente desta modificação, Durkheim sustentava a tese de que a explicação da vida social tem seu fundamento na sociedade, e não no indivíduo. Esta afirmação não significa que uma sociedade possa existir sem indivíduos, o que seria totalmente ilógico. O que esse autor desejava ressaltar é que, uma vez criadas pelo homem, as estruturas sociais passam a funcionar de modo independente dos atores sociais, condicionando suas ações (Sell, 2009).

Com efeito, a sociedade é muito mais do que a soma dos indivíduos que a compõem. Uma vez vivendo em sociedade, o homem dá origem a instituições sociais que possuem dinâmica própria. A sociedade é uma realidade “*sui generis*”: os homens passam, mas a sociedade fica “*agrupando-se sob uma forma definida e por laços perduráveis, os homens foram um ser novo que tem a sua natureza e as suas leis próprias [...] A vida coletiva não é uma vida individual. Ela apresenta caracteres sui generis que as induções da psicologia, só por si, não permitiam prever*” (Durkheim, 1975: 83).

Durkheim e outros estudiosos contemporâneos defendem a questão da força social sobre a vida humana, procurando ressaltar que, em última instância, até mesmo a noção de pessoa ou de sujeito individual não passa de uma construção social (Sell, 2009). Portanto, esse contraponto de Durkheim serve justamente para evidenciar que a ótica de Foucault é “inversa”, ou seja, para Durkheim e outros estudiosos, parte-se do sujeito para explicar o mundo e o conhecimento, enquanto Foucault, parte do saber e do poder para explicar o sujeito.

No entanto, para dar visibilidade à fabricação de modos de ser, não se pode reduzir os processos de institucionalização do “eu” às relações de poder que disciplinam e regulamentam a vida humana apenas como técnicas para o “governo dos outros”, visto

⁴⁵Émile Durkheim foi um sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês. Formalmente, criou a disciplina acadêmica da sociologia e, com Karl Marx e Max Weber, é geralmente citado como o principal arquiteto da ciência social moderna e pai da sociologia.

que as “tecnologias de si” somam meios para o “governo de si”. A propósito disso, Foucault sugere que se volte a atenção às “tecnologias de si”, posto que estas são responsáveis pela forma como o sujeito relaciona-se consigo mesmo, o que, por sua vez, o coloca como objeto para si próprio. O autor define as tecnologias ou técnicas de si como “[...] *os procedimentos, [...], pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si*” (Foucault, 1999b: 109).

Nessa lógica, as técnicas de si seriam, então, procedimentos ou mecanismos capazes de colocar em funcionamento certas operações do sujeito com relação a ele mesmo. E, se são capazes disso, tornam-se, então, dispositivos ou ordenadores de efeitos, isso resulta na forma como se experimenta a vida como uma vida “de si”.

Dessa maneira, olhar essas tecnologias como práticas que fazem dos sujeitos seus objetos, é “*analisar uma operação de assujeitamento, que ao mesmo tempo em que enuncia a verdade de um sujeito, o liga coercitivamente, a uma determinada identidade*” (Weinmann, 2006: 17). O assujeitamento não é especificamente a repressão do Estado ou do capitalismo exercida sobre um sujeito, como se aqueles fossem entidades que se sobrepõem a este, são relações de práticas de poder.

Assim, a “identidade” passa ser entendida a partir de processos de transformação que ocorrem em relação às formas pelas quais os indivíduos são interpelados nos sistemas sociais que se relacionam.

Foucault defende que, diferentemente do homem antigo, o homem moderno é resultado das práticas de poder as quais impedem o exercício da ética, pois dificultam essas práticas em relação a si, ou seja, impedem o exercício da liberdade. Nesse ponto de vista, Hall (2004) argumenta que a identidade do indivíduo pós-moderno é concebida como fragmentada, descentrada e deslocada. Clegg (1989: 159) complementa quando afirma que “*as identidades não são absolutas, mas sempre relacionais; só pode ser visto algo em relação a algo mais*”, e para Hall (2004: 13), a “*identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia*”. Por esse ângulo, o foco da análise torna-se o conhecimento do indivíduo, o processo pelo qual o indivíduo é

tornado conhecível, ou o processo pelo qual o indivíduo é construído ou produzido, assim sendo, a identidade é contingente, provisória, alcançada, sempre em processo.

4.5.3.3. Visibilidade/Vigilância

A sociedade disciplinar (séculos XVII e primeira metade do XVIII) atravessa a questão do poder-vigilância, como técnica de poder que se desenvolveu na modernidade, com merecido destaque para a vigilância como uma das instrumentações colocadas em prática a qual se inscreve no controle detalhado do corpo, em uma microfísica do poder. As instituições que se formam na sociedade disciplinar, com tecnologias próprias de controle minucioso sobre as operações dos corpos exercem o poder disciplinar, dentro do qual a vigilância opera como uma de suas engrenagens (Prado Filho e Geraldini, 2012).

A finalidade de aplicabilidade da vigilância-poder é viabilizar que aqueles que se deseja ter sob controle estejam visíveis. Portanto, para Prado Filho e Geraldini (2012:143), *“pensar sobre vigilância como instância de poder não implica pensar em um simples ato de vigiar, mas incluí-la em uma perspectiva política, produtiva”*.

A partir da vigilância, *“o poder se torna uma maquinaria múltipla, automática e anônima”* (Foucault, 2014: 148). Trata-se do poder ao mesmo tempo indiscreto e discreto, pois se de um lado ele está em toda parte e sempre alerta, de outro funciona sempre em silêncio. Ele pode, ainda, ser pensado como um poder do olhar calculado, porquanto a disciplina faz-se funcionar por seus próprios mecanismos.

Segundo Foucault (2014), o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.

Nesse contexto, o poder apresenta efeitos de invisibilidade de modo que está ramificado, articulado, multiplicado. Ele caracteriza-se por uma vigilância fina que está em todos os níveis e que, assim sendo, não se impõe sob um único enfoque, fazendo-se visível e opressor. Além disso, seu funcionamento é anônimo, capilar, e o exercício do poder não acrescenta de fora, mas encontra-se dentro das funções por ele investidas, de

forma bastante sutil. Com tal sutileza, aumenta a eficácia dessas funções ao aumentar seus próprios pontos de apoio (Prado Filho e Geraldini, 2012).

Vale ressaltar que é pela visibilidade contínua, provocada por um poder invisível, que se exerce controle sobre os corpos, que se faz possível mantê-los sujeitos. Trata-se de um poder extensivo que age de diferentes maneiras sobre os indivíduos. Assim, os corpos submetidos à vigilância passam por intervenções de controle e correção, que, por sua vez, retiram o máximo dos corpos. Assim, o pensamento de Foucault (2014), complementa ao teorizar que

“o aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem” (170).

A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Assim, os olhares calculados, a visibilidade e a permanente vigilância encontram legitimação a partir da arquitetura do panóptico. Este termo foi adotado por Foucault, que o descreveu como uma das mais brilhantes descobertas da sociedade disciplinar. O panóptico é visto por Foucault (2014: 160) como um conjunto de mecanismos *“que ligam os feixes de procedimentos do que se serve o poder”*. Em relação ao panóptico de Bentham, Foucault (2014) explica que:

“O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado” (194).

O efeito mais importante do panóptico é induzir no prisioneiro um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. O objetivo disso é fazer com que: a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; a perfeição do poder possa tornar inútil a atualidade de seu exercício; esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; os detentos encontrem-se presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores (Foucault, 2014).

Portanto, o essencial é que o prisioneiro saiba que está sendo vigiado, embora não haja a necessidade de sê-lo efetivamente. O “*panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto*”⁴⁶ (Foucault, 2014: 196).

Dessa maneira, o panóptico apresenta-se como um dispositivo que automatiza e desindividualiza o poder e que tem seu princípio não tanto numa pessoa quanto numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares, numa aparelhagem cujos mecanismos internos produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos. Com efeito, pouco importa quem exerce o poder, de modo que um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, entre outros (Foucault, 2014).

Logo, quanto mais numerosos os observadores anônimos e passageiros, tanto mais aumenta para o prisioneiro o risco de ser surpreendido e a consciência inquieta de ser observado. Dessa maneira, o panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder. Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia, de modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas (Foucault, 2014).

Nesse contexto, quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, apropria-se por sua conta das condições de vigilância, torna-se o princípio de sua própria sujeição. Neste contexto, Hoffman (2018) complementa afirmando que o

⁴⁶“Bentham, em sua primeira versão do Panopticon, imagina também uma vigilância acústica, por tubos que iam das celas à torre central. Abandonou-a no *Postscript*, talvez porque não pudesse introduzir assimetria e impedir que os prisioneiros ouvissem o vigia tão bem quanto este os ouvia. Julius tentou aperfeiçoar um sistema de escuta assimétrica” (Leçons sur les prisons, trad. Francesa, 1831:18).

panóptico apresenta-se como uma magnífica máquina não só para sujeição, mas também para autossujeição.

Além disso, o panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos. Assim, na ótica de Feder (2011), o objetivo do panoptismo é a “internalização” do olhar autoritário, sob o qual um sujeito em um campo de visibilidade assume a responsabilidade pelas restrições do poder, de modo que, entre as lições do panoptismo, o autor reforça a tese de Foucault, pontuando que o poder que parece focado em um indivíduo é de fato “distribuído” em toda a estrutura, de modo que cada indivíduo é simultaneamente “objeto” e “sujeito” deste poder. Portanto, neste ponto, considerando a teoria de Foucault, o poder volta-se para o relacionamento do sujeito para si mesmo, isto é, sua própria subjetividade.

Por conseguinte, o panóptico tem um papel de amplificação, organiza-se o poder, não é pelo próprio poder, nem pela salvação imediata de uma sociedade ameaçada, o que importa é tornar mais fortes as forças sociais — aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública, fazer crescer e multiplicar (Foucault, 2014). O panoptismo é o princípio geral de uma nova “anatomia política” cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina.

“A ‘disciplina’ não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia”
(Foucault, 2014: 208).

Assim, numa sociedade em que os elementos principais não são mais a comunidade e a vida pública, mas os indivíduos privados por um lado, e o Estado por outro, as relações só podem ser reguladas numa forma exatamente inversa ao espetáculo. No tempo moderno, estava reservado à influência sempre crescente do Estado, à sua intervenção cada dia mais profunda em todos os detalhes e relações da vida social, aumentar e aperfeiçoar as garantias estatais, utilizando e dirigindo para essa grande finalidade a construção e a distribuição de edifícios destinados a vigiar ao mesmo tempo uma grande

multidão de homens (Foucault, 2014). Julius⁴⁷ via como um processo histórico cabalmente realizado o que Bentham descrevera como um programa técnico.

“Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância; sob a superfície das imagens, investem-se os corpos em profundidade; atrás da grande abstração da troca, se processa o treinamento minucioso e concreto das forças úteis; os circuitos da comunicação são os suportes de uma acumulação e centralização do saber; o jogo dos sinais define os pontos de apoio do poder; a totalidade do indivíduo não é amputada, reprimida, alterada por nossa ordem social, mas o indivíduo é cuidadosamente fabricado, segundo uma tática das forças e dos corpos” (Foucault, 2014: 209).

Como se vê, a disciplina cria entre os indivíduos um laço “privado”, que é uma relação de limitações inteiramente diferente da obrigação contratual. A aceitação de uma disciplina pode ser subscrita por meio de contrato. A maneira como ela é imposta, os mecanismos que faz funcionar, a subordinação não reversível de uns em relação aos outros, o “maispoder” é sempre fixado do mesmo lado e a desigualdade de posição dos diversos “parceiros”. Em relação ao regulamento comum, opõem-se o laço disciplinar e o laço contratual os quais permitem sistematicamente falsear o laço contratual a partir do momento em que tem por conteúdo um mecanismo de disciplina (Foucault, 2014).

Além disso, enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direito, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam, distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam (Foucault, 2014). Por conseguinte, o que generaliza o poder de punir não é a consciência universal da lei em cada um dos sujeitos de direito, é a extensão regular, é a trama infinitamente cerrada dos processos panópticos.

Considerando a ideia de Foucault, por meio da qual o filósofo defendia que um sistema disciplinar é feito para funcionar sozinho, Shore e Roberts (1995) alegam que o panóptico atua como prática de controle por meio da visibilidade total e permanente dos

⁴⁷ Nikolaus Heinrich Julius é conhecido por ter reformado o sistema prisional na Prússia.

indivíduos, ou seja, um dispositivo percebido como paradigma dos sistemas sociais de controle e vigilância.

Logo, a solução do panóptico para a questão da majoração produtiva do poder só pode ser assegurada se por um lado ele tem possibilidade de se exercer de maneira contínua nos alicerces da sociedade, até seu mais fino grão, e se, por outro lado, ele funciona fora daquelas formas violentas que estão ligadas ao exercício da soberania (Prado Filho, 2005).

Nesse contexto, e considerando a estrutura do panóptico, é oportuna a alegação de Heyes (2011), quando este afirma que o poder não é um conjunto de mecanismos de negação, recusa e exclusão, mas o que ele efetivamente produz. Para esse estudioso, é provável que o poder produza diretamente os próprios indivíduos, de modo que a individualidade e a identidade individual são produtos do poder. Já a subjetividade é um termo filosófico que descreve uma possibilidade de experiência vivida dentro de um maior contexto histórico e político.

Por último, o entendimento de Fonseca e Polidori (2012) é de que o modelo arquitetônico prisional do panóptico representa para Foucault a fórmula política e técnica mais precisa desse poder, caracterizado pela junção corpo-poder, permitindo a sujeição perfeita, sem uso da força.

4.5.4. Governamentalidade

A governamentalidade⁴⁸ é vista como o último tema da analítica do poder de Foucault. É nessa altura que o autor desenvolve a análise que fez a respeito das técnicas de poder que observam, monitoram, moldam e controlam o comportamento das pessoas na

⁴⁸ A complexidade da não governamentalidade tanto quanto o conceito inacabado posto por Bobbio (2000) serão percorridos pelo pensamento de Foucault. Foucault decorre pelo principado, em particular a obra de Maquiavel, *O príncipe*, no sentido do modo de se comportar, de exercer o poder, de ser aceito pelos súditos. Dessa forma, Foucault (1979: 277-278) traz à tona a temática acerca do governo dos estados pelos príncipes que seria: “(...) como se governar, como ser governado, como ser o melhor governante possível etc.”. No livro *Microfísica do poder* (1979), Foucault parte sua análise e reflexão sobre governamentalidade a partir de duas obras de G. de La Perrière (*Le miroir politique, contenant diverses manières de gouverner et policer les républiques*, de 1555) e de François de la Mothe Le Vayer (*L'oeconomie Du prince*, 1653). ((três formas de governo postas por Le Vayer: o governo de si (a moral); o governo da família e da casa (economia); e o governo do Estado (a política)).

sociedade moderna ao mesmo tempo que mudam o foco exclusivo dos indivíduos para os fenômenos populacionais (Alcadipani e Motta, 2008).

No texto *Security, Territory, Population*, Foucault (1979) apresenta diretamente o tema da governamentalidade e demonstra que as artes de governar começaram a tomar corpo no início do século XVI e surgiram definitivamente no final do século XVIII, quando se consolidou a razão de Estado (Alcadipani e Motta, 2008).

Para Foucault (1979), o governo pode ser definido como uma maneira correta de dispor cada uma das coisas a se governar para conduzi-las a um objetivo adequado. Ele o apresenta como a arte de exercer o poder, segundo o modelo da economia em seu sentido original: o governo dá casa para o bem da família. As noções de “governamentalidade” e “arte de governar” são sinônimas (Fonseca, 2001).

Nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autônomos. Assim, Foucault (1984) assim se expressa:

“Vivo o conjunto de práticas pelas quais nós podemos definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos dentro de sua liberdade podem ter uns em relação aos outros. Existem indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros, e para isso eles dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso repousa bem sobre a liberdade e sobre as relações consigo mesmo, e a relação com os outros” (728-729).

Ao configurar a liberdade como uma condição para a existência do poder, surge então a substituição das ideias de dominação por outras que remetem para tecnologias de regulação e de autorregulação.

Ao descrever, analisar, calcular, relatar ou organizar dados relativos a nós mesmos, estamos nos governando, impondo a nós mesmos nossos limites e possibilidades dentro desta circunscrita teia, nos localizando nos seus emaranhados, nos disciplinando, determinando a nós mesmos nossas posições e nossas pseudo-liberdades (Rose, 1999).

Nessa abordagem, a ideia de “governamentalidade”, para Foucault, configura-se como “*encontro entre as técnicas de dominação exercida sobre os outros e as técnicas de si*” (Foucault, 1995: 03). Governar condutas, nesse sentido, é dirigir condutas, sejam estas as próprias condutas e/ou de outros e esse governo se dá em jogos estratégicos de poder e liberdade.

“Governo”⁴⁹, “autogoverno” e “subjetivação” relacionam-se à medida que é exigido de todos e cada um, além de atos de obediência e submissão, também “atos de verdade”. Essa visão é talvez mais aparente no ensaio de Foucault sobre governamentalidade, em que ele examinou técnicas utilizadas na gestão de populações (Burchell *et al.*, 1991; Foucault, 1991).

Governamentalidade é como um neologismo derivado de uma combinação de governo e racionalidade. Reitera a ideia de governo como não sendo simplesmente instituição políticas, mas num sentido mais amplo “*a conduta de conduta: uma forma de atividade visando moldar, guiar ou afetar a conduta de algumas pessoas ou pessoas*” (Gordon, 1991: 2).

No contexto, existem técnicas que fazem com que as pessoas acreditem ser singulares e dignas de respeito e práticas que, em contraposição, insistem em produzi-las como sujeitos disciplinares, ao mesmo tempo dóceis e úteis, para entender que fazer resistência a uma posição identitária não é algo surpreendente. Quer dizer, resistir não significa escapar das malhas do poder, mas continuar nela de outra maneira, capturado por outro conjunto de forças que se entrecruzam e também estabelecem modos de ser possíveis e delimitados e isso se dá na medida em que se resiste a uma determinada maneira de ser, agenciada em certos dispositivos, e se sujeita a outra(s) (Candiotto, 2011).

Todavia a governamentalidade permite ainda um deslocamento estratégico no interior da analítica do poder, que está associado ao retorno de Foucault à obra de Marx, na qual encontrou uma análise do poder em seus mecanismos positivos, principalmente na parte

⁴⁹Muitas concepções aparecem vinculadas aos pontos desenvolvidos por Foucault com relação à genealogia da arte do governo, entendendo “governo” como programas e estratégias elaboradas e prescritas para a “conduta da conduta” que são exercidos por meio de “*racionalidades políticas [...] na qual o governo se torna uma questão de gerenciamento calculado das questões de cada um e de todos a fim de se alcançar objetivos desejáveis*” (Foucault, 1991 apud Rose, 2001: 41).

II, do livro I, de O Capital. Foucault considera que uma das competências de Marx foi ter pensado o poder em termos relacionais e tecnológicos, o que lhe permitia deslocar-se do modelo jurídico e do modelo bélico. Além disso, em Marx “*não existe um poder, mas diversos poderes*” (Candiotta, 2011:30).

No entendimento de Lemke (2002: 57), a governamentalidade é como a ferramenta conceitual que “*proporciona uma visão sobre o poder para além de uma perspectiva centrada no consenso ou na violência; estabelece o vínculo entre técnicas de si com as tecnologias de dominação, a constituição do sujeito para a formação do Estado; finalmente, ela ajuda a diferenciar entre poder e dominação*”.

Finalizada a II Conferência de Vermont, Foucault coloca os “postulados básicos” que orientaram sua linha de pesquisa que trata da análise histórica daquilo que ele define como “arte de governar”. No entendimento de Dreyfus e Rabinow (1995: 239).

“a conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos”.

Nesse sentido, Prado Filho (2006: 83) apresenta uma passagem do texto *The Subject and Power* que aborda o jogo político da individualização a questão das formas de resistência política “*talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste duplo constrangimento político, que é a simultânea individualização e totalização próprias às estruturas do poder moderno*”. Esse autor indica também a questão do governo, objeto da aula de Foucault no Collège de France em 07 de fevereiro de 1978, quando o filósofo francês se pergunta por que estudar governamentalidade. Vejamos, a seguir, um trecho da aula de Foucault (1978: 126 *apud* Prado Filho, 2006: 75)

[...] “*De qualquer forma, através de todos estes sentidos há uma coisa que aparece claramente, que não se governa jamais*

um Estado, não se governa jamais um território, não se governa jamais uma estrutura política. O que se governa, de qualquer maneira são as pessoas, são os homens, são os indivíduos ou as coletividades”.

Para finalizar, há que se ressaltar aqui um aspecto fundamental abordado por Senellart (2008: 535-538) em *Security, Territory, Population*, curso dado no Collège de France (1977-1978). O autor expõe sobre os dois cursos, de 1978 e de 1979, que permaneceram inéditos até esta data, com exceção da 4ª aula (1º de fevereiro de 1979) do primeiro⁵⁰ e de alguns extratos do segundo⁵¹, a problemática da governamentalidade, notadamente a partir do resumo que Foucault havia apresentado em suas conferências em Stanford, que deram⁵² origem, a um vasto campo de pesquisas nos países anglo-saxões e, a seguir, na Alemanha⁵³, os “*governmentality studies*”.

O ponto de partida desse movimento foi a publicação do livro *The Foucault Effect: studies in governmentality*, em 1991, por G. Burchell, C. Gordon e P. Miller⁵⁴, que continha, além da aula de Foucault sobre o tema, uma longa introdução de Colin Gordon, oferecendo uma síntese aprofundada dos cursos de 1978 e 1979, e um conjunto de estudos centrados, em particular, na noção de risco (concepção do risco social, modalidades de prevenção do risco, desenvolvimento das técnicas de seguro, filosofia

⁵⁰Publicada em italiano em *Aut-Aut*, nº 167-168, 1978, depois em francês em *Actes*, 54, verão de 1986. É esse texto, sensivelmente diferente do que publicamos, que é retomado em *DE*, III, nº 239, pp. 635-57. Uma tradução inglesa dessa mesma aula foi publicada na revista *Ideology and Consciousness*, 6, 1979.

⁵¹ Extraído de *NBP*, aula de 31 de janeiro de 1979, com o título de “Laphobie d’État”, *Libération*, 967, 30 de junho – 1º de julho de 1984 (texto traduzido em alemão in U. Bröckling, S. Krasmann e T. Lemke, org., *Gouvernementalität der Gegenwart*, pp. 68-71); extraído de *NBP*, aula de 24 de janeiro de 1979, com o título de “Michel Foucault et la question du libéralisme”, *Le Monde*, suplemento do nº de 7 de maio de 1999. Além disso, lembremos que a primeira aula de cada um dos dois cursos tinha sido objeto de uma edição em cassetes, com o título de *De La gouvernementalité*, Paris, Le Seuil, 1989.

⁵² “Omnes et singulatim”, *loc. cit.*, pp. 134-61.

⁵³ Além da obra coletiva já citada (*supra*, notas 126 e 142), cf. os numerosos artigos de T. Lemke, que se seguem à sua notável obra, *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*, Berlin-Hamburgo, Argument Verlag, 1997.

⁵⁴ Londres, Harvester Wheatsheaf, 1991.

do risco, etc.)⁵⁵. Resultou daí o desenvolvimento de uma literatura considerável no campo das ciências sociais, da economia política e da teoria política.

Senellart (2008: 535-538) remete ao livro de Mitchell Dean, *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*⁵⁶, e ao artigo de Thomas Lemke, “Neoliberalismus”, *Staat und Selbsttechnologien. Einkritischer Überblick über die governmentality studies*⁵⁷. A aplicação recente do conceito de governamentalidade a domínios tão distantes dos centros de interesse de Foucault quanto à gestão dos recursos humanos⁵⁸ ou a teoria das organizações⁵⁹ atesta a plasticidade desse esquema de análise e da sua capacidade de circulação nos mais diversos espaços.

Ampliando a discussão, o próximo tópico discorrerá sobre as extensões da análise Foucaultiana.

4.6. Extensões da análise Foucaultiana

A teoria de Foucault instiga a compreensão do sujeito humano como constituído de poder/conhecimento e por subjetivação ou objetivação (Townley, 1994). As práticas de Gestão de Pessoas (GP) funcionam como uma meticulosa forma de poder, como, por

⁵⁵ Ver os artigos de J. Donzelot, “*The mobilisation of society*” (pp. 169-79), F. Ewald, “*Insurance and risk*” (pp. 197-210), D. Defert, “*Popular life and insurance technology*” (pp. 211-33) e R. Castel, “*From dangerousness to risk*” (pp. 81-98). O texto de D. Defert constitui uma introdução geral aos trabalhos do grupo de pesquisa “*on the formation of the insurance apparatus, considered as a schema of social rationality and social management*” (p. 211) formado em 1977 com J. Donzelot, F. Ewald e outros pesquisadores, que deu ensejo a redação de várias monografias: “*Socialisation du risque et pouvoir dans l’entreprise*” (datilografado, Ministère du Travail, 1977) e “*Assurance-Prévoyance et Sécurité: Formation historique des techniques de gestion dans les sociétés industrielles*” (datilografado, Ministère du Travail, 1979). Para uma discussão desse conjunto de trabalhos, cf. P. O’Malley, “*Risk and responsibility*”, in A. Barry, T. Osborne e N. Rose, *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government*, Londres, University College, 1996, pp. 189-207.

⁵⁶ Londres, Thousand Oaks/Nova Délt, Sage Publications, 1999.

⁵⁷ *Politische Vierteljahresschrift*, 41 (1). 2000, pp. 31-47.

⁵⁸ Cf. notadamente B. Townley, *Reframing Human Resource Management: Power, Ethics and the Subject at Work*, Londres, Thousand Oaks/Nova Déli, Sage Publications, 1994; E. Barratt, “*Foucault, HRM and the ethos of the critical management scholar*”, *Journal of Management Studies*, 40, (5), julho de 2003, pp. 1069-87.

⁵⁹ Cf. A. McKinlay e K. Starkey, org., *Foucault: Management and Organization Theory, from Panopticon to Technologies of the Self*, Londres, Thousand Oaks/Nova Déli, Sage Publications, 1998, e o colóquio “*Organiser après Foucault*”, realizado na École des Mines, em Paris, nos dias 12-13 de dezembro de 2002.

exemplo, o registro do comportamento individual, por um julgamento normalizante decorrente de desvios de uma norma. Assim, estudiosos foucaultianos (Du Gay, 1996; Townley, 1993, 1994) identificaram que as práticas de GP impõem um regime sobre a organização do trabalho. Se por um lado as práticas objetivam a “disciplina”, por meio de procedimentos que avaliam e analisam o trabalho dos indivíduos, elas também classificam e contribuem para o ordenamento hierárquico e serial da força de trabalho, incluindo ainda a articulação das dimensões física e temporais de trabalho.

Warren, do Departamento de Estudos de Gestão, da Universidade Metropolitana de Manchester, argumenta que Foucault tenta revelar formas de dominação até então não reconhecidas, especialmente formas obscurecidas pelos mitos e pretensões do liberalismo e do racionalismo. Em sua opinião, o poder invade nosso mundo social íntimo e é profundamente constitutivo de nossa personalidade, redes de poder, estratégias de controle e atos de resistência como fundamentos da condição humana.

Outro aspecto relevante é levantado por Townley (1994), possibilitando a identificação de vários conceitos-chave utilizados para reconhecer a Gestão de Recursos Humanos (GRH) como um sistema de dominação. Neste contexto, a GRH é analisada como uma técnica de regulação e supervisão e também como uma forma de conhecimento que é a condutora do poder e controle social. A ordem é imposta aos empregados pela segregação física em fábricas, escritórios e lojas, assim eles são supervisionados de perto, suas atividades são rotinizadas por horários e procedimentos prescritos, são corrigidos quando ocorrem desvios de uma regra e inspecionados em todos os momentos pelos supervisores e pela tecnologia.

Nesse sentido, o regime da prisão moderna é central para a disciplina industrial, como afirma Townley (1993), técnicas aparentemente mundanas e inócuas de GRH formam um *panopticon*. Além disso, o conhecimento não é neutro, está intimamente ligado ao desejo da administração de promover sua própria influência e dominação. Ao classificar e ajudar a interpretar o mundo, esse conhecimento governa o caminho do funcionário.

Townley (1993) afirma ainda que isso coloca a natureza da informação da GRH sob os holofotes como o principal recurso daqueles que procuram usar o poder para controlar a força de trabalho.

Não há, portanto, separação da estratégia dos aspectos administrativos da GRH, pois as práticas mundanas de registrar, ordenar e inscrever são processos vitais na manutenção do poder organizacional. Ao focar a análise sobre a micropolítica das organizações, isso coloca a ênfase na natureza política dessas organizações e na questão da construção social dessas práticas. Townley (1993) afirma ainda que isso torna os empregados mais vulneráveis a desafio e reordenamento e, portanto, eles podem tornar-se objetos de controle democrático.

Dessa maneira, o pensamento de Foucault direciona para a análise do discurso da qualidade, valendo-se de uma sociedade inserida a partir de novas (interpretações) normas e valores e também criando novas formas de subjetividade, como um modo de existência. Esses são fatores que remetem à individualização e à idealização das estruturas modernas de poder.

À vista dessas considerações, assinala-se a relação com a agenda da qualidade, que abrange a inserção de índices estatísticos, avaliação, monitorização e *accountability*, cumprindo com os princípios do panóptico, além de servir como um mecanismo para normalização dos indivíduos em busca da eficiência econômica e da produtividade.

Neste contexto, pretende-se, a partir das práticas de GRH, compreender a relação entre aspectos, como, por exemplo, poder e saber, sobretudo naquilo que trata das pessoas. A investigação busca identificar “como” atua o poder no trabalho. O “que” ele faz, e “quem” é o alvo desse poder.

4.6.1. Gestão de pessoas

A GP pode ser definida como uma abordagem estratégica, integrada e coerente para o desenvolvimento e o bem estar das pessoas que trabalham em organizações (Taylor e Armstrong, 2010). Boxall e Purcell (2003), por sua vez, conceituam a GP como as atividades relacionadas à gestão de relações de trabalho nas organizações.

Nesta conjuntura, ressalta-se a utilização das pesquisas de Barbara Townley⁶⁰ como alicerce, considerando que a autora apresenta trabalhos na área de análise

⁶⁰Barbara Townley atuou como acadêmica em universidades no Reino Unido, incluindo Edimburgo, Warwick e Lancaster e a Universidade de Alberta, no Canadá. Além disso, possui publicações nas principais revistas de estudos de gestão e organização norte-americanas e europeias. Suas pesquisas

organizational e GP, sobretudo por se basear no olhar de Foucault. Tal colocação encontra também evidência na explicitação do tópico anterior que abordou a governamentalidade. Como se percebe, Senellart (2008), em *Security, Territory, Population*, curso dado no Collège de France (1977-1978), comenta que o conceito de governamentalidade passa ter inserção quando o assunto encontra-se na gestão dos recursos humanos ou a teoria das organizações.

Antes de prosseguir, convém ressaltar a relevância do trabalho de Foucault para a GRH, evidenciando o bloco de construção básico no qual as práticas de GRH são postas na relação de emprego. A análise da relação de emprego tem conexão com o direito do trabalho e a economia. A relação de emprego é um caso paradigmático de uma transação, Williamson (1975: 59) observou que: “Fornecer uma relação de troca satisfatória é parte do problema económico, amplamente interpretado, [que] tem relevância onde a relação de emprego está envolvida”. Sobre o emprego, Baldamus (1961) argumenta que:

“Embora [o contrato de emprego] estipule salário preciso pagamentos para o empregador, nada definitivo é dito sobre esforço ou eficiência; nem nada sobre os componentes do esforço, a intensidade aceitável de comprometimento, a intolerável grau de tédio ou cansaço. Em vez disso, apenas menciona horas de trabalho, tipo de emprego, status ocupacional e condições externas. No máximo, há vagas e escondidas referências a um nível implícito de esforço. . . . Então, o contrato formal entre empregador e empregado é incompleto em um sentido muito fundamental” (2).

Townley (1993), ao tratar do assunto, afirma que a provisão de conhecimento é central para a organização não em um sentido neutro de refletir o que está lá fora, mas um foucaultiano senso de poder-saber. A indeterminação de um contrato fornece o espaço analítico que precisa ser governável. Para a autora, do ponto de vista do empregador,

incluem: uma crítica foucauldiana sobre a gestão de recursos humanos e trabalho sobre avaliação de desempenho e medidas de desempenho.

existem duas incógnitas principais na relação de emprego: o detalhe da atividade requerida e a natureza do trabalho, no formulário, que é necessário para realizar a atividade. Assim, há a necessidade de conhecimento de duas dimensões: a natureza do trabalho e a natureza de sua operação.

Como se vê, a GRH é apresentada aqui como a construção e produção de conhecimento. Ela tenta reduzir o espaço resultante da natureza não especificada de um contrato. Constitui uma disciplina e um discurso, que organiza espaço analítico - a indeterminação entre promessa e desempenho.

Nesse sentido, a GRH serve para tornar as organizações e seus participantes em arenas calculáveis, oferecendo, por meio de uma variedade de tecnologias, os meios pelo qual atividades e indivíduos se tornam conhecíveis e governáveis. De um modo geral, a GRH disciplina o interior da organização, organizando tempo, espaço, e movimento dentro dele. Através de várias técnicas, tarefas, comportamentos, as interações são categorizadas e medidas. Logo, a GRH fornece medição das dimensões físicas e subjetivas do trabalho oferecendo uma tecnologia que torna os indivíduos e seu comportamento previsíveis e calculáveis. Ao fazê-lo, a GRH ajuda a colmatar o fosso entre a promessa e desempenho, entre força de trabalho e trabalho, e organiza o trabalho em uma força produtiva (Townley, 1993).

É importante destacar que os significados e as práticas discursivas são locais de luta. Nesse sentido, Clegg (1989: 193) observa que as “*Relações de significado são tão resistentes ao controle quanto às relações de produção*”. Assinala-se, neste ponto, a tentativa de articular o espaço analítico na relação de emprego, tentando impor significado definitivo e inequívoco pode resultar no caos, por exemplo: a fragmentação das unidades de negociação; atrasos nos sistemas de reclamações; a proliferação de classificações de trabalho com demandas de reclassificação do trabalho; a burocratização dos sistemas de pagamento através de recurso em pagamentos de mérito, e assim por diante, isto é, as regras gerais de administração (Kochan *et al.*, 1986).

Dentro da GRH, a base para uma estratégia de pesquisa de longo prazo, é necessária para conduzir uma genealogia (Knights, 1992), ou uma “*forma de história que pode explicar a constituição de saberes, discursos e domínios de objetos*” (Foucault, 2012: 117).

Historicamente, o que é necessário é uma análise das regras de formação de um discurso da GRH, em que as investigações do passado tornam inteligível o “natural” ou natureza “objetiva” do presente, incluindo suas justificativas inquestionáveis (ver, por exemplo, Hollway, 1984, 1991). Não há suposição, no entanto, se esse discurso é uma expressão de uma situação econômica, isto é, se pode ser “lido” a partir de critérios econômicos ou desenvolvimentos institucionais.

Tem-se, a partir do que foi exposto, que a relação da GRH com outras áreas apresenta-se, usando, por exemplo, a definição de contabilidade de Miller e O’Leary (1987: 239) como “*o desenvolvimento de uma série de programas e técnicas de cálculo que regulamentam a vida dos indivíduos no trabalho*” e a compreensão da GRH, que fornece a base dos cálculos, ilustrando possíveis interconexões entre contabilidade e GRH (Townley, 1993).

A propósito disso, há que se mencionar Townley (1993), quando a autora analisa a GP à luz de quatro temas principais: Divisão e Distribuição, Controle da Atividade, Indivíduo como Objeto (poder-saber) e Indivíduo como Sujeito.

Quanto à Divisão e à Distribuição, os indivíduos são alocados em espaços fechados, com a divisão de espaço, e ordenados hierarquicamente. A disciplina começa com a distribuição dos indivíduos no espaço, localizando ou fixando-os conceitualmente. A arte da distribuição utiliza uma série de técnicas. Foucault (2014) identificou três métodos principais por meio dos quais ela é efetuada: o primeiro é o enclausuramento, com a criação de um espaço em si mesmo; o segundo é a partição, cada indivíduo tem seu próprio lugar; o terceiro é o ranking, com a ordenação hierárquica dos indivíduos. Acerca das práticas de GP, insere-se a análise de cargos, o perfil de competências e a avaliação de cargos.

Relativamente ao Controle da Atividade, a gestão requer foco para tornar visíveis as ações dos indivíduos, como observar o comportamento com o propósito de mensurá-lo e posteriormente estabelecer novos objetivos. Na mesma direção, são estabelecidos esquemas para melhorar a eficiência do indivíduo. A codificação, a enumeração da atividade e o movimento podem ser identificados em sistemas de avaliação de treinamento, desempenho e progressão na carreira.

Quanto ao Indivíduo como Objeto, Foucault (2014) referiu-se à capitalização de tempo. Um exemplo disso pode ser visto na gestão de objetivos por sistemas. Nesta, a ênfase da gestão está no plano de ação, com especificação do que deve ser alcançado, incluindo prazos para determinadas atividades. Entre as práticas de GP que se situam nesse formato, insere-se o exame do indivíduo (testes de seleção, entrevistas), a avaliação de desempenho, os fichários individuais e também a avaliação da demanda de capacitação. Finalmente, quanto ao Indivíduo como Sujeito, a GP tem abordagem nas tecnologias do “Eu”, destinadas a alinhar identidade. A principal tecnologia que Foucault (2014) identificou para acessar ao assunto do autoconhecimento é a confissão. É, talvez, nas avaliações de desempenho que o confessor pode ser mais facilmente identificável. Das práticas de GP visualiza-se também a gestão de carreiras e os benefícios extrasalariais.

A partir do referido, trazendo a discussão para o contexto atual, vale dizer que um exemplo de prática usual, no âmbito das IES, diz respeito à avaliação de desempenho, a qual se manifesta como um personagem que atua com prestigioso papel operando a partir da GP.

Tem-se, a partir do exposto que, como um sistema de poder, a GP não só contribui para a classificação e particionamento de assuntos, mas também na arquitetura subjacente para a inspeção, comparação, julgamento e correção no trabalho (Barratt, 2003; Townley, 1993, 1994). Ela também se configura como prática subjetivadora, em que o indivíduo desempenha seu trabalho com um papel mais ativo em sua própria sujeição, por meio do qual o indivíduo condiciona o uso de seu próprio corpo.

Portanto, a abordagem *“permite que a GP seja analisada como a ‘determinação de conhecer’, ou seja, como um sistema de conhecimento e modalidade de poder”* (Townley, 1993:115).

E, para finalizar, tem-se a opinião de Barratt (2003), destacando que, ao mesmo tempo que a GP ajuda a preencher a lacuna entre a promessa e o efetivo desempenho, desencadeia “algumas vezes”, através do agir e intervir, um projeto precário e instável, configurando-se também como uma relação de poder.

4.6.2. Qualidade

As novas demandas do ES, além da emergente competição no meio acadêmico, alteram a tradicional forma de gestão, nomeadamente para assegurar padrões acadêmicos nas universidades. Diante disso, novos instrumentos são implementados para a garantia dessa qualidade (Dill e Beerkens, 2012). Entre os instrumentos, a avaliação de desempenho encontra-se entre os usuais. Ela é vista como arquétipo, embora haja outras práticas.

Dessa maneira, instituída a avaliação de desempenho, depreende-se que ela interfere na condição de “liberdade” dos indivíduos. Tal cenário é revelado por Ball (2003), quando ele expõe que, no Reino Unido, a questão do controle, sobretudo no aspecto que direciona os acadêmicos para a individualidade, ou melhor, a performance, é visível por meio de alguns depoimentos de acadêmicos:

*“Eu me vejo pensando que a única maneira de salvar minha sanidade, minha saúde e meu relacionamento com meu futuro marido é abandonar a profissão. Eu não sei o que mais eu poderia fazer, desejei ensinar durante toda a minha vida, mas sinto que estou sendo forçada a sair, forçada a escolher entre a vida e a docência”*⁶¹ (Nome fictício) (Ball, 2003: 3) (Tradução nossa).

Lyotard (1984) defende que a reforma, no ES, e os sistemas de monitorização suscitaram o que o autor denominou de “terror da *performance*”. Conquanto, Rose (1989) diz que a reforma da educação apresenta mudanças na existência subjetiva dos indivíduos e as nas relações de uns com os outros. Dito de outra forma, é uma luta sobre a alma do acadêmico.

Diante do exposto, configura-se o quadro do que “resulta a qualidade”. Notadamente, tal condição legitima-se pela maneira como são introduzidos e implementados os procedimentos disciplinares configurados a partir das práticas de GP. Assim sendo, a conjuntura que integra sujeitos (acadêmicos) calculáveis e governáveis, submissos a

⁶¹“*I find myself thinking that the only way I can save my sanity, my health and my relationship with my future husband is to leave the profession. I don't know what else I could do, having wanted to teach all my life, but I feel I am being forced out, forced to choose between a life and teaching*” (Name supplied) (Ball, 2003:3).

treinamentos, avaliações, acompanhamentos, controles, normas, entre outros, atende ao proposto pela qualidade como: agregação de valor (Barnett, 1992); inserção de normas como forma invisível de poder (Shore e Wright, 1999); atração de estudantes e receitas (Marginson, 2004); além da performance, como medida de produtividade, e momentos de promoção ou inspeção (Ball, 2003); autorregulação de corpos por parte dos acadêmicos em relação a indicadores de desempenho (Morley, 2003); ações da RAE percebidas como disciplinares e punitivas (Broadhead e Howard, 1998).

Assim, a característica dessas novas práticas de gestão é que elas buscam praticar o controle, monitorando sistemas de controle, de modo que o controle é aplicado por levar pessoas e organismos para a prática de autocontrole e autogestão (Engebretsen *et al.*, 2012).

Por essa razão, a liberdade dos acadêmicos também é mitigada a partir da inserção de auditorias, creditações, sistemas de controle de qualidade e orçamentos que integram o escopo de gestão. Nessa perspectiva, Power (2000) argumenta que essas práticas de controle constituem a “sociedade de auditoria”⁶².

Com efeito, a multiplicidade e o cruzamento das relações de poder, a intensificação e sofisticação dos mecanismos disciplinares, instituídos no âmbito da garantia da qualidade no ES, provocam inquietação, insatisfação entre outras percepções exteriorizadas pelos acadêmicos (Barratt, 2003; Shore e Roberts, 1995).

À vista do exposto sobre qualidade, entende-se apropriado elucidar uma análise foucaultiana da qualidade nas IES. Para tal análise, assinala-se embasamento em Shore, e Wright (2004).

Nesse sentido, convém lembrar que as reformas na educação tiveram o objetivo explícito de tornar as IES mais semelhantes às empresas, especialmente a partir da utilização da linguagem e técnicas de gestão (Shore e Roberts, 1995). O objetivo

⁶²A disseminação de auditorias e outras iniciativas de garantia de qualidade significa que muitos indivíduos e organizações agora se acham submetidos à auditoria pela primeira vez e, apesar dos protestos e reclamações, passam a se ver como auditados. Certamente, há um sentido real no qual a Inglaterra da década de 1990 tornou-se uma “sociedade de auditoria”. Uma sociedade de auditoria é aquela em que as pessoas são interpoladas como auditadas, na qual a prestação de contas é mesclada com elaborados mecanismos de controle para submeter o desempenho individual ao olhar de especialistas externos, e na qual todo aspecto de trabalho deve ser classificado e avaliado em relação a metas econômicas e pontos de referência burocráticos (Power, 1994).

consistia em tornar o sistema mais rentável, melhorando a eficiência, aumentando a produtividade e desempenho, gerando valor para dinheiro e dando aos consumidores mais opções de escolha (Selwyn e Shore, 1992).

A introdução da gestão e outras estratégias incluem a redefinição das responsabilidades, a racionalização dos recursos de ensino, o uso de auditoria, avaliação e índices estatísticos de performance pessoal (Shore e Roberts, 1995). O referido contexto denota uma nova agenda com aumento de carga horária, contratos diferenciados, entre outros aspectos referidos anteriormente. Todas essas medidas são destinadas a “garantia e controle de qualidade” (Shore e Wright, 2004).

Entretanto, o moderno discurso sobre excelência passou a se revelar como mecanismo de disciplina e controle da força de trabalho. Desta forma, os trabalhadores foram transformados em entidades calculáveis. Esse mecanismo instituiu hábitos de autodisciplina de modo que os trabalhadores passassem a olhar sobre si mesmos para melhorar sua própria produtividade e desempenho (Shore, 2010; Amsler e Shore, 2015).

Analisar a agenda da qualidade nas IES, a partir das lentes de Foucault torna-se factível, um vez que muito do trabalho do autor enfoca o surgimento do Estado moderno e o problema do governo. Seu argumento é que *“a gestão (ou policiamento) de indivíduos como o trabalho por meio do conhecimento racional e científico (ou pseudocientífico) da população era um elemento indispensável no desenvolvimento do capitalismo”* (Foucault, 1979:140-141).

Em *Vigiar e Punir*, Foucault explora as diversas formas por meio das quais, durante o século XVII, o corpo humano tornou-se um objeto a ser manipulado e controlado através da criação de instituições como hospitais, asilos, prisões, fábricas e escolas. O que Foucault chama de um novo conjunto de tecnologias disciplinares - ou técnicas de organização de novas configurações de conhecimento e poder - uniram-se em torno da objetivação do sujeito humano (Shore e Roberts, 1995).

Foucault aponta o panóptico como um exemplo paradigmático de como essas tecnologias funcionam como sistemas de controle social. Assim, todos está preso na máquina, aqueles que exercem o poder e aqueles que são submetidos a ela. Ao induzir um estado de visibilidade consciente e permanente do panóptico, o preso acaba transformando-se no instrumento de sua própria subjugação.

Portanto, é possível esperar a qualidade, sobretudo a garantia da qualidade, através de um cuidadoso monitoramento e medição do desempenho e produtividade. Essas práticas de vigilância são avaliadas utilizando uma combinação de índices estatísticos, inspetores externos, avaliação institucional e autoavaliação com base em metas de desempenho acordadas com um gestor de linha (Shore e Roberts, 1995).

Nessa conjuntura, surgem, concomitantemente com a filosofia organizacional subjacente ao panóptico em termos de capacidade do sistema, a disciplina e a punição. Assim, a estrutura de comando faz com que seja quase impossível localizar a fonte de autoridade máxima. E o governo passa a responsabilidade - tanto para o controle de qualidade e para a definição de qualidade - para o HEFCE que repassa para instituições individuais, que, por sua vez, através da criação de auditoria de qualidade e equipes de controle de qualidade, passa para os gestores de linha (membros da comissão, reitores, chefes de departamento, etc.). É um cenário no qual a intervenção do Estado na educação é, portanto, disfarçado através do recrutamento de agências e organismos intermediários (Shore e Roberts, 1995).

O que emerge de tais procedimentos de separação e verticalidade (Foucault, 2014) é a técnica da pirâmide, contínua individualizante. Como o presidiário, o acadêmico dificilmente consegue ver onde o poder reside. Tudo o que o acadêmico está ciente é que existe uma cadeia de comando e um sistema de gestores de linha em direção ao cume de uma pirâmide organizacional. Portanto, o acadêmico está condicionado para discipliná-lo a si mesmo, para ser o agente responsável por estabelecer e alcançar metas. Além disso, estas práticas divisoras são reforçadas através da ênfase que é colocada sobre os indicadores de desempenho que criam novos objetos e temas para configurações disciplinares, de conhecimento e poder (Shore e Roberts, 1995, Shore, 2010).

A conjuntura, alicerçada na visão governamental, clarifica-se na afirmação de Foucault (2008a):

“[...] homo oeconomicus, ou seja, a pessoa que aceita a realidade ou que responde sistematicamente para modificações nas variáveis do ambiente, aparece precisamente como alguém

manejável... Homo oeconomicus é alguém que é eminentemente governável” (270).

Entretanto, essa visão de governança, por meio de mecanismos regulatórios de desempenho de políticas e garantia de qualidade, reflete nos acadêmicos sujeitos expostos a mais vigilância, resultando em estado/quadro de “pesadelo” parte dos acadêmicos (Shore, 2010).

Além disso, dentre as características identificadas nas universidades à vista desse novo modelo de gestão, Shore (2010) denomina a universidade de esquizofrênica. Tal denominação legitima-se por meio de algumas das patologias produzidas pelo excesso da carga de responsabilidades. Inclusive acadêmicos da Nova Zelândia, Grã-Bretanha e Canadá, registram cada vez mais queixas sobre o estresse no local de trabalho (a doença tornou-se uma questão importante para o direito do trabalho nesses países) (Biron *et al.*, 2008).

A academia, ou melhor dizendo, os padrões acadêmicos sofrem os efeitos do neoliberalismo. Isto ocorre porque, com o advento da nova forma de gestão na universidade, o *curriculum vitae* e a lista de publicações - que são essencialmente individualistas - tornam-se instrumentos de estratificação social. Para reforçar ainda mais essa regra, os novos contratos estão sendo elaborados para enfatizar ainda mais divisões entre os profissionais. Índices de desempenho tornam-se assim pseudocientíficos instrumentos para um sistema de estratificação total (Shore e Roberts, 1995; Shore, 2010).

Um dos principais efeitos dessa prática tem sido descrito por alguns professores como angústia permanente institucionalizada. O sistema reproduz, acima de tudo, insegurança das pessoas disciplinadas. Sem padrões fixos, compartilhados ou oficialmente definidos para a excelência, o professor é impelido em direção a uma busca incessante e incansável para melhorar seu desempenho e para alcançar o que está em vigor como uma meta inatingível de qualidade total em todas as suas funções.

Embora a teoria de gestão possa considerar que isso tem um efeito benéfico (já que o empregado é incitado para constante autoaperfeiçoamento), na realidade, particularmente no contexto do ES, esta situação resulta em medo, destrutivas rivalidades internas e a fragmentação da solidariedade (Shore e Roberts, 1995).

No campo da pesquisa, a avaliação remete os acadêmicos a se concentrarem mais na quantidade de produção científica em detrimento da qualidade. O efeito de tudo isso, de acordo com muitos acadêmicos, não é o aumento da qualidade e eficiência intencionadas pela teoria de gestão, muito pelo contrário. De fato, as recentes reformas parecem ter liderado equipes de gestão das universidades para se concentrar menos na questão dos padrões e mais na necessidade desesperada de encontrar formas de reduzir custos unitários como a fusão de departamentos, a criação de novos cursos sem recursos adicionais, aumentando carga horária docente e administrativa, e a introdução de cursos de dois anos de graduação que pode maximizar o uso da universidade (Shore e Roberts, 1995; Shore, 2010; Amsler e Shore, 2015).

No entendimento de Shore (2010) e Shore e Wright (2010), as subjetividades acadêmicas estão mudando de outra maneira, corrompendo relacionamentos tradicionais de confiança e profissionalismo. Essas reformas levaram à substituição de relações profissionais baseadas na colegialidade e confiança com um regime de medição, performatividade e vigilância.

Pela tese de Foucault, o efeito desse constante escrutínio e vigilância apresenta reflexo no senso de si próprio do acadêmico, que passa a deixar de lado as crenças e compromissos pessoais e viver uma existência de cálculo, o novo “trabalhador performativo”, *“um eu promíscuo, um eu empreendedor, com uma paixão pela excelência”* (Shore, 2010:27).

Shore e Davidson (2014) apontem outro fator existente referente à denominada cumplicidade das práticas neoliberais em seu próprio local de trabalho, padrão típico da forma como os regimes contemporâneos de auditoria operam sob sistemas do NPM. Brenneis *et al.* (2005:8), por sua vez, explicitam que todo o sistema produzido pela auditoria *“depende, em grande medida, sobre a conformidade ativa dos acadêmicos; na sua vontade de colidir no policiamento de seus colegas e deles mesmos”*.

Para Shore e Roberts (1995: 10), a qualidade nas universidades é melhor entendida como “tecnologias disciplinares”, na qual *“o pessoal universitário torna-se cúmplice, e mais ou menos dispostos na criação de um sistema mais amplo de prisão”*.

Da mesma forma, pode-se dizer ainda que essas posições contrastantes complicam qualquer noção simplista de “conluio” versus “resistência”. Na mesma linha, Wright e

Rabo (2010) identificam como os ideais dos acadêmicos “resistentes” são frequentemente apropriados pelo sistema e transformados em técnicas disciplinares do eu. Shore e Davidson (2014) fazem o seguinte questionamento: O que pode acontecer quando alguém deve se encolher de várias maneiras para resistir, ou quando opor-se a certos regimes torna-se impossível pelos termos do contrato de trabalho?

4.7. Considerações Finais

Este capítulo expôs a perspectiva teórica de análise, inclinada em dar consistência ao propósito da investigação. Percorreu a vida e obra de Michel Foucault, a agenda do filósofo, desenvolveu uma análise do poder e apresentou as extensões de análise Foucaultiana.

A partir daí é postulada a sustentação para análise da proposta de estudo. Conforme se verificou nos capítulos 2 e 3, muitas mudanças foram deflagradas no âmbito do ES. Assim como as universidades americanas e europeias, e tantas outras, as universidades brasileiras também tiveram que se ajustar aos procedimentos e às orientações da certificação de qualidade, definidas pelos órgãos certificadores.

O exercício de controle da qualidade demonstra que o ensino está tornando-se cada vez mais burocratizado, padronizado e quantificado. A experiência de aprendizagem é contabilizada. Dessa forma, tudo deve ser controlado e auditado. Isso significa também que a política de educação pode ser vista como um discurso de poder, no qual se percebe a criação de uma máquina administrativa orientada para a eficiência e produtividade, cujo objetivo é normalizar os indivíduos, ter o controle, bem como forjar corpos dóceis.

Assim, sobretudo com o advento das reformas nas IES, emerge um novo tipo de acadêmico e um novo tipo de conhecimento que são “chamados” pela reforma da educação, um acadêmico que pode maximizar seu desempenho, que pode anular princípios irrelevantes, para quem a excelência e melhoria são a força motriz da sua prática (Bernstein, 2000).

Neste contexto, a abordagem foucaultiana possibilita a análise neste estudo, note-se que a teoria de Foucault permite identificar e criticar aspectos da sociedade contemporânea.

A longo do seu trabalho o autor faz uma análise das novas formas produtivas de poder que emergem com o declínio do poder soberano.

Esse contexto é percebido no poder disciplinar e biopoder, demonstrado por Foucault na esfera do poder moderno, como uma rede de relações inconstantes e em mudança dentre e entre indivíduos, grupos, instituições e estruturas, além das relações sociais, políticas, econômicas e até mesmo relações pessoais (Taylor, 2018). Além disso, Foucault ensina a ver em que medida a ideia de ser um sujeito está implicada nas relações de poder.

Assim, decorrentes da teoria organizacional, com base em Foucault, têm-se práticas de gestão como tecnologias de poder que disciplinam e regulam os indivíduos nas organizações por meio de mecanismos sociais e técnicos. Além disso, a figura Panóptica, como prática de gestão tem o poder de criar a “realidade” das organizações, definindo normas, implementando sistemas de supervisão oniscientes e aplicando mecanismos sutis, que impactam no senso de identidade dos indivíduos (Knights e Morgan, 1991; Covalski *et al.*, 1998).

Disso infere-se que o pressuposto teórico sustentado por Foucault instiga pensar de maneira diferente e a procurar reflexão naquelas coisas que nunca foram pensadas ou imaginadas (Foucault, 2014). A partir daí, tem-se justificativa e significado neste estudo na análise a luz de Michel Foucault.

Além disso, a investigação empreende aspectos relevantes para metodologia, que serão detalhados no capítulo 5, a seguir. A propósito disso, nessa questão pretende-se alcançar uma discussão metodológica, uma interpretação acerca das relações de poder que denotam do pensamento de Foucault, concentrando na noção de “disciplina”, para oferecer uma posição sobre quais os efeitos e consequências da agenda da qualidade a partir da percepção dos acadêmicos (discurso).

Nomeadamente, a teoria de Foucault, no que diz respeito à análise do discurso, preconiza que os discursos podem ser analisados considerando técnicas disciplinares, subjetividade e governamentalidade. Portanto, a teoria do discurso de Foucault busca contextualizar todos os dados do discurso no âmbito histórico, político e socialmente, incorporando múltiplas perspectivas e dimensões desiguais em análise para compreender uma realidade fragmentada. Dessa maneira, a teoria foucaultiana do discurso, através de uma análise genealógica, fornece uma estrutura para interpretar o

“jogo das dominações”, a metodologia permite o exame do aumento e queda das forças políticas por trás da formulação de políticas (Fischer, 2001).

Em termos gerais, a genealogia de Foucault investiga a história para fornecer indícios de por que os discursos atuais são como são (e não de outra forma); como conhecemos a nós mesmos e aos outros como sujeitos de nossos discursos atuais (por exemplo, os papéis e identidades que assumimos) e as relações de poder que produzem e mantêm nossos discursos presentes (Foucault, 1984).

Por fim, sublinha-se que Foucault viu no panóptico uma ilustração da disseminação do governo e do surgimento das instituições disciplinares. Assim, anuncia-se que esses princípios de panóptico encontram-se visíveis com advento das reformas, que abangem o discurso da qualidade no âmbito do ES.

CAPÍTULO 5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Após a explicitação dos conceitos centrais e as perspectivas teóricas de análise fundamentada na tese de Michel Foucault, que serão utilizados na pesquisa empírica, retoma-se a questão da pesquisa e os seus objetivos, além das implicações metodológicas de Foucault, o caso, e, por último, como se deu a coleta e análise dos dados.

5.1. Questão da pesquisa e objetivos

A pesquisa está com olhar direcionado para a introdução do NPM no ES, sobretudo na abordagem inclinada para a agenda da qualidade, que perpassa eficiência, responsabilização, transparência, produtividade e avaliação de resultados. Entende-se como pertinente a questão de pesquisa, de modo que o contexto retrata a condição da disciplina, ou então, de uma sociedade disciplinar e de controle, à medida que o desenvolvimento do indivíduo avança propenso aos condicionamentos do Panóptico.

Diante desse contexto, a questão da pesquisa é: quais os efeitos e consequências dessas mudanças de gestão, que perpassam o discurso da qualidade no ensino superior?

Assim, sob a perspectiva de análise inspirada na abordagem de Michel Foucault, para responder à questão da pesquisa, foram delineados três objetivos fulcrais, quais sejam:

- Analisar o contexto de inserção da agenda da qualidade na gestão no ensino superior no Brasil e os fatores que a influenciaram;
- Analisar este fenômeno especificamente na UNIJUÍ;
- Analisar este fenômeno, através das lentes teóricas de Michel Foucault, evidenciando nos acadêmicos os efeitos e consequências que derivam do novo modelo de gestão que decorre da agenda da qualidade.

Assim, a pesquisa pretende verificar quais as implicações, no que diz respeito à identidade (ou reconstrução da identidade) dos acadêmicos por meio do discurso da qualidade. Designadamente, o interesse e a pertinência encontram sustentação, uma vez que a agenda da qualidade reflete condição de constrangimento por meio de práticas como o isolamento e a objetivação do acadêmico, além da autodisciplina. Além disso,

os acadêmicos encontram-se ainda submetidos a práticas de controle, como, por exemplo, os indicadores de desempenho, que, por sua vez, produzem configurações disciplinares de conhecimento e poder.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir no entendimento de sentimentos (medo, angústia, entre outras) e de percepções (desencanto no fazer docente, controles, burocracia, entre outros) dos acadêmicos que constituem a “instância de novos tipos de pessoas”, provenientes de práticas como a disciplina e a vigilância, que incitaram novas formas de controle social. Portanto, julga-se relevante identificar, nos acadêmicos, os efeitos e consequências que derivam do novo modelo de gestão que decorre da agenda da qualidade, considerando as práticas de gestão instituídas na UNIJUÍ.

5.2. Implicações metodológicas da perspectiva de análise de Foucault

No domínio da metodologia, sobretudo em Foucault, é complexo usar a palavra “método”. Objetivamente, Foucault distancia-se dessa perspectiva. E, junto com outros estudiosos que o precederam - como, principalmente, Nietzsche e Heidegger, o que o filósofo coloca como problemática, com relação ao sentido cientificista moderno de método, é “*a ideia de um método imutável, sistemático e universalmente aplicável*” (Machado, 1990: 28).

Convém ressaltar que, se utilizarmos a palavra “método” em seu sentido mais amplo, é possível afirmarmos que a arqueologia e a genealogia são métodos foucaultianos. Entretanto, para evitar as exigências impostas pelos rigores conceituais da tradição moderna, Foucault geralmente evita falar em “método”. Assim, por exemplo, ao se referir à genealogia, ele fala em “uma atividade”, uma “maneira de entender”, um “modo de ver as coisas”. Muitas vezes, segundo Veiga-Neto (2009), Foucault insistiu em que a obra *A arqueologia do Saber* não era um livro metodológico.

Na opinião de Veiga-Neto (2009)⁶³, falar em “uma atividade”, uma “maneira de entender”, um “modo de ver as coisas” remete à noção de *techné*⁶⁴. Assim, a genealogia

⁶³Seguir a linha de pensamento de Veiga-Neto, encontra justificativa por se tratar de pesquisador Foucaultiano.

⁶⁴“*A techné aparece na Grécia Antiga, paralela à filosofia. A “techné” é um outro tipo de conhecimento, distinto da técnica no sentido geral, que não se limitava à pura contemplação da realidade, mas era uma atividade interessada na solução dos problemas práticos, em servir de guia para os homens na sua luta*”

pode ser entendida não como um conjunto de procedimentos técnicos para executar descrições, análises e problematizações, mas como uma *techné* de fundo, uma *techné* que informa - para usar a expressão do filósofo - um “modo de ver as coisas” que estão em determinadas práticas e suas relações com outras práticas - sejam elas discursivas ou não-discursivas. Trata-se, isso sim, de uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história. Se a alguns parece um tanto problemático dizer que a arqueologia e a genealogia são métodos, essa questão agudiza-se no domínio da ética. É aí que se torna máximo o afastamento do filósofo em relação a qualquer formalismo, a qualquer prescrição metodológica. O que Foucault faz é “uma análise das técnicas de subjetivação” (Morey, 1991:16), tornando-se máxima a sua aproximação à noção de método enquanto “*perspectiva de trabalho*”.

Assim, Veiga-Neto (2009) concorda com as críticas⁶⁵ de Rorty a Hacking de que não há uma epistemologia foucaultiana a sustentar a sua metodologia. Entretanto, esse autor não concorda com Rorty (1992) quando este diz que as máximas de Foucault não se constituem num método. Tomando constituir no sentido de formar, organizar, estabelecer, Veiga-Neto (2009) argumenta que as máximas foucaultianas constituem uma teoria e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, constituem uma teorização como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos. Portanto, é oportuno lembrar que método deve ser entendido, aqui, numa perspectiva não iluminista.

Vale ressaltar ainda que os métodos têm de ser entendidos como ponto de chegada de cada caso. O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como

para melhorar e aperfeiçoar a sobrevivência, na cura de doenças, na construção de instrumentos e edifícios e outros. Talvez pudéssemos chamá-la de técnica altamente desenvolvida em relação ao seu estágio inicial” (Vargas, 1994: 8).

⁶⁵ É por isso que, criticando a tentativa que faz Hacking (1992) de encontrar uma epistemologia que sustente uma metodologia foucaultiana, Rorty (1992:47) diz que “*tudo o que ele [Foucault] tem a oferecer são redescobertas brilhantes do passado, complementadas por sugestões que auxiliam sobre como evitar cair nas armadilhas das antigas suposições historiográficas*”. Essas sugestões, continua Rorty (1992:47), são uma série de “*máximas negativas que nem se originam de uma teoria nem se constituem num método*”.

medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar o quanto, o porquê, o como, o em que cada um afastou-se daquilo que deveria ser como sujeito; ou cada instituição, ou cada configuração social e política, ou cada código moral etc. afastou-se de um suposto modelo (Veiga-Neto, 2009),

Com efeito, parece também estar sempre presente nessas questões certa indomabilidade que é tão frequente no pensamento foucaultiano. E, na busca de uma citação que possa resumir tal indomabilidade metodológica e teórica, Veiga-Neto (2009) lembra como Pierre Bourdieu conclui o necrológio elogioso que dedicou a Foucault: “*Nada é mais perigoso que reduzir uma filosofia, principalmente tão sutil, complexa, perversa, a uma fórmula de manual*” (Eribon, 1990: 307). Já para expressar aquilo que a teoria foucaultiana do sujeito e suas metodologias conseguem fazer, Veiga-Neto (2009) faz uma analogia com esta metáfora utilizada pelo poeta pernambucano, João Cabral de Melo Neto: “*roupa melhor, que ficará bem cingida: como roupa feita à medida*”. (Melo Neto, 1995: 185).

E, por último, no que se refere às implicações metodológicas da perspectiva de análise de Foucault, trata-se da “análise do discurso”. Foucault (2012) destacou a função produtiva do discurso e dos efeitos de verdade na produção de subjetividades. Para ele, o sujeito não é uma essência que preexiste à sua constituição na e pela linguagem. Seguindo a linha de pensamento de Foucault, Veiga-Neto (2009: 120) argumenta que “[...] *mais do que subjetivo, o discurso subjetiva [...]*”.

Para Fischer (2003), pesquisar seguindo a perspectiva foucaultiana de discurso é:

“[...] fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Pesquisar a partir desses pressupostos históricos e filosóficos significa também, e finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga,

daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais [...]” (385-386).

Enfim, a análise do discurso crítico explora as conexões entre o que é dito e o que está implícito em um texto e as estratégias para expressar ou ocultar o significado. Isto também interroga texto e fala para entender como eles constroem relações sociais, poder, e discordar e criar subjetividades (Fairclough, 1992; Van Dijk, 1993; Gee, 2011).

5.3. Design da pesquisa

As questões metodológicas referem-se à maneira como o investigador buscará compreender a realidade. Logo, se a realidade é construída, ela poderá ser compreendida mediante processos dialógicos/dialéticos, nos quais está explícito o mergulho e o contato do pesquisador na própria realidade pesquisada (Guba e Lincoln, 1994).

Este tópico tem por objetivo expor os elementos constituintes do processo de pesquisa como forma de assegurar a confiabilidade e o rigor científico do trabalho, com propósito de investigar sobre as mudanças no âmbito da gestão do ES.

A investigação de problemas de naturezas diferentes demanda o emprego de perspectivas específicas de pesquisa. Logo, para Minayo (1994: 12), *“a cientificidade tem que ser pensada como uma idéia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos”*.

Além disso, Godoy (1995) exprime que a pesquisa é empreendida no intuito de descobrir e construir novos conhecimentos ou relações. Para tal, é necessário desenhar ou projetar o caminho a ser percorrido, uma vez que cada caminho poderá conduzir o pesquisador a atingir diferentes resultados, precisando assim avaliar as limitações e oportunidades situadas na abordagem que pretende trabalhar.

Quanto aos objetivos caracteriza-se como descritiva, visto que este tipo de pesquisa descritiva denota a ideia de observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Além disso, procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão

com outros, sua natureza e suas características. Além disso, busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na visão social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo, tomando isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (Cervo *et al.*, 2007). Neste caso, a pesquisa objetiva preencher uma lacuna no que tange à qualidade do ES, sobretudo com ênfase na perspectiva de análise a luz de Michel Foucault.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. A pesquisa qualitativa é reconhecida entre as várias possibilidades de se estudarem os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (Minayo, 1994; Godoy, 1995). Essas relações perpassam as organizações, os grupos, a sociedades e os indivíduos, sobretudo na sua singularidade. Além disso, a abordagem qualitativa assenta-se no campo das ciências sociais, por aprofundar-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1994: 22).

Além disso, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características essenciais: tem o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento fundamental de coleta de dados; utilização de procedimentos descritivos da realidade estudada; busca do significado das situações para as pessoas e os efeitos sobre as suas vidas; preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, e privilégio ao enfoque indutivo na análise dos dados (Triviños, 1987; Merriam, 1998).

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, enquadra-se como estudo de caso singular, por entender que é a mais apropriada para a investigação de fenômenos dos contextos organizacionais e sociais (Minayo, 1994). De acordo com Merriam (1998), a adoção dessa abordagem demonstra que a pesquisadora está interessada em entender os significados construídos pelas pessoas, buscando compreender como os indivíduos formam suas visões de mundo. Nesta perspectiva, concebe-se que os sujeitos constroem, socialmente, múltiplas interpretações acerca da realidade social.

A configuração qualitativa e estudo de caso simples fundamentam-se no entendimento de ser esta uma estratégia apropriada, de modo que a pesquisa visa descrever e compreender um fenômeno social, preocupado com questões concernentes ao ser

humano e sua vida no universo organizacional (Triviños, 1987; Merriam, 1998), neste caso, as mudanças no âmbito da gestão, pautadas na agenda da qualidade do ES, que refletem na identidade dos acadêmicos.

O estudo de caso, de acordo com Yin (2001), é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. De acordo com Gil (1999), esta metodologia caracteriza-se pelo estudo profundo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo. É uma expressão aplicada em estudos organizacionais para descrever uma investigação alicerçada em um único caso, como uma empresa, um grupo ou departamento (Merriam, 1998). Nomeadamente, refere-se à escolha do objeto a ser pesquisado, pois qualquer que seja o método, o termo denota que é o caso que é escolhido para investigação (Stake, 2000).

Logo, o estudo de caso “[...] não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado” (Goode e Hatt, 1969: 422), e ainda “um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular” (Tull, 1976: 323).

O estudo de caso apresenta características como a sua complexidade e a sua intrincada relação com o contexto (Merriam, 1998; Yin, 2001). Além disso, no que concerne aos resultados, o estudo de caso é adotado, segundo Merriam (1998: 41), “para se obter um entendimento aprofundado da situação e do significado para aqueles envolvidos”. Além disso, o estudo de caso propicia um relato rico e holístico, envolvendo múltiplas variáveis de potencial importância para avançar o conhecimento do fenômeno. Ele diferencia-se dos outros tipos de pesquisa qualitativa por se constituir em descrição e análise intensivas do caso, proporcionando *insights* que podem ser tomados como hipóteses úteis para estruturar futuras pesquisas sobre o tema (Merriam, 1998).

O estudo de caso possibilita o fornecimento de uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade complexa e composta de múltiplas variáveis. Embora o estudo de caso apresente vantagens, surgem alguns desafios em termos práticos, como investimento de mais tempo no planejamento da pesquisa, na realização do campo, na interpretação e no relato de dados são inerentes ao processo. Além disso, há algumas limitações, como, por exemplo: difícil replicação, execução demanda longo período de tempo, processo de

análise complexo, exige múltiplas competências do pesquisador, entre outros (Gil, 2010).

No presente estudo, não há comparações com outros casos, pois entende-se que, a partir deste caso, é possível identificar elementos que podemos contribuir cientificamente. Isto posto, considera-se a afirmação de Dyer e Wilkins (1991), os quais defendem que não é o número de casos analisados que assegura a criação de uma teoria com alta qualidade. Argumentam esses autores que muitas pesquisas aplicadas em estudos de casos simples produziram mais e melhores teorias do que pesquisas aplicadas em estudos de casos múltiplos.

Neste caso específico, estamos à procura de “como” está ocorrendo a inserção do discurso da qualidade na UNIJUÍ e de que forma este interfere na atividade dos acadêmicos. A importância do “como” neste estudo é crucial, dado que a qualidade não pode ser vista como conceito (processo) estático.

Tendo em vista que, neste caso especificamente, trata-se de uma IES, busca-se verificar se os acadêmicos estão inseridos como um produto da disciplina, uma realidade fabricada por ela.

No que se refere ao paradigma de análise, à frente das opções, direciona-se para o paradigma interpretativo, por entender que há uma realidade subjetiva, que é fruto da percepção dos indivíduos pesquisados no que remete à determinada realidade (Triviños, 1987; Merriam, 1998).

5.3.1. O caso UNIJUÍ

A pesquisa empírica desenvolveu-se numa IES que contempla, nas suas diretrizes estratégicas, a agenda da qualidade, permitindo, desta maneira, a ampliação dos conhecimentos sobre a temática em questão.

Para o estudo de caso singular, em que os critérios considerados por ocasião da escolha da organização, objeto desta pesquisa, nesse caso uma IES, compreende o cenário da história da avaliação institucional na educação brasileira, em que a UNIJUÍ tem sido um personagem atuante e pioneira. A preocupação da instituição em manter um alto padrão de qualidade acadêmica, assumindo um projeto educacional marcado pela relevância

científica e social, sempre deu ênfase à avaliação como condição para seu autoconhecimento e aperfeiçoamento contínuo. Nesse sentido, desde sua origem como instituição, e notadamente na década de 1990, podem ser verificadas constantes e diversificadas iniciativas de avaliação da prática educativa pelas diferentes unidades, buscando o aprimoramento e a excelência nas dimensões tanto acadêmicas, quanto administrativas.

Conforme explicitado previamente, optou-se por trabalhar com a estratégia de estudo de caso singular. Para tanto, fez-se necessário definir uma IES, que serviria como base para a compreensão da problemática em análise. A escolha foi do tipo intencional e, por conveniência da pesquisadora, permeada por questões subjetivas inerente ao ser humano.

Em relação à seleção do caso para estudo, acerca dos critérios estabelecidos para a definição da IES, além da sua relevância pontuando aspectos que evidenciam o caso como interessante, apresenta-se na sequência os aspectos que justificam a escolha da UNIJUÍ, dentre os quais destacam-se:

- A UNIJUÍ como pioneira (desde 1957) no ES da região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul/Brasil;
- A UNIJUÍ como IES de cunho comunitário⁶⁶. As Instituições de Ensino Superior comunitárias retratam uma peculiaridade brasileira, sobretudo na região sul, de modo

⁶⁶O sul do Brasil abrange 29 IES de perfil Comunitário, Associadas ABRUC na região Sul (há outras de perfil Comunitário não Associadas), entre as associadas: **Rio Grande do Sul:** 1 - Centro Universitário Franciscano – UNIFRA; 2 - Centro Universitário Metodista do Sul - IPA; 3 - Faculdade Palotina – FAPAS; 4 - Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT; 5 - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; 6 - Universidade Católica de Pelotas - UCPel ; 7 - Universidade da Região da Campanha – URCAMP; 8 - Universidade de Caxias do Sul – UCS; 9 - Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ; 10 - Universidade de Passo Fundo – UPF ; 11 - Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC ; 12 - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; 13 - Universidade FEEVALE; 14 - Universidade La Salle – UNILASALLE 15 - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ ; 16 - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI; 17 - Universidade UNIVATES. **Santa Catarina:** 1 - Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE; 2 - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI; 3 - Instituto Superior e Centro Educacional Luterano – Bom Jesus / IELUSC; 4 - Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ; 5 - Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE; 6 - Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC; 7 - Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC; 8 - Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC; 9 - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL; 10 - Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. **Paraná:** 1 - Centro Universitário Franciscano do Paraná – FAE; 2 - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.
Fonte: Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC).

que se originaram com o propósito de suprir a ausência do Estado, e encontram-se estruturadas pela sociedade civil organizada. Além disso, convém lembrar alguns aspectos pontuais e relevantes que tipificam as IES comunitárias, quais sejam: acentuada presença na comunidade com a consolidação de parcerias solidárias, principalmente na educação e saúde, e também na destinação de bolsas de estudo para alunos carentes (políticas⁶⁷ que permitem a isenção tributária da IE); cultura de diferenciação na remuneração dos acadêmicos (sobrepondo inclusive os salários das IES no âmbito Federal); a cultura da “qualidade” como diferencial competitivo no ES;

- A avaliação institucional na UNIJUÍ como um elemento essencial da gestão na Universidade, tanto acadêmica quanto administrativa e política, considerando a longa trajetória em avaliação⁶⁸ institucional (desde 1994);

- A UNIJUÍ está alinhada ao Sinaes com um conjunto de indicadores que servem para analisar a qualidade dos cursos de graduação, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica.

A UNIJUÍ apresentou características que permitiram a análise, de modo que possibilitou o acesso aos dados, que foram coletados pela pesquisadora, buscando assim identificar como os acadêmicos perceberam (e continuam a perceber) a inserção da agenda da qualidade que perpassa as relações de poder e que recebe fundamentação a partir das lentes de Michel Foucault.

⁶⁷Dentre as políticas que têm o foco no acesso ao ES, destacam-se o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Ambos possuem um desdobramento das políticas públicas focalizadas e de caráter compensatório, voltadas para a população de baixa renda, e são consideradas políticas inclusivas, compensatórias, focalizadas e afirmativas. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999, é um Programa do Ministério da Educação, operacionalizado pela Caixa Econômica Federal, instituição financeira estatal. O FIES foi criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/09/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99. As reedições da MP nº 1.827 foram: MP nº 1.865-2, em 29/06/1999; MP nº 1.972-8, em 10/12/1999; MP nº 2.094-22, em 27/12/2000 e Conversão na Lei 10.260, em 12/07/2001.

⁶⁸O histórico de avaliação encontra-se no tópico 8.3.3, entretanto, apresenta-se sumariamente o CI e IGC como evidência introdutória ao tratar de índices na UNIJUÍ.

Índice	Valor	Ano
CI – Conceito Institucional	4	2009
IGC – Índice Geral de Cursos	4	2015
IGC Contínuo	3.0102	2015

Fonte: MEC

Dessa forma, até chegarmos aos dados, sobretudo para a operacionalização das entrevistas, o acesso ao público alvo a ser entrevistado, foram utilizados diversos recursos, entre os quais: autorização prévia (por escrito) do reitor da UNIJUÍ para a realização das entrevistas; contato com os departamentos dos cursos, a fim de viabilizar a comunicação com os acadêmicos para participarem da pesquisa; agenda das entrevistas.

Portanto, composição da agenda deu-se como a montagem de um quebra-cabeça, de modo que a partir do contato com os departamentos, verificamos com estes quais eram os acadêmicos que representavam o público alvo (menos de 3 anos e mais de 10 anos na UNIJUÍ). Diante disso, os departamentos disponibilizaram endereço eletrônico e nós procedemos o envio de e-mails. O retorno dos e-mails foi irrelevante, visto que o percentual aproximado de retorno ficou abaixo de 10%. Logo, a alternativa que se configurou foi o “plantão” junto aos departamentos. Assim, à medida que os acadêmicos compareciam, a pesquisadora interpelava-os para clarificar sobre o objetivo da pesquisa e requisitar a entrevista. Dessa maneira, foi possível agendar as entrevistas, embora muitos acadêmicos tenham optado por não participar, especialmente porque, no ano de 2016, ocorreu a eleição para nova reitoria.

Convém ressaltar o recesso escolar como outro elemento dificultador na composição da agenda, o qual restringe a presença dos acadêmicos na Universidade, onde também são realizadas reuniões administrativas e formação continuada. Entretanto, tratava-se do período em que a pesquisadora possuía disponibilidade para estar na UNIJUÍ. Pontua-se, nesse contexto, a distância geográfica de aproximadamente 720 km entre a sua morada e a Universidade objeto de estudo.

Nessa conjuntura, e tendo em vista a intenção de amostra de 42 acadêmicos, a partir dos 6 departamentos, dimensionamos 7 entrevistas por departamento. Iniciamos pelo DACEC (Administração, Contábeis, Economia e Comunicação), onde as entrevistas decorreram em maior número. Um fator que possivelmente tenha facilitado o acesso aos entrevistados, deve-se ao fato de a pesquisadora ter sido aluna de mestrado no DACEC. Os acadêmicos desse departamento inclusive indicaram (nominaram) colegas de outros departamentos como potenciais entrevistados, acadêmicos com distintas trajetórias.

Entretanto, nos demais departamentos, foi mais árdua a aderência dos acadêmicos. Todavia, as entrevistas ocorreram em todos os departamentos, embora o dimensionamento tenha sofrido alteração a partir do planejamento inicial. A Tabela 1 retrata o dimensionamento.

Apesar dos obstáculos prévios, quando ocorreram as entrevistas, de um modo geral, os entrevistados mostraram uma postura colaborativa, receptiva e interessada em relação ao tema abordado. Esta postura muito provavelmente está atrelada à familiaridade ou à afinidade e pode ser entendida pelo fato de os acadêmicos conhecerem e, sobretudo, vivenciarem o tema em questão (qualidade do ES). Outro fator que contribuiu foi a percepção, na entrevista, da oportunidade para discutir o assunto.

As entrevistas transcorreram em momentos distintos, principalmente pela questão da distância e agenda. Assim, a Tabela 1 retrata quando, com quem e quantidade de entrevistas efetivadas.

Tabela 1. Horizonte Temporal das Entrevistas

Mês	Ano	Entrevistado	Nº entrevistas
Fevereiro	2014	1ºReitor	01
Julho	2014	Reitor (no ano vigente)	01
Julho	2015	Acadêmicos	10
Julho	2016	Acadêmicos	16
Outubro	2016	Acadêmicos	08

Fonte: a autora.

No início de cada entrevista, houve uma breve introdução sobre os objetivos dela e o tema geral da pesquisa. Valemo-nos deste momento para o consentimento dos entrevistados (as), a fim de proceder à gravação da entrevista, garantindo o anonimato da sua identidade e a confidencialidade do dado coletado.

As entrevistas tiveram um tempo médio de duração em torno de 1 hora, e algumas transcederam 2 horas. A maioria dos acadêmicos concedeu entrevista em seu próprio escritório (sala) na UNIJUÍ, salvo algumas poucas exceções em que as entrevistas

ocorreram em outros espaços, entre os quais: saguão da UNIJUÍ, sala de estudos, sala de reuniões de condomínio (morada) e skype.

Conforme já mencionado anteriormente, realizaram-se apenas 36 das 42 entrevistas inicialmente previstas. Salientamos que as entrevistas faltantes não comprometem o resultado da pesquisa, uma vez que se sucedia redundância nas respostas dos entrevistados, caracterizando “saturação”⁶⁹. Além disso, a coleta de novos dados não traria mais esclarecimentos para o objeto estudado, talvez uma ou duas (Glaser e Strauss, 1967).

5.3.2. Obtenção dos dados

Nesta etapa são combinadas várias técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras. As fontes de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais são: a observação, os documentos e os registros, a entrevista e a dinâmica de grupo (Minayo, 1994; Godoy, 1995; Yin, 2001). A coleta de dados na presente pesquisa foi constituída por fontes primárias e secundárias.

5.3.2.1. Dados primários

A coleta dos dados primários realizou-se por meio de entrevistas por esta técnica ser adequada à natureza de estudos qualitativos (Minayo, 1994). Além disso, também porque Triviños (1987: 146) considera que esse recurso “[...] *ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que a informação alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação*”.

A entrevista seguiu escopo semiestruturado, entendido como o que mais se aproxima com as características particulares da pesquisa. A opção por este escopo deveu-se à possibilidade que ele apresenta de orientar o discurso dos entrevistados para a abordagem da temática da pesquisa, e também conceder-lhes liberdade e flexibilidade

⁶⁹O fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição.

para desenvolverem as, suas ideias e interpretações, com base nos seus próprios quadros linguísticos e mentais (Minayo, 1991; Merriam, 1998).

Na elaboração do guia de entrevista, foram inseridos alguns critérios “objetivos”, no sentido de minimizar os potenciais viesamentos das entrevistas e garantir a validade dos dados recolhidos. Tais critérios materializaram-se na estruturação do guia das entrevistas, com base, sobretudo, na revisão da literatura. Assim sendo, a elaboração do guia de entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados realizou-se, concomitantemente, à pesquisa bibliográfica. A Tabela 2 demonstra a estrutura do guia (acadêmico), que contempla uma breve caracterização do acadêmico e questões organizadas com o intuito de abarcar as opiniões, informações e significações dos acadêmicos face à proposta de pesquisa. Assim, o guia é composto por questões que buscam verificar qual a percepção dos acadêmicos acerca da gestão na UNIJUÍ, incluindo, sobretudo, questões que têm por objetivo deflagrar o discurso dos acadêmicos em relação à qualidade na UNIJUÍ.

A estruturação “formal” da entrevista não significa que a condução das questões tenha seguido sempre a ordem em que estas surgem ou, inclusive, que ela tenham sido colocadas na sua totalidade. Nesse contexto, seguir a Tabela 2, evidenciando as questões pontuadas nas entrevistas com os acadêmicos.

Tabela 2. Guia de entrevista com acadêmicos

Guia de Entrevista 1: Acadêmicos				
1. Caracterização do Acadêmico	1.1. Qual é o seu o tempo de atividade acadêmica na UNIJUÍ?			
	1.1.1. Titulação:			
	1.2. Qual a fase em que você se encontra na carreira: Docência, Investigação...			
	1.3. Quais são as suas perspectivas de carreira?			
	1.4. Posição no Plano de Carreira:			
	1.4.1. <u>Quadro:</u> ()Efetivo ()Senior ()Convidado ()Visitante ()Emergencial			
	1.4.2. <u>Classe</u> (Efetivo)			
	Categoria	Nível I	Nível II	Nível III
	Auxiliar			
	Assistente			
	Adjunto			
	Titular			
2. Gestão/Qualidade	2.1. Quais são as principais características da gestão vigente na UNIJUÍ?			
	2.2. O planejamento institucional está estruturado em quatro eixos da gestão da Universidade, entre eles a “qualificação da gestão”. Como ocorre no seu entendimento, a implantação do referido eixo na UNIJUÍ?			
	2.3. Quais foram as principais mudanças no âmbito da gestão da UNIJUÍ desde o seu ingresso na IES até o momento?			
	2.4. Como compreende o sistema de avaliações do Sinaes?			
	2.5. Qual a sua percepção sobre a auto-avaliação institucional no que tange ao Programa Institucional de Avaliação Docente, que engloba a avaliação pelo estudante, a auto-avaliação docente e a avaliação pelos pares?			
	2.6. Como apercebe o discurso da qualidade no ensino superior?			
	2.7. Alguma consideração complementar que você julga pertinente na vivência a partir da agenda da qualidade? (como se sentia antes da agenda da qualidade e como se sente agora?)			

As entrevistas com os reitores também seguiram um roteiro semiestruturado conforme Tabela 3. O guia contempla perguntas que vem de encontro com os principais acontecimentos da UNIJUÍ nas décadas de 1980 e 1990, metas e dificuldades encontradas pelos gestores, questões relativas a qualidade, no que tange: gestão, ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 3. Guia de entrevista com Reitores

Guia de Entrevista 2: Reitores	
<p>Gestão <i>New Public Management</i></p> <p>Mudanças - Instituições de Ensino Superior</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como decorreu a trajetória para assumir a reitoria (ou vice-reitoria) da UNIJUÍ? 2. Quais eram as metas ao assumir a Reitoria (ou vice-reitoria) da UNIJUÍ? 3. Dessas metas, quais eram consideradas “prioridade”, e por quê? 4. Quais os principais motivos/impeditivos no alcance das metas/objetivos traçados para sua gestão? 5. Quais foram as principais mudanças que emergiram do NPM? 6. Como percebe a UNIJUÍ atualmente no que tange: <ol style="list-style-type: none"> 6.1. Gestão (contexto geral); 6.2. Ensino; 6.3. Pesquisa (investigação); 6.4. Atividade administrativa (Chefes de Departamento). 6.5. Extensão 7. Mais alguma questão que percebes como relevante para a “altura” ou para a “atualidade” e que não foi abordada na entrevista?

O roteiro de entrevistas utilizado na presente pesquisa foi pré-testado, buscando: desenvolver os procedimentos de aplicação; testar o vocabulário empregado nas perguntas; assegurar-se de que as questões possibilitassem a geração dos objetivos almejados (Gil, 1999). O pré-teste dos instrumentos, como forma de garantir pertinência e clareza, deve ser feito com público tão similar quanto possível a que será estudada (Gil, 1999). Desta forma, esse processo desenvolveu-se com dois acadêmicos, um não pertencente a UNIJUÍ e outro acadêmico pertencente ao quadro efetivo da UNIJUÍ. Além disso, utilizamos um guia inicial mais extenso e outro guia final mais sucinto (Apêndice 1 - versão inicial e final).

Os nomes das pessoas foram substituídos para proteger suas identidades, e cada entrevistado recebeu uma codificação que permitiu apresentar suas expressões, sem ferir o contrato de sigilo, que consiste na designação de uma ou duas letra (s) ⁷⁰.

⁷⁰A codificação ficou assim constituída: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24 e A25 para os para acadêmicos com mais de

5.3.2.1.1. Definição da amostra e atores entrevistados

A seleção dos sujeitos da pesquisa está alinhada com a perspectiva qualitativa, configurando-se assim como amostra não-probabilística intencional.

Em concordância com as questões de pesquisa, os critérios de escolha dos atores entrevistados basearam-se nas suas condições de atores-chave do processo e não em critérios de representação estatística relacionados à população a que pertencem. A amostra delimitada no âmbito da pesquisa tipifica-se como uma amostra não probabilística (não representativa) e intencional (Yin, 2001; Lakatos e Markoni, 2003), tendo sido os seus elementos incluídos de acordo com o quadro conceitual, os interesses da pesquisa e os parâmetros da população que se pretendiam ver replicados (Yin, 2001; Lakatos e Markoni, 2003).

Com base no tempo e recursos disponíveis para o desenvolvimento da componente empírica da pesquisa, bem como nas assunções que controlam a definição do tamanho da amostra nas pesquisas (qualitativas) em “profundidade”, definiu-se que este tamanho, para o caso da nossa amostra, encontrar-se-ia em 10% do quadro efetivo de académicos da UNIJUÍ, distribuídos, de modo a contemplar profissionais que atuam na universidade há menos de 3 anos e outros há mais de 10 anos (ver Tabela 4). Contudo, a presente pesquisa alcançou 36 entrevistados, correspondente a 8,5% do quadro de académicos, que é, atualmente, composto por aproximadamente 425 académicos. Ressalta-se ainda que, deste contingente, fazem parte duas entrevistas com reitores, uma com o primeiro reitor (gestão 1985/1987) e outra com atual reitor na altura da entrevista (gestão 2014/2016).

A propósito da investigação, as Tabelas 4, 5, 6, 7, 8 e 9 apresentam o “perfil dos entrevistados”.

10 anos e B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10 e B11 para os académicos com menos de 3 anos de vínculo com a UNIJUÍ.

Tabela 4. Tempo de atividade acadêmica na UNIJUÍ

Mais 10 anos	25 acadêmicos	69%
Menos 3 anos	11 acadêmicos	31%
Total	36 acadêmicos	100%

Percebe-se na Tabela 4 que, do contingente de acadêmicos entrevistados, 25 possuem mais de 10 anos de casa e 11 possuem menos de 3 anos de casa. A Tabela 4 demonstra que a maior parte da amostra dos acadêmicos possui mais de 10 anos de casa. Convém ressaltar que não houve direcionamento para o referido público. Essa amostra é significativa e favorável, embora, em alguns aspectos que serão explicitados no decorrer da pesquisa, identifica-se a mesma percepção dos acadêmicos com menos de 3 anos de casa.

No que diz respeito à titulação dos acadêmicos, a tabela a seguir contempla a amostra da pesquisa.

Tabela 5. Titulação dos acadêmicos (amostra pesquisa)

	Mais 10 anos	Menos 3 anos	Total	%
Especialista	1	-	1	2,8%
Mestre	9	7	16	44,43%
Doutor	14	5	19	52,77%

A Tabela 5 retrata a titulação da amostra de acadêmicos inquiridos, que demonstra a preponderância de doutores, seguida de mestres. E, na sequência, a Tabela 6, apresenta a titulação do atual quadro de acadêmicos da UNIJUÍ.

Tabela 6. Titulação dos acadêmicos (atual quadro)

Titulação			
Especialista	Mestre	Doutor	Total
8,92%	62,20%	28,87%	100% (425)

Fonte: Recursos Humanos da UNIJUÍ (Set/2016)

Já a Tabela 6 retrata a preponderância de mestres, seguida de doutores. Nesse contexto, pontua-se o referido percentual na universidade, de modo que é definido pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷¹, em seu art. 52, que as universidades devem possuir pelo menos 1/3 do corpo docente com titulação acadêmica de mestre ou doutor. Do mesmo modo, 1/3 do corpo docente deve possuir regime de trabalho de tempo integral. Além disso, também passam a ser exigidos, pelo menos, dois programas de doutorado e quatro de mestrado (prazo para enquadramento 2016).

A Tabela 7, a seguir, retrata a fase da carreira em que se encontram os acadêmicos inquiridos.

Tabela 7. Fase da carreira

	Mais 10 anos	Menos 3 anos
Especialista	1 (docência)	-
Mestre	10 (docência, gestão e extensão)	7 (docência, gestão e extensão)
Doutor	13 (pesquisa, gestão e docência)	5 (docência e pesquisa)

São quatro as atividades na UNIJUÍ, entre as quais: pesquisa, docência, gestão e extensão.

Na Tabela 7 visualiza-se a fase da carreira em que os acadêmicos inquiridos encontram-se, de modo que se identifica vinculação com a formação. Assim, a pesquisa concentra

⁷¹Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

acadêmicos doutores, que assumem também a docência e a gestão, e também os acadêmicos mestres, nas atividades de extensão, docência e gestão.

O Plano de Carreira da UNIJUÍ é dividido em posições, entre as quais: efetivo, sênior, convidado, visitante e emergencial. Além dessa posição, há uma divisão por classes para os acadêmicos “efetivos”, e dentro dessa classe há uma divisão por categorias, que se situam em 4 níveis (nível I, nível II, nível III e nível IV). Esse enquadramento fazia parte da pesquisa, entretanto, a maioria dos professores não tinha certeza da sua posição e o setor de Recursos Humanos, ainda que tenha havido vários contatos, não forneceu a informação. Entretanto, a maioria dos acadêmicos, praticamente 90% faz parte do quadro efetivo, mas no que diz respeito aos níveis, não é possível identificar o enquadramento.

Perspectivas de carreira

As perspectivas de carreira encontram-se de maneira bastante distinta, tanto para os acadêmicos com mais de 10 anos na UNIJUÍ, quanto para os com menos de 3 anos, pois esse aspecto perpassa uma expectativa própria (pessoal) para cada acadêmico. No que diz respeito aos acadêmicos com mais de 10 anos de casa, com titulação de mestre, houve várias intenções acerca das perspectivas de carreira. Os acadêmicos, em final de carreira não demonstraram interesse em pesquisa, de modo que isso implicaria em se dedicar ao doutoramento. Já os acadêmicos em fase intermediária de carreira demonstraram interesse pela pesquisa e dizem já estar planejando a inserção no doutoramento.

No que tange aos acadêmicos com titulação de doutor, com mais de 10 anos de casa, a grande maioria já está inserida na pesquisa e, além da pesquisa está atuando na docência e gestão. Embora alguns tenham sinalizado para permanência somente na pesquisa e docência, outros não demonstram desconforto atuando na gestão. Já no que se refere aos acadêmicos com menos de 3 anos de casa, todos manifestaram interesse em manter a docência, entretanto sinalizaram relevante entusiasmo pela pesquisa, uma vez que no momento da pesquisa, preponderava o vínculo de acadêmicos horistas.

Os acadêmicos que participaram da pesquisa desempenham suas atividades na docência, gestão, pesquisa e extensão (filosofia da comunitária) e atuam nos programas de

graduação e pós-graduação da UNIJUÍ, entre os quais: Departamento de Estudos Agrários (DEAG), Departamento de Humanidades e Educação (DHE), Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais (DCJS), Departamento de Ciências Exatas e Engenharias (DEEng), Departamento de Ciências da Vida (DCVida) e Departamento de Ciências Administrativas, Contábeis, Econômicas e da Comunicação (DACEC) (ver Tabela 8).

Tabela 8. Departamentos da UNIJUÍ

Departamento	Acadêmicos
DEAg – Estudos Agrários	5
DCVida – Ciências da Vida	6
DHE – Humanidades e Educação	3
DCEEng – Ciências Exatas e Engenharias	4
DACEC – Administração, Contábeis, Economia e Comunicação	12
DCJS – Ciências Jurídicas e Sociais	6

Em complemento à amostra, apresenta-se também a estratificação em termos de gênero, em que os entrevistados não apresentam diferenças muito marcadas.

Tabela 9. Gênero

Masculino	17
Feminino	19

Verifica-se uma distribuição semelhante em relação ao gênero, embora, no global, a presença de acadêmicos do gênero feminino tenda a ser ligeiramente mais expressiva (19) que a do masculino (17) (Tabela 9). A referida paridade demonstra-se de maneira casual na pesquisa.

5.3.2.2. Análise documental

Para complementar as informações recolhidas pelas entrevistas, recorreremos à análise documental consultando documentos da UNIJUÍ, entre os quais: relatório de autoavaliação institucional, plano de cargos e salários, além de outros documentos a respeito da Universidade. Os referidos documentos permitiram revelar aspectos novos, sendo, por isso, uma técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação.

5.3.3. Análise dos dados

Merriam (1998) diz que escolher um *design* de pesquisa qualitativa pressupõe certa visão de mundo e requer a definição como um investigador seleciona sua amostra, coleta e analisa dados e, finalmente, contempla assuntos como validade, confiança e ética. A pesquisa qualitativa não é linear, mas sim um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir achados acreditáveis e fidedignos. Assim, o processo de coleta e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente intuitivo (Merriam, 1998).

O tratamento do material recolhido no campo compõe uma atividade do processo de pesquisa, que pode ser subdividido em: ordenação, classificação e análise propriamente dita (Minayo, 1994). Esta etapa da pesquisa leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição. Assim, a análise de dados, para Bogdan e Biklen (1994), exprime que:

“a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (205).

Conforme explicitado anteriormente, os dados foram coletados em momentos distintos, constituindo assim uma prévia e superficial análise dos dados coletados fornecendo

insights para as entrevistas subsequentes. A análise não foi completa, entretanto, simultaneamente com a coleta dos dados tínhamos um olhar articulado para a análise, um caminho de via dupla. Nesse contexto, Minayo (1994) revela que a análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação.

Nesta pesquisa, optamos tratar os dados obtidos através das entrevistas por meio da análise do discurso. Portanto, antes de avançarmos para a prática, discorreremos sobre o que preconiza a análise do discurso. Michel Pêcheux⁷² foi um dos fundadores dos estudos sobre o discurso. Ele estabeleceu a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia (Gadet e Hak, 1997).

A análise do discurso não dispensa a língua. Para Pêcheux (1988), a língua é a forma de materialização da fala. Contando com os planos material e simbólico, o discurso produzido pela fala sempre terá relação com o contexto sócio-histórico. Na perspectiva da análise do discurso, segundo esse autor, “todo dizer é ideologicamente marcado” (Pêcheux, 1988: 38). Assim, o sujeito não é individual, é assujeitado ao coletivo, e esse assujeitamento acontece no nível inconsciente, quando o sujeito internaliza o conhecimento da construção coletiva, sendo porta-voz daquele discurso e representante daquele sentido.

Fairclough⁷³ (2001) entende discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais. Nessa perspectiva, o sujeito da linguagem, a partir de uma perspectiva psicossocial, tanto propenso ao moldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos, ora se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, resignificando-as, reconfigurando-as.

⁷² Michel Pêcheux (1938-1983) foi um filósofo francês, expoente maior do círculo de intelectuais que fundou a linha conhecida como Análise de Discurso na segunda metade do século passado. Estudou filosofia na École normale supérieure (1959-63), junto do filósofo Louis Althusser que exerceu uma grande influência em seus estudos.

⁷³ Norman Fairclough um dos fundadores da “análise crítica do discurso”, área que analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos, e o lugar da linguagem nas relações sociais e sobre a linguagem como parte integrante de processos de mudança social.

Orlandi (2001), ao tratar sobre a análise de discurso, trabalha o ponto de articulação da língua com a ideologia e procura explicitar o modo como se produzem as ilusões do sujeito e dos sentidos (os pontos de estabilização referencial e os de subjetivação). Nesse processo, o analista deve evidenciar a compreensão do que é a textualização do político, a simbolização das relações de poder, o modo de historicização dos sentidos e o modo de existência dos discursos no sujeito, na sociedade e na história.

Ainda segundo Orlandi (2002), a análise de discurso articula o lingüístico ao sócio-histórico e ao ideológico, colocando a linguagem na relação com os modos de produção social. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Há, entre os diferentes modos de produção social, um modo de produção social específico que é o simbólico. Existem, pois, práticas simbólicas significando (produzindo) o real. A materialidade do simbólico assim concebido é o discurso.

Nesse contexto, a análise do discurso apresenta-se como um método que visa não só perceber como uma mensagem é transmitida, como também explorar o seu sentido. Assim, vem calhar o argumento de Putnam e Fairhurst (2001: 79) de que *“é o estudo de palavras e expressões, incluindo a forma ou estrutura destas palavras, o uso da linguagem no contexto e os significados ou interpretações de práticas discursivas”*.

Logo, a abordagem foucaultina de discurso fornece uma concepção dialógica, relacional e contextualizada da realidade social, de modo que, na análise do discurso, o sujeito é sempre dependente, condicionado por fatores extrínsecos a ele e é, exatamente, por essa dependência que a análise do discurso posiciona-se como um campo investigativo da sociedade, pois busca investigar os processos de reprodução de poder a que são submetidos os indivíduos (Bakhtin, 2010), neste caso os acadêmicos.

Entretanto, a arqueologia foucaultiana possui o pressuposto de que o discurso é estabelecido não na língua e nas circunstâncias em que ele é utilizado, mas sim no próprio discurso enquanto prática. Neste caso, *“o discurso é definido pelas relações que proporcionam a formação dos processos (econômicos e sociais, instituições, diferentes formas de comportamento, normas, técnicas, classificações e distintos modos de caracterização) de formação discursiva”* (Foucault, 2012: 61).

A análise do discurso denota que os discursos representam os corpos de conhecimento e por esse motivo caracterizam-se como expressões das relações de poder e saber que

formam sistematicamente o objeto do que eles falam. Portanto, a contribuição de Foucault está em considerar a fluidez dos discursos enquanto práticas. Estes discursos podem ser a manifestação que indica a articulação entre os saberes.

Fairhurst (2007) expõe que, de acordo com Foucault, a relação “poder/conhecimento” é determinada por meio de diferentes recursos discursivos como padrões de fala, ideias, lógicas e premissas, que constituem os sujeitos e objetos.

Para Foucault os pensamentos são estruturados para dar uma solução e, no mundo humano, isso está sempre sujeito ao trabalho do poder, uma vez que o poder, mais que um antagonismo essencial, é intrínseco à lógica agonística da disparidade. Neste sentido, o discurso é a expressão do poder no âmago dos problemas, pois precede a resposta por meio de sua prévia estruturação, ou seja, o entendimento próprio de uma solução dá-se pela forma como o problema foi, antes de tudo, estruturado. Desta forma, o discurso passa a não ser mais um meio neutro de comunicação sobre o mundo (Cooper e Burrell, 2007).

Segundo Peci (2005), Foucault afasta-se de um posicionamento objetivista e/ou subjetivista do discurso ao denominar como discurso as relações que possibilitam o processo de formação dos objetos, neste caso, o processo de formação discursiva. Tais relações são estabelecidas entre processos económicos e sociais, instituições, diferentes formas de comportamento, normas, técnicas, classificações e distintos modos de caracterização. Essas relações não estão presentes no objeto, mas sim no limite do discurso, caracterizando, deste modo, o discurso como prática. Para Foucault (1972: 61), *“essas relações caracterizam não a língua que utiliza o discurso, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática”*.

O discurso, para Foucault (2012), não é apenas um conjunto de signos, e sim práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. E a utilização desses signos vai além do que a simples designação de coisas. Foucault (2012) pretende definir as relações que estão na superfície dos discursos com o objetivo de tornar visível o que apenas é invisível por estar muito na superfície das coisas.

Elucidada a parte conceitual acerca da análise do discurso, apresentamos como tratamos da prática neste caso. Assim, inicialmente deu-se o processo de transcrição das falas dos atores entrevistados do meio magnético para meio escrito. Na sequência, deu-se

início à leitura do conteúdo, com o propósito de identificar temas recorrentes entre os entrevistados, o que permitiu definir categorias de codificação a partir dos pressupostos teóricos sustentados pela revisão da literatura. O processo de codificação contemplou: a fala, as ideias, os argumentos desenvolvidos pelos entrevistados, além dos gestos, expressões faciais, risos, reflexões, lágrimas, entre outros. Também contemplou como os entrevistados manifestavam reação à mudança, aos aspectos de resistência, e também a análise de como essas condições refletiram as relações de poder-saber, ou seja, como os discursos e subjetividades emergiram, modificaram-se e interagiram.

Os temas recorrentes foram agrupados segundo suas semelhanças e significados, dando-se, assim, ênfase à própria fala dos entrevistados. Deste modo, buscou-se interpretar a problemática da pesquisa à luz da teoria revisada e a partir da valorização da fala dos entrevistados, cujos fragmentos dos depoimentos são utilizados ao longo do texto, nomeadamente nos capítulos 7,8 e 9.

Com esse tipo de análise, pretende-se perceber o que aconteceu e continua acontecendo, além de entender o problema principal - identificar quais os efeitos e consequências dessas mudanças de gestão. Assim, analisamos os dados valendo-nos daquilo que também percebíamos além, buscando interpretação das “falas” e tudo aquilo que transcendia as falas, tudo que vimos e lemos, ou seja, um processo de formação de significado.

Além disso, buscamos compreender o contexto, recorrendo à análise de discurso para identificar: como os acadêmicos sentiram-se, inseridos no processo de mudança; como essas mudanças, ou seja, essa agenda da qualidade, pautada em mecanismos de controle e vigilância, afetou a vida dos acadêmicos; como esses acadêmicos percebem questões como relações de poder e demais questões inerentes ao cenário.

Para a análise do discurso, situado no Contexto de Análise Crítica do Discurso, utilizou-se como referência Leitch e Palmer (2010). Desenvolveu-se a Tabela 10 com categorias e subcategorias, e a descrição incluindo uma breve consideração acerca das relações de poder fornecidas/contidas por cada subcategoria.

Tabela 10. Contexto de Análise Crítica do Discurso

Contexto	Sub-categoria	Descrição
Espaço	Organizacional	A análise situa-se no contexto da Instituição e as relações de poder que existem entre membros da Instituição, incluindo referência a cargos hierárquicos dentro da Instituição.
Tempo	Eventos passados	Utiliza o histórico como contexto. As interpretações são suportadas ou explicadas através de referências ao passado.
Mudança ⁷⁴	Processo	O foco de análise está no discurso.

Assim, tendo como suporte teórico Leitch e Palmer (2010), elaborou-se a grelha com o protocolo para a análise do discurso. A Tabela 11 contempla decisões metodológicas e quatro protocolos.

⁷⁴A mudança tem sido um conceito importante dentro da teoria da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1992) e teoria organizacional (Pettigrew).

Tabela 11. Decisões Metodológicas e Protocolos

Decisão metodológica	Questão chave	Protocolo
Definição de conceito	Conceitual	1. Definir os termos-chave, incluindo discurso, texto e contexto ⁷⁵ .
Coleta de Dados	Significância social	2. Identificar como as questões sociais e políticas mais amplas subjacente ao foco de pesquisa influenciaram na escolha dos dados.
Análise dos dados ⁷⁶	Inferências de Dados	3.a. Descrever quais aspectos encontrados estão baseados em dados e quais as partes da análise são baseadas em extrapolações e inferências.
	Reflexividade	3.b. Descrever o papel do pesquisador na produção e análise de dados relacionados ao texto e ao contexto.

A definição e utilização de protocolos tiveram como propósito, sobretudo a análise dos dados com base na análise do discurso.

A partir das entrevistas, ficaram explícitas as questões concernentes a poder e identidade. Considerando a análise à luz de Foucault, percebe-se a presença das formas novas e “produtivas” de poder, e como a ideia de ser um sujeito está implícita nas relações de poder. Considerando o poder produtivo, identifica-se um cenário em que certas relações de poder produzem subjetividade.

⁷⁵“O contexto refere-se aos participantes envolvidos, às situações em que o discurso ocorre e às estruturas sociais que influenciam a forma como os participantes interpretam os textos” (Pollach, 2003: 281).

⁷⁶Decisões e protocolos sobre análise de dados apresentam complexidade/criticidade desde as declarações até as conclusões da pesquisa. Isto ocorre porque, às vezes, elas são baseadas em inferências e não em dados disponíveis. A coerência da história pode, muitas vezes, superar a confusão e a complexidade dos dados sobre o qual se baseia. Ademais, o papel ativo do pesquisador na construção da pesquisa e as conclusões nem sempre são claras.

PARTE II
O CASO EM ANÁLISE: A UNIJUÍ

CAPÍTULO 6. A INSTITUIÇÃO EM ESTUDO

Neste capítulo será feita a caracterização da UNIJUÍ, pontuando o surgimento do ES em Ijuí e região e a adesão ao caráter comunitário.

6.1. Caracterização da UNIJUÍ

A UNIJUÍ, universidade de cunho comunitário, está localizada ao noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Teve sua origem em meados de 1956, em Ijuí, e, em seguida, conquistou novos espaços em Santa Rosa, Panambi e Três Passos, caracterizando regionalidade.

A área de atuação da UNIJUÍ abrange 55 municípios do Estado, que integram os Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Noroeste Colonial, Celeiro e Fronteira Noroeste, compreendendo uma população de aproximadamente 660 mil pessoas.

A instituição oferece cursos de graduação, presenciais e a distância (Polo Ijuí), programas de Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, e cursos de extensão. Nas opções, estão disponíveis 34 cursos de graduação, 10 cursos de especialização e MBA, 63 cursos de extensão, 5 mestrados, 3 Doutorados. Contabilizando até 2017, a formação de 40 mil profissionais na graduação, 1.230 mestres e doutores.

Os dados extraídos do Relatório Integral de Autoavaliação Institucional Ciclo Avaliativo 2015-2017 evidenciam que a UNIJUÍ possui aproximadamente 8 mil estudantes. Já o quadro de pessoal da Universidade constitui-se de quatrocentos e vinte e cinco (425) docentes e seiscentos e trinta e nove (639) técnico-administrativos e de apoio. Além disso, convém assinalar a dependência direta ou indiretamente da instituição de aproximadamente 4.000 pessoas.

A UNIJUÍ situa-se distante da capital do estado (aproximadamente 400 km), além da distância (200 km) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), universidade federal mais próxima, quando do surgimento da UNIJUÍ. Nas proximidades desta, encontram-se duas outras IES, quais sejam: a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), ambas integrantes do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG) e Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas

(COMUNG). Limitamo-nos a destacar as IES de cunho comunitário, entretanto atualmente no raio de atuação da UNIJUÍ encontram-se outras IES privadas (significativa inserção), públicas (estaduais e federais).

A trajetória de discussão, no que tange ao caráter comunitário, possui semelhança nas três IES (tempo e inserção no PAIUNG e COMUNG), contudo, aos olhos da pesquisadora, a UNIJUÍ demonstra mais ênfase ou até mesmo “destaque” quando se aborda o assunto.

Esse destaque, muito provavelmente, decorre de sua atuação, visto que a UNIJUÍ tem como propósito participar do processo de desenvolvimento da região pela educação superior, fator perceptível, no ensino, pesquisa e muito significativo na extensão - uma vez que tem sua origem no meio confessional.

Além disso, centra-se o estudo na UNIJUÍ, assinalando que a pesquisadora concluiu sua licenciatura na UNICRUZ, atuando também como Coordenadora no Departamento de Pessoal da mesma universidade. Além disso, cursou MBA na URI e, na sequência, o mestrado na UNIJUÍ. O trânsito pelas três IES permitiu ou então instigou a investigação e a escolha da UNIJUÍ como objeto de estudo.

Antes de prosseguir expondo sobre a UNIJUÍ, faz-se apropriado explicitar que, nas décadas de 1950 e 1960, surgem inúmeros movimentos no mundo e no Brasil, que buscam transformações em todas as áreas da sociedade, de forma especial, a classe média e uma parcela das camadas populares que apoderaram a luta pela ampliação dos canais de acesso ao ensino, de forma pontual, o superior, bem como por uma universidade autônoma.

Em Recife, surge um movimento por uma universidade autônoma e transformadora, liderada pelo movimento extensionista (Extensão Cultural) que desenvolveu um ambiente para potencializar o método de Paulo Freire. Essa iniciativa foi interrompida, de forma arbitrária, pelo regime absolutista, com a cassação e expulsão do país de Paulo Freire, bem como a proibição da publicação de suas ideias no Brasil. Porém, no Peru, suas ideias foram efetivadas, no governo de Veloso Alvarado, que propunha a Extensão Cultural para o ES, mas também uma ação exercida por docentes e discentes dos ensinos fundamental e médio.

Nesse mesmo período, décadas de 1950 e 1960, surge, na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, um movimento social que tinha como bandeira a conquista de melhores condições de vida da população, ao apontar uma melhor distribuição de renda, ou seja, uma democratização econômica e política, mediante a inclusão das camadas sociais mais desfavorecidas, nos processos educacionais, liderado pelo Movimento Comunitário de Base de Ijuí (MCBI), um dos instrumentos propulsores, na época, para o desenvolvimento da região.

Nesse contexto, o ES em Ijuí, tem sua origem a partir do movimento da Ordem dos Frades Menores Franciscanos (Capuchinhos), do Rio Grande do Sul, e também da comunidade de Ijuí e região.

Em 1953, já havia uma organização chamada Centro de Estudos Pedagógicos Antônio Balbino, um espaço para capacitação de professores onde, através de cursos rápidos e trocas de experiências, buscavam aperfeiçoamento para seu desempenho profissional. Da Associação Ijuicense Pró-Ensino Superior, fundada em fevereiro de 1956, sob articulação da Sociedade Literária Boaventura, entidade civil da Ordem dos Capuchinhos, surgiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI), pioneira no ES da Região Noroeste do Rio Grande do Sul.

A FAFI surgiu dessa articulação regional, da participação da comunidade nos desdobramentos que, mais tarde, consumaram o projeto universitário. Nos seus primeiros anos, uma reestruturação marcou a postura pedagógica da FAFI, que, de uma dimensão individual, passou a trabalhar uma dimensão marcada pela preocupação com o social, um espaço de realização coletiva e solidária.

Vale ressaltar que era uma relação dinâmica entre o projeto de ES e o desenvolvimento regional, alicerçado pela Extensão Universitária, ao empoderar a organização dos trabalhadores nos sindicatos, em cooperativas, tanto no interior como na cidade. Frantz (2003: 1) destaca o discurso do professor Mario Osório Marques, um dos idealizadores MCBI, quando da instalação da FAFI, em 1957:

“Deveria servir a região, responder aos apelos da realidade local deveria ser para toda a região, um centro de irradiação da cultura, de humanização do homem, de libertação do espírito para o domínio de si e da natureza. Deveria construir um saber

consciente de suas responsabilidades [...]. Deveria abrir as portas para todos, falar ao povo a linguagem do povo, ministrar cursos de extensão universitária para difundir as culturas, incrementar cursos populares, penetrar todos os lares para edificar, para construir, para salvar o homem do interior, para resolver problemas específicos, para conjurar perigos, para influenciar atitudes, para conservar e estruturar definitivamente essa mentalidade sadia de amor ao trabalho, amor ao progresso controlado pelo espírito, amor à responsabilidade na educação de nossos filhos”.

Com efeito, a manifestação do professor Mario Osório Marques, quando da instalação do ES, revela, entre outras inquietações, a centralidade na Extensão Universitária, mediante a integração e o desenvolvimento regional, tendo no Movimento de Base a ferramenta de cunho político para mobilizar a organização dos sindicatos na cidade e no campo, a estruturação de cooperativas alimentadas pela pedagogia da práxis, em um movimento de baixo para cima, para a construção dos mecanismos de organização social.

Nesse contexto, Brum (1998) diz que a organização e participação eram as palavras-chave, uma vez que

“todo o trabalho e organização colocavam-se na perspectiva de um processo educacional e cultural de libertação e promoção humana a partir dos próprios indivíduos-sujeitos. A organização de base era tida como a forma mais consciente e eficaz de construção do poder do povo e de sua expressão como ator político e sujeito histórico” (44-45).

Em 1961, foram criados os centros, no sentido de departamentalizar as áreas da FAFI: Centro de Estudos e Pesquisas Filosóficas; Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais; Centro de Estudos e Pesquisas Psicológicas; Centro de Estudos e Pesquisas Sociais.

Há que se mencionar, também, que a presença da FAFI na região influenciou nas discussões para a criação de uma entidade regional, de caráter aberto e descentralizado, a fim de conduzir e respaldar a expansão do ES da região.

Em 1969, o patrimônio da FAFI passa à Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (FIDENE), hoje mantenedora da UNIJUÍ, do Museu Antropológico Diretor Pestana, do Centro de Educação Básica Francisco de Assis e Rádio Educativa UNIJUÍ.

Como mantenedora, a FIDENE cria, em 1970, a Faculdade de Ciências Administrativas, Contábeis e Econômicas de Ijuí (FACACEI). Em 1976, é implantado o Centro de Ciências Agrárias (CeCA) e, em 1980, a Escola de Enfermagem de Ijuí (EEI). Com o passar dos anos, cada vez mais as atividades de extensão universitária foram assumindo a forma de programas e projetos específicos. Em substituição às Faculdades da FIDENE, em 1981, foram criados os Centros Integrados de Ensino Superior de Ijuí que, em 1985, através do reconhecimento da Universidade de Ijuí (UNIJUÍ), consolidou a estrutura organizacional presente até hoje, com denominação renovada, em 1994, para Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Em 1993, após a formalização do caráter regional e multicampi, transforma-se na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, ampliando posteriormente seu reconhecimento regional com os campi de Ijuí, Panambi, Santa Rosa e Três Passos e também por meio dos Núcleos Universitários de Santo Augusto e Tenente Portela.

A UNIJUÍ caracteriza-se, então, como uma instituição comunitária regional, que tem como missão: “Formar e qualificar profissionais com excelência técnica e consciência social crítica, capazes de contribuir para a integração e o desenvolvimento da região”. Já a visão é: “Consolidar-se como universidade comunitária, pública não estatal, referenciada pela excelência e organicidade de suas ações e integrada ao processo de desenvolvimento” (Relatório CPA, 2015).

Como ferramenta de gestão, a UNIJUÍ utiliza o Planejamento Estratégico⁷⁷. O plano estratégico que se encontra em vigor denomina-se Planejamento, Orçamento e

⁷⁷No que remete à gestão estratégica de uma organização, torna-se necessário conhecer a filosofia institucional, pois ela é um componente do planejamento estratégico que pode revelar muito sobre a organização e sua forma de gestão. Por conseguinte, as universidades são um tipo peculiar de organização, que vêm sendo instadas a promover seu desenvolvimento tomando por base um processo de planejamento que torne explícito o seu pensamento institucional, ancorado em missão e visão claramente definidas. Nessas organizações, o planejamento estratégico é sintetizado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Ávila *et al.*, 2016). O MEC vem realizando, nas últimas décadas, uma série de mudanças no sistema de ensino. Como parte integrante e articuladora desse processo, está o Conselho

Desenvolvimento Estratégico (P.O.D.E.) e teve a sua aprovação em outubro de 2014 pelo parecer CONSU 30/2014 e pela Resolução CONSU 21/2014 do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁷⁸ 2015-2019.

No que se refere ao PDI, este está estruturado em quatro eixos⁷⁹ da gestão: Fortalecimento do Projeto Institucional; Fortalecimento da Excelência Acadêmica; Qualificação da Gestão; Fortalecimento da Sustentabilidade Institucional. Esses eixos foram construídos a partir da análise das fragilidades e potencialidades observadas em cada uma das áreas abrangidas, sendo que o processo busca o alinhamento do planejamento estratégico institucional aos instrumentos de gestão, tendo como bandeira os processos avaliativos.

Nacional de Educação, que criou um conjunto de diretrizes e políticas com o propósito de promover a melhoria contínua da qualidade do ES. Assim, um dos mecanismos instituídos por ocasião dessa legislação foi o PDI, documento de caráter estratégico que orienta o desenvolvimento da IES por um período de cinco anos. De acordo com as diretrizes do MEC, o PDI consiste num documento em que se definem a missão da IES e as estratégias para atingir seus objetivos e metas incluindo o cronograma e a metodologia de implementação, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento (MEC, 2016). O PDI deverá ser apresentado pela IES no momento em que solicitar ao MEC qualquer um dos seguintes procedimentos: credenciamento; recredenciamento periódico; autorização de cursos superiores de graduação, tecnológicos, sequenciais; credenciamento para a oferta de ensino a distância; e autorização de cursos fora de sede para as universidades (Inep, 2016).

⁷⁸O Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI (Em vigor: PDI 2015-2019) contempla metas, objetivos e estratégias com destaque para o Eixo 1 - Fortalecimento do Projeto Institucional - que tem por objetivo “Fortalecer o projeto institucional de universidade comunitária regional de caráter público não estatal” e a estratégia “Avaliação permanente dos programas, instrumentos e estratégias institucionais de modo a garantir a pertinência da ação da universidade no projeto de desenvolvimento de seu território, em consonância com as políticas e diretrizes do Sinaes/MEC (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)”.

⁷⁹Quatro eixos estruturantes:

Eixo do Fortalecimento do Projeto Institucional: 1. Fortalecer o projeto institucional de universidade comunitária regional de caráter público não estatal; 2. Fortalecer o diálogo entre os conhecimentos disciplinares na concepção e execução de programas institucionais e suas ações.

Eixo da Excelência Acadêmica: 1. Consolidar-se como referência de excelência no ensino de graduação; 2. Consolidar-se como referência de excelência no ensino de pós-graduação *stricto sensu*; 3. Qualificar os grupos de pesquisa da Universidade no intuito de fortalecer identidades aderentes ao projeto institucional; e 4. Desenvolver programas de extensão permanentes que possibilitem a socialização do conhecimento e a atuação regional.

Eixo da Qualificação da Gestão: 1. Aperfeiçoar o sistema de gestão democrática da Universidade; 2. Qualificar o quadro de professores e de técnico-administrativos e de apoio; e 3. Qualificar a estrutura física, tecnológica e acadêmica da Universidade;

Eixo da Sustentabilidade Econômico-Financeira da Instituição: 1. Fortalecer a geração de receitas e de resultados.

Para cada um dos objetivos, foram delineadas as estratégias e as metas para a sua consecução, num horizonte de cinco anos.

Convém ressaltar a preocupação da UNIJUÍ em manter o foco na comunidade, fato percebido pelo envolvimento da instituição na: comunidade, órgãos públicos, mercado de trabalho, escolas de Educação Básica, dentre outros, contribuindo em frentes, como na construção de políticas públicas via conselhos municipais, regionais, fóruns estaduais e nacionais, na participação em ações sociais e com projetos de extensão.

Além disso, a Universidade tem participação nos principais eventos da região. Ela realiza parcerias com entidades representativas de seus diversos setores e contribui com a participação de professores e técnicos em Conselhos e Associações Municipais e Regionais que reforçaram a contribuição da universidade para o desenvolvimento regional.

A UNIJUÍ desenvolve também um conjunto de projetos, com envolvimento de estudantes dos cursos de graduação, que beneficiam uma parcela da comunidade regional nas áreas de saúde, da cultura, do esporte e do lazer, da educação, da cidadania e do meio ambiente. As Diretrizes Institucionais de Extensão da UNIJUÍ compreendem a extensão universitária, como espaço de interação acadêmica e dialógica com a sociedade que busca compreender e inserir-se no desenvolvimento regional, apontando problemas e potencialidades e também se desenvolvendo de forma articulada com o ensino e a pesquisa.

Nessa perspectiva do desenvolvimento regional, Griebeler *et al.* (2015) apresentam a extensão como um direcionador para as competências que tratam das habilidades dos profissionais, de como intervir, de como saber fazer, tendo como referência sempre o profissional e não mais o posto de trabalho. Essas competências são apontadas em função do novo modelo de acumulação flexível, que exige as capacidades de pensar, decidir, ter iniciativa, fabricar e consertar, bem como administrar a produção e planejar o desenvolvimento empresarial e regional, porque o profissional é, ao mesmo tempo, operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade, engenheiro e agente do desenvolvimento.

Com o propósito de contemplar o cenário empresarial e regional, que exige competências e qualificações, a UNIJUÍ utiliza como mecanismos os Projetos Pedagógicos dos Cursos, as Diretrizes da Extensão, o PDI e o que está previsto nas Diretrizes do Sinaes, mediante uma visão consubstanciada pelo princípio de que o

docente e discente devem envolver-se em questões de extensão, mediante disciplinas que possibilitam conexão com esta, o que fortalece a visão e a missão da universidade, tanto para a comunidade interna quanto para a externa (Griebeler *et al.*, 2015).

Para atender demandas relacionadas a extensão, a UNIJUÍ busca constituir estratégias que possam dar organicidade às ações da extensão e garantir o acompanhamento e avaliação sistemática para a implantação das diretrizes e alcance dos objetivos propostos. Assim, compõem a estrutura de extensão: Comitê de Extensão e Cultura; Núcleos de Extensão e Cultura dos Departamentos; Programas; Grupos Temáticos; Projetos que são operacionalizados por ações comunitárias, ações de prestação de serviços e ações de ensino e formação.

Além disso, os programas constituem-se em um conjunto de iniciativas destinadas à socialização do conhecimento que possuem afinidade de conteúdos e de objetivos e que proporciona organicidade e reciprocidade ao trabalho da Universidade com a sociedade. A UNIJUÍ possui cinco programas: Educação e Formação de Professores; Direitos Humanos, Cidadania e Desenvolvimento Social; Atenção à Saúde; Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade; Inovação e Tecnologia.

Entre as modalidades de extensão, destacam-se: *Ações Comunitárias* – constituem-se em proposições da universidade desenvolvidas através de projetos voltados à comunidade de forma sistemática, em espaço de interação com a sociedade na perspectiva de melhor entender e inserir-se na dinâmica do desenvolvimento regional, de modo a desenvolver e socializar conhecimentos, técnicas e procedimentos e de levantar e apontar as potencialidades e problemas que poderão ser aprofundados na pesquisa e no ensino; *Prestação de Serviços* – são competências institucionais colocadas à disposição da sociedade; *Educação e Formação* – que se constituem na interação com a sociedade a partir dos projetos pedagógicos dos programas de ensino de graduação e de pós-graduação propostos pela universidade articulados à política de extensão.

Evidencia-se ainda o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), por meio do qual a Universidade incentiva a participação de estudantes nos projetos de extensão com a concessão de bolsas vinculadas aos projetos aprovados pelo Comitê de Extensão e Cultura. Além disso, há o Programa de Voluntariado Acadêmico (PROAV) que

possibilita a inserção do estudante de graduação e de pós-graduação, de forma voluntária, em projetos e certifica a participação. Também convém destacar que a vivência da extensão universitária é propiciada aos graduandos pelas atividades curriculares.

No que diz respeito à Política de Formação e Capacitação do Corpo Docente, a UNIJUÍ conta com o Programa de Formação Continuada de acadêmicos, que possui um ciclo de dois anos. Esse Programa está estruturado em três partes: Formação para Professores em início de Carreira na UNIJUÍ; Formação Geral para Professores da UNIJUÍ; Formação Específica, considerando as Dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão.

Quanto ao Plano de Carreira e Gestão do Corpo Docente, a UNIJUÍ teve, no ano de 2014, aprovada a nova versão do plano de carreira do magistério superior da instituição. O plano foi discutido com os acadêmicos no âmbito dos departamentos, bem como com as entidades sindicais ligadas aos acadêmicos, o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO) e o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Noroeste (SINPRO RS). Em relação ao plano anterior, o principal aspecto incorporado foi em relação à progressão, que passa a combinar tempo de experiência docente com produção acadêmica, considerada a meritocracia⁸⁰.

Juntamente com o plano de carreira, foi reformulada a resolução que trata da gestão dos tempos docentes, ou seja, estabelece os parâmetros da inserção do docente na instituição, definindo sua atuação nas dimensões do ensino de graduação e de pós-graduação, da pesquisa, da extensão e da prestação de serviço.

Por último, demonstra-se que a UNIJUI tem presente as três dimensões básicas de uma Universidade: os fazeres acadêmicos - ensino, pesquisa e extensão:

I – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo:

a) o *ensino*, como processo educativo, constituído em âmbito da formação e do cultivo das áreas fundamentais do conhecimento, na perspectiva da interlocução e da produção coletiva dos conhecimentos profissionais, em suas diversas áreas, organiza-se em programas, concebidos como: a organização de conhecimentos, habilidades e valores; em cursos de formação profissional, cujo processo educativo está centrado na pesquisa e

⁸⁰ Para Walzer (2003: 194), “os defensores da meritocracia têm em mente um objetivo simples, porém de longo alcance: um lugar para cada pessoa e cada pessoa em seu lugar”.

no desenvolvimento da capacidade de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

b) a *pesquisa*, como processo de construção e de reconstrução do conhecimento, constitui-se em dimensão orientadora das atividades de ensino e de extensão na Universidade; é princípio impulsionador da formação científica e fator responsável pela interação teoria/prática, pelos avanços do conhecimento e pelo desenvolvimento da inovação tecnológica.

c) a *extensão*, como dimensão do enraizamento da Universidade em seu contexto social, constitui-se em espaço de interação com a sociedade, na perspectiva de melhor inserção na dinâmica de sua organização, socializando conhecimentos e promovendo atividades que auxiliem no desenvolvimento regional (PDI - CONSU 21/2014).

Amparado no PDI e no Sinaes, que trata da avaliação institucional no campo da extensão, o Conselho Universitário aprovou a Resolução nº 08/2013, instituindo a Política e Diretrizes da Extensão na UNIJUÍ, consubstanciadas pelo princípio da intencionalidade, mediante um eixo transversal para as atividades acadêmicas, que dá continuidade à articulação entre teoria e prática e promove a integração entre universidade e sociedade, alimentando desta forma o Projeto Pedagógico dos cursos (Griebeler *et al.*, 2015).

Depreende-se que a identidade da UNIJUÍ, enquanto instituição universitária, afirma-se tradicionalmente não apenas pelo olhar interno, mas também pela possibilidade da participação e da opinião da comunidade universitária e da sociedade.

A partir dessa apresentação da caracterização da UNIJUÍ, passa-se à questão do caráter comunitário.

6.2. A UNIJUÍ: uma universidade de caráter comunitário

Até a metade da década de 1960, o ES brasileiro era formado, basicamente, por instituições públicas e instituições confessionais. Estas últimas preocupavam-se mais com suas ideologias de caráter religioso e suas visões de mundo na educação do que com a transformação desse bem público em algo lucrativo.

A expansão do ES, nas décadas seguintes, teve como uma das grandes questões de pano de fundo o financiamento das universidades não públicas, especialmente no que se refere às confessionais que, até a década de 1970, recebiam verbas governamentais para o desenvolvimento de suas atividades. Essas instituições, por terem ideologias diferentes, não queriam ser equiparadas às outras IES do setor privado, surgindo a necessidade de unirem forças em torno de seus interesses, objetivos e princípios comuns (Vannucchi, 2004).

No início da década de 1980, surge, então, por parte de alguns segmentos da sociedade civil, um movimento de apoio às instituições, que posteriormente passaram a se denominar “comunitárias”.

Assim, em 1985, foi aprovado um manifesto em prol dessas IES, em reunião realizada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), para que estas passassem a receber verbas do governo para desenvolvimento de suas atividades educacionais. Ainda no mesmo ano, o grupo que estudava a reformulação do ES no país frisou, em seu Relatório Final, que era papel do Estado “*garantir a liberdade de ensino em todos os seus aspectos e apoiar, financeiramente, as iniciativas educacionais de origem privada ou comunitária, de inegável interesse público e relevância social*” (Barreyro, 2015: 4). Esse grupo alertou para o fato de que as verbas deveriam ser destinadas somente às instituições com comprovada qualidade e que as atividades desenvolvidas por elas tivessem retorno para a comunidade.

Para situar o contexto de universidade comunitária, Vannucchi (2004: 31-32) refere-se à universidade comunitária sob a seguinte perspectiva:

“1º - não é uma universidade comum; 2º - é uma universidade diferente da estatal e da empresarial; 3º é uma universidade da comunidade, ou seja, pertence a uma comunidade; 4º é uma universidade para a comunidade, ou seja, a sua missão somente se realiza de fato na interação com a comunidade; 5º - é uma universidade dirigida por representantes internos e externos dessa comunidade; 6º é uma universidade mantida por uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos; 7º é uma

universidade que executa um serviço público, embora não estatal”.

Ao tratar deste assunto, Santos (2007: 13) argumenta que essas universidades distinguem-se nitidamente das universidades privadas por vários aspectos, como “*a inexistência de fins lucrativos, a transparência administrativo-financeira, o controle público das atividades da instituição, a democracia interna, a prestação de contas à sociedade e ao poder público e a ênfase no desenvolvimento da comunidade e da região*”.

Pode-se dizer que, dentre os Estados com o maior número de IES Comunitárias, há duas características bem marcantes: no Estado de São Paulo, há a predominância de instituições comunitárias confessionais, mantidas ou com intervenção das igrejas católica e metodista em suas atividades. Já no Estado do Rio Grande do Sul, há a predominância de instituições laicas, não confessionais, criadas e geridas por comunidades locais para atender às suas necessidades.

Então, no Rio Grande do Sul, as instituições comunitárias, em sua maioria, nasceram em espaços onde houve ausência do Estado no ES. Nasceram da mobilização e do esforço da sociedade civil, diferenciando-se das experiências confessionais ou particulares. Nesse sentido, Frantz (2006: 151) também afirma que “*junto a essas populações, a noção de organização comunitária passa pela organização da educação como atividade das comunidades e não do Estado*”. Essas instituições são enraizadas na história da colonização e da organização social dos imigrantes e seus descendentes.

Com o propósito de ganhar força e legitimidade, em meados de 1990, teve início o movimento que originava o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG).

O COMUNG foi oficializado em março de 1993, quando nove instituições de ES comunitárias do Rio Grande do Sul firmaram um Protocolo de Ação Conjunta, com o propósito de viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no conseqüente favorecimento da comunidade universitária rio-grandense. O Consórcio é formado pelas seguintes universidades: Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Universidade Regional

do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e Centro Universitário FEEVALE. Constituído oficialmente em 27 de abril de 1996, esse consórcio rege-se por seu Estatuto e por disposições legais pertinentes (Pinto, 2008).

Ressalta-se que a implantação do COMUNG, também, teve origem das discussões e reuniões que as instituições que o fundaram realizavam em torno de outro programa: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG). Esse programa foi criado em 1994, articulando as ações relacionadas à avaliação institucional das Universidades que dele participam.

Algumas das participantes do COMUNG também fazem parte do PAIUNG, a saber: Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Centro Universitário FEEVALE e Centro Universitário UNIVATES (Pinto, 2008).

O “objetivo principal do PAIUNG era consolidar o processo sistemático e participativo de avaliação institucional, como estratégia essencial para o amadurecimento e o fortalecimento de cada instituição participante, dos mecanismos de articulação interinstitucional no âmbito do COMUNG e da contribuição das universidades comunitárias gaúchas e de sua representatividade no cenário acadêmico” (Seminário Temático do PAIUNG, 3, 2001: 11).

Há que se referir, também, o Sinaes, um sistema que veio ao encontro do que era praticado pelas instituições comunitárias no que diz respeito à prática de avaliação institucional. Nesse sentido, essas instituições buscaram adequar seus instrumentos ao exigido pela Lei (como, por exemplo, a avaliação das dez dimensões e a adequação de suas CPAs), de forma a contribuir para o aperfeiçoamento e dar legitimidade a seus processos, o que é constatado, também, com a avaliação externa proposta por esse sistema.

O Sinaes, em seu artigo 3º, dita que as instituições serão avaliadas tendo por objetivo identificar o perfil de sua atuação nas diferentes dimensões institucionais e remete para a existência de política em todas as dimensões, também incluída a extensão⁸¹, como se vê:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; (Brasil, Lei nº 10.861, de 14.04.2004).

Para finalizar, é importante expor, neste ponto, a Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES⁸², e disciplina o Termo de Parceria⁸³. A referida Lei instituiu nova forma de certificação para entidades de ES

⁸¹Na UNIJUÍ, a extensão constitui-se como um canal relevante de relacionamento das competências da universidade com a comunidade, e define-se como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (PDI - CONSU 21/2014).

⁸²No Brasil, uma instituição comunitária de ensino superior (ICES) é uma instituição de ensino superior, constituída na forma de associação ou fundação, de direito privado, podendo ser instituída pelo poder público ou não, sem quaisquer fins lucrativos, com transparência administrativa, que obedeçam aos critérios estabelecidos em lei.

⁸³Ressaltam-se fragmentos da Lei, quais sejam:

No capítulo I, assinalam-se dois incisos po § 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico; § 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade.

No capítulo II, que trata do “Termo de Parceria”, destacam-se dois artigos: Art. 6º Fica instituído o Termo de Parceria, instrumento a ser firmado entre o poder público e as Instituições de Educação Superior qualificadas como Comunitárias, destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas nesta Lei; Art. 7º O Termo de Parceria

transformando as entidades interessadas em Instituições Comunitárias de Educação Superior- ICES. Além disso, a mesma Lei, conforme reza o enunciado, institui nova forma de certificação para entidades de ES que transforma as entidades interessadas em Instituições Comunitárias de Educação Superior e possibilita o estabelecimento de termos de parceria com o poder público.

As chamadas ICES deverão ofertar serviços gratuitos à população proporcionais aos recursos obtidos do Poder Público, podendo ser, ainda, alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais, além da alternativa de oferecer conjuntamente com órgãos públicos tais serviços. Caracteriza também a institucionalização das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP⁸⁴ filantrópica, não obstante, ao contrário da lei reguladora das OSCIPs que é minuciosa e bastante restritiva, a lei 12.881/13 é mais expansiva e abrangente no que se refere às entidades aptas a obterem a certificação de IES Comunitária.

Uma vez certificadas, as IES Comunitárias poderão firmar termos de parceria com o poder público para consecução de programas de interesse público na área educacional. Os termos de parceria possibilitarão que as IES comunitárias tenham acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas, bem como recebam recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público.

A partir dessas observações, julga-se cumprida a intenção de apontar de que maneira surgiram as IES de caráter comunitário, além da inserção da UNIJUÍ nessa conjuntura.

firmado de comum acordo entre o poder público e as Instituições Comunitárias de Educação Superior discriminará direitos, responsabilidades e obrigações das partes signatárias.

⁸⁴A Lei 9.790/1999, regulamentada pelo Decreto 3.100/1999, qualifica as OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, no universo do Terceiro Setor, em organizações que efetivamente têm finalidade pública, impondo condições para tal reconhecimento. Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos pela Lei 9.790/1999. A qualificação de OSCIP acolhe e reconhece legalmente as organizações da sociedade civil cuja atuação se dá no espaço público não estatal.

6.3. Considerações finais

De acordo com o propósito da UNIJUÍ de participar do processo de desenvolvimento da região pela educação superior, reconhece-se a trajetória da universidade que remonta desde a inserção do ES em Ijuí e região, calcado, por exemplo, no processo de “Redemocratização”, que buscava deflagrar a democracia, para que, a partir dessa iniciativa, as pessoas/comunidade tivessem participação nas iniciativas, o que conseqüentemente promoveria ações de crescimento e desenvolvimento.

A UNIJUÍ retrata um percurso pautado em ações de extensão, objetivando o desenvolvimento regional. Entre essas ações, pode-se tomar como exemplos: a produção de material de subsídio para pequenas empresas; projetos direcionados à área de saúde, especialmente a voltada para a população mais pobre; promoção de intercâmbio intelectual (estrutura na Alemanha e França (Europa) para desenvolver questões ligadas à tecnologia como, por exemplo, curso de agronomia.

A característica da universidade comunitária não visa lucro, e sim ações voltadas para a comunidade, fator que motivou a UNIJUÍ a direcionar o ensino com a bandeira da “qualidade”, buscando, dessa maneira, promover sua sustentabilidade.

Neste contexto, o processo avaliativo da UNIJUÍ tem sua participação alicerçada no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG/COMUNG), programa este que há 19 anos constitui-se em fórum de discussão e troca de experiências sobre avaliação institucional, integrado (atualmente) por dezesseis instituições comunitárias do Rio Grande do Sul.

Como se vê, a UNIJUÍ demonstra orientação para a avaliação institucional como ferramenta para o alcance de resultados diretos produzidos em termos de análises e reflexões sobre ensino, pesquisa, extensão e gestão. Isso significa supor, que, as ações da instituição são objeto de avaliação do Sinaes, que, por sua vez, apresentam um histórico presente desde a época FAFI, FIDENE e UNIJUÍ, enraizado, ao longo de sua história.

CAPÍTULO 7. MUDANÇAS DA GESTÃO

Os principais resultados do estudo empírico encontram-se neste capítulo e nos capítulos 8 e 9, a seguir. A fim de facilitar a interpretação e a leitura do texto, este capítulo apresenta os resultados em três etapas: características da gestão; qualificação da gestão; principais mudanças da gestão. Finaliza com um resumo integrado das principais descobertas das três etapas.

Conforme descrito no Capítulo 5, as análises foram realizadas utilizando a perspectiva teórica de análise de Michel Foucault. Para tanto, tomou-se como base um protocolo de dados, contemplando elementos extraídos das entrevistas além de extrapolações e inferências.

7.1. Características da gestão

O NPM recebeu, nos últimos anos, crescente aplicação no setor público, no que tange ao ensino, como, por exemplo, nas universidades. No entanto, acabou ficando suscetível a críticas (Ferlie *et al.*, 1996; Bouckaert e Halligan, 2008; Kallio e Kallio, 2014). Na esfera do NPM, três elementos são relevantes, quais sejam: a noção idealizada das forças de mercado (como, por exemplo, no meio universitário, reconhecer os alunos como “clientes” e a educação como um “serviço” que pode ser entregue (Larbi, 1999)); o poder e status aos gestores, assumindo então outro escopo para os acadêmicos (Aspromourgos, 2012), sendo equiparada à “eficiência” e à vigilância; a mensuração voltada ao aumento de saídas, buscando superar a concorrência.

Frente ao contexto do NPM, passa-se a investigar a percepção dos acadêmicos, que integrantes do quadro de docentes da UNIJUÍ, buscando demonstrar a compreensão deles, no que tange às principais características da gestão vigente, resultando em um conjunto variado de expressões. Inicia-se com o primeiro reitor - entrevistado A1, o qual articula uma retrospectiva dos principais acontecimentos da UNIJUÍ nas décadas 70, 80 e 90, abordando várias características.

O relato de A1 introduz as circunstâncias que retratam o rumo seguido pela universidade, em particular, no que diz respeito à “democracia”, além do caráter

“comunitário”, que vincula o “desenvolvimento regional”, não excluindo as demais características, que compõem a identidade da UNIJUÍ.

A citação a seguir é um fragmento da entrevista concedida por A1.

‘[...] na década de 1970 era proibida a criação de universidades. Já na década 1980 surgiu a possibilidade de abertura de Universidades, surgindo assim a UNIJUÍ, considerada em nível nacional como o “Marco da Nova República [...]’. Gostaria de ressaltar que, na década de 1970, a ditadura se apresentava como fator de resistência, e estava presente na filosofia da Universidade, especialmente pelo Reitor Prof. Mario Osório Marques (que era comunista⁸⁵). Essa ditadura foi herdada pela minha gestão (assumida em 1981), que buscou redemocratizar e modificar a filosofia da IES – passando de “oposição” para “proposição de projetos” (participação das pessoas/grupos)’ (A1).

Nas décadas de 1980 e 1990, a UNIJUÍ foi considerada como referência de IES pela alta produção intelectual justificada pelo expressivo número de mestres na universidade (altura em que o MEC passou também a sinalizar para relevância da titulação dos acadêmicos), atuando também com Programas de *stricto sensu* (mestrado), enquanto outras IES possuíam somente Programas de *lato sensu* (especialização).

No ano de 1983, foi aprovada a Carta–Consulta de criação da UNIJUÍ pelo Conselho Federal de Educação (CFE)/MEC e, no período entre 1983 até início de 1985, aconteceu o acompanhamento do CFE/MEC no processo de transformação dos Centros Integrados de ES de Ijuí na UNIJUÍ. Nesse período, ocorreu a explicitação do projeto UNIJUÍ em torno de cinco prioridades: educação e cultura; agropecuária; saúde; tecnologia; gestão organizacional e do desenvolvimento. A UNIJUÍ, como primeira universidade da Nova República, constitui-se uma referência para um novo modelo de universidade: A

⁸⁵Considerando o “comunismo” como ideologia política do Professor Mário Osório Marques, o entrevistado A1, tão logo da investidura do cargo de reitor, procedeu, como uma das primeiras ações a solicitação ao Professor Mário Osório Marques para que se dedicasse a escrever um livro, sua biografia – isso é claro, facilitaria a gestão considerando que ambos tinham diferentes filosofias.

Universidade Comunitária ou a Universidade Pública não Estatal. E, em 1985, finalmente o CFE aprovou o processo de reconhecimento da UNIJUÍ⁸⁶.

Outro elemento congruente diz respeito à diversidade dos povos, que, em meados de 1985, intitula a cidade de Ijuí com o slogan: “Ijuí, terra das culturas diversificadas”. Esse título é decorrente do processo de colonização em Ijuí que teve início com 3 etnias (poloneses, italianos e alemães) e gradativamente foi aumentado, passando para 12 etnias (no período de 6 anos), ficando conhecida como a cidade da “torre de babel”, onde as pessoas falavam distintas línguas, contando com a receptividade dos nativos (caboclos) que intermediavam o entendimento entre os povos. Outros dois fatores também receberam destaque, entre os quais: o ecumenismo, visto que as igrejas Luterana e Católica tinham bom relacionamento e moderada resistência de casamento entre os povos.

Em 1990, dá-se a regionalização da UNIJUÍ com solidificação dos 4 campi: Ijuí, Santa Rosa, Panambi e Três Passos. A partir dessa expansão, houve um aumento no número de alunos, passando de 3.000 (1990) para 10.000 alunos (2001). Com esse expressivo aumento no número de alunos, a UNIJUÍ possibilitou valiosas contribuições para o município por meio da ampliação, fixação e manutenção de quadro qualificado de docentes universitários (doutores), bem como pela promoção de inúmeros eventos de caráter nacional e internacional.

Descritas algumas percepções do entrevistado A1, revela-se um compêndio a partir do olhar dos acadêmicos em relação às características da gestão vigente na UNIJUÍ.

⁸⁶A sessão solene de instalação da UNIJUÍ, na época Universidade de Ijuí, foi realizada em 20 de outubro de 1985 na Sociedade Ginástica de Ijuí (SOGI) e prestigiada pelo Ministro da Educação, Marco Maciel. Chamada de primeira universidade da Nova República por Tancredo Neves e, desta forma denominada pelo Ministro da Educação Marco Maciel em seu discurso em Ijuí, no dia 20 de outubro de 1985, caracterizando a UNIJUÍ como uma universidade comunitária e regional, pública e não-estatal.

Tabela 12. Características da gestão

Tempo de casa	Características
Acadêmicos – menos de 3 anos	Organizada* ⁸⁷ , burocrática (3) *, democrática (5) *, participativa (2) *.
Acadêmicos – mais de 10 anos	Democrática (5)*, participativa (4)*, partilhada, por resultado (2)*, autogestão, profissional (2)*, morosa, eficiente, precisa, qualificada (2)*, clara, burocrática (4)*, legalista, organizada e de desenvolvimento regional (social)*.

Ampliando a discussão, demonstra-se, de maneira mais pontual, a partir dos relatos, o pensamento dos acadêmicos, a começar pela burocracia,

‘nos últimos anos se burocratizou demais, a intenção deve ser controlar e padronizar, mas para quem é professor isso representa uma carga desnecessária [...]. Acho que preencher fichas e papéis não significa qualidade’ (A2);

‘a burocracia nos engole [...]. Essas coisas me desestimulam’ (A3);

‘a burocracia. Eu vejo uma burocratização muito grande do tempo, como seres humanos que somos, e não máquinas. Então a nossa vida acadêmica é regada por muitas, não digo incertezas, mas situações momentâneas que ocorrem e que a gente vai gerenciando [...]. Outra coisa, como houve uma institucionalização muito forte de todos os departamentos, os colegiados de curso que passaram a ter um papel mais atuante. Assim, quem participa de mais de um colegiado está sobrecarregado de reuniões, isso é também um obstáculo para aquela função focada do docente pesquisador que precisa um

⁸⁷ A marcação (símbolo) “*”corresponde ao número de vezes que a característica foi citada pelos acadêmicos entrevistados.

tempo de concentração, de continuidade do trabalho. Então a gente se sente pressionado nesse sentido’ (A4).

Os depoimentos revelam que houve um aumento no que diz respeito à atividade laboral. Confirma-se tal perspectiva, ao analisar o relato de A4, quando este entrevistado alega “sobrecarga”, demonstrando claramente esse aspecto. Além disso, ele aponta a burocratização do tempo, que requer esforço e até mesmo sacrifício para realizar todas as atividades da agenda, além de outras inserções identificadas em seu posicionamento.

Nomeadamente sobre o relato de A4 e, também acerca de A2 e A3, cabe reflexão sobre a readaptação de agenda dos acadêmicos, no seu fazer docente, que gradativamente contempla novas demandas, deixando os acadêmicos no compromisso de atendê-las.

Ainda, no que se refer à burocracia, considera-se o relato de B1 quando este evidencia o desagrado perante a gestão, sobretudo quando diz:

‘a burocracia para fazer pesquisa. Se eu quiser fazer um simples projeto eu tenho que cadastrar ele no portal. [...] Quer dizer, eu não posso começar nada porque eu não tenho tempo para submeter. E eu não tenho tempo para sentar e fazer o projeto. Então está me travando’ (B1).

Ressalta-se a assertiva: “*então está me travando*”, designadamente travando, compreendido pela amplitude da agenda, especialmente com atividades de ensino e também pela excessiva burocracia ao submeter, ou intencionar submeter projetos de pesquisa. Interessante observar que, embora possua pouco tempo na UNIJUÍ (menos de 6 meses), a inquietação acerca da burocracia já está presente no seu fazer docente.

Similarmente inclui-se o ressentimento de outra acadêmica:

‘uma rotina burocratizada em horas, uma rotina bem desgastante, porque precisa cumprir com uma serie de atividades para dar conta dessa carga horária. Estamos com um fardo docente, na verdade a gente trabalha bem mais do que as horas contratadas [...]. É uma questão bem voltada para números’ (A5).

Todavia, encontram-se os simpáticos à burocracia, abduzindo-se:

‘temos muitos procedimentos e esses são importantes para controles internos’(A6);

‘a democracia leva a burocracia’(A7).

Há que se expor também a leitura de outro acadêmico que considera pertinência na burocracia, contudo, aponta seu excesso em algumas oportunidades, como:

‘o crescimento acelerado e a retomada dos controles demandaram burocracia para sustentar as ações, mas talvez agora possa diminuir’ (A8).

A partir do que foi verbalizado pelos acadêmicos, fica evidente a burocracia da gestão na UNIJUÍ, apresentando pequena discrepância nas percepções dos acadêmicos, entretanto, predominando a manifestação de desconforto. Assim, considerando os relatos evidenciados anteriormente, entende-se que o fazer docente está alicerçado na vigilância das atividades, embora ele (talvez) não esteja explícito (ou sim). Dessa maneira, a burocracia sinaliza para uma exaustiva rotina de trabalho (agenda).

Tal conjuntura fica evidente no desabafo de vários acadêmicos, os quais mencionam a rotina pela busca incessante de resultados, configurando um cenário desgastante para os acadêmicos e preconizando a gestão da universidade num contexto de mercado, sobretudo competitivo. O fazer mais com menos merece realce, de modo que os acadêmicos assumem cada vez mais atividades, muitas vezes, desenvolvidas no horário destinado ao descanso – mais um fruto da burocracia.

Como se vê, prevalece entre os acadêmicos sentimento de incômodo e demonstração de marcante presença da burocracia, notadamente com a inserção de controles, a partir do próprio crescimento da universidade (ampliação de campi, número de alunos e acadêmicos), pressão e direcionamento para alcance de resultados. São elementos apontados pelos inquiridos com distintos tempos de casa.

Assim sendo, o excerto a seguir, de Rose (1999), sustenta o que foi exposto pelos acadêmicos.

“A burocracia, que está atrelada à documentação, e a exigência da documentação para a acreditação remetem a uma analogia

com o sistema prisional de Bentham, de modo que o praticante deve agir como se estivesse sob constante vigilância. ‘A disseminação dessa mentalidade litigiosa’ assegura que ‘a sombra da lei’ em si funciona como um meio de gerenciar a atividade profissional” (156).

A democracia também aparece entre as características sublinhadas pelos acadêmicos, identificada a partir da possibilidade de participação em reuniões de colegiados, CPA, Planejamento Estratégico (PDI), revisão do Plano de Carreira e demais núcleos deliberantes da UNIJUÍ. A propósito disso, retoma-se o trecho citado anteriormente, fruto da percepção de A7, quando evidencia a democracia como fomentadora da burocracia. Neste contexto, faz sentido a tese de Foucault quando o autor vê a operação do poder nas sociedades democráticas modernas como tendo uma lógica própria, que permeia todas as nossas relações sociais, independente dos governantes e governados. A análise de poder deve, portanto, incidir sobre as tecnologias, e não sobre as intenções do poder. Donzelot (1979: 77) explica que:

“Teríamos, então, não um poder e aqueles que se submetem a ele, mas, como mostra Foucault, tecnologias, sempre locais e múltiplas, entrelaçando formas coerentes ou contraditórias de ativação e gerenciamento de uma população”. Muito do trabalho de Foucault enfoca o surgimento do Estado moderno, cujo argumento é que a gestão (ou policiamento) de indivíduos como “o trabalho por meio conhecimento racional e científico (ou pseudocientífico) da população era um elemento indispensável no desenvolvimento do capitalismo” (Foucault, 1978: 140-141).

Em *Vigiar e Punir*, Foucault explora as diversas formas como, durante o século XVII, o corpo humano se tornou um objeto a ser manipulado e controlado através da criação de instituições como hospitais, asilos, prisões, fábricas e escolas.

Ainda, em relação à democracia, depreende-se dos relatos que ela carrega consigo entraves como, por exemplo, a morosidade na tomada de decisões, proveniente da descentralização. Todavia, tais aspectos apresentam-se como característicos nas IES,

neste caso, comunitária e, no que lhe concerne, deixam a desejar na agilidade, tendo em vista a dinâmica de mercado.

Acerca da dinâmica de mercado no que remete à morosidade, não com o propósito de deliberar sobre a dinâmica em si, somente abrir um parêntese conjecturando a acelerada e considerável absorção do *market share*. A referida absorção no ES é empreendida pelo grupo Kroton⁸⁸, com uma estratégia impactante sobre as demais IES. É importante ressaltar que, em 2016, por ocasião da última etapa das entrevistas, deparamo-nos com um momento de tensão na UNIJUÍ, momento em que a imprensa noticiava resultado favorável para a Estácio⁸⁹ implementar o curso de medicina, negativando para a UNIJUÍ. A indignação da comunidade acadêmica e externa era notória, visto que a UNIJUÍ estava há muito tempo preparando-se para sediar o curso. Entre os encaminhamentos, a instituição recorre, e obtém em relação ao processo licitatório referente ao Edital 1/2017/SERES/MEC, em janeiro de 2018, a devolutiva de homologação com a decisão do MEC definindo a UNIJUÍ como a instituição a implantar o curso de medicina no município de Ijuí.

Ainda em relação às características da gestão, expomos a responsabilização pelas lentes dos acadêmicos,

⁸⁸ A Kroton Educacional é a maior empresa privada do mundo no ramo da educação. Foi fundada em 1966 em Belo Horizonte a partir da criação de uma empresa de cursos pré-vestibular chamada Pitágoras. A Kroton atua em todos níveis escolares, tais como: pré-escolar, ensino primário e secundário, ensino secundário para adultos, vestibular, cursos livres, educação superior e pós-graduação entre outros. Kroton tem mais 1,185 milhão de estudantes presenciais e 819.000 na modalidade de EAD, com 290.000 estudantes na educação básica em 127 campi e 726 polos divididos entre 11 marcas educacionais que estão distribuídas em todos os estados Brasileiros. A empresa também está envolvida na distribuição, atacado, varejo, importação, e exportação de livros didáticos e revistas entre outras publicações. Ela opera 21 campi com a marca Pitágoras; 10 com a marca Unic; 5 com a marca Unopar; e 10 mais com as marcas UNIME, Ceama, Unirondon, Fais, Fama e União em 10 estados brasileiros. Ela também opera 804 escolas associadas no Brasil sob a marca Pitágoras, bem como 5 escolas parceiras no Japão e 1 escola parceira no Canadá. É a maior empresa brasileira no segmento de ES para o número de alunos e de receita. Em julho de 2014, a empresa fundiu-se com o seu maior rival Anhanguera Educacional convertendo-se na maior empresa de ES do mundo por capitalização de mercado. Em 1 de junho de 2016 a Kroton fez nova oferta para a compra da sua concorrente, a Estácio. O negócio foi avaliado em 5,5 bilhões de reais, porém, em 28 de julho de 2017, a aquisição não foi aprovada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), órgão antitruste brasileiro, por julgar que a operação geraria vários níveis de concentração, inclusive com a formação de monopólios (Kroton).

⁸⁹ Universidade Estácio de Sá (UNESA) é uma instituição de ensino superior privada brasileira fundada em 1970 no Rio de Janeiro, como uma faculdade de Direito. A instituição possui 70 campus. Aproximadamente 220 mil alunos sendo 129,733 mil alunos presenciais e 77,717 mil alunos EAD. Está presente em 20 estados e no Distrito Federal.

‘a responsabilização ampliou na pesquisa através da exigência dos órgãos externos’(A6);

‘ao burocratizar você responsabiliza mais as pessoas’ (A3).

No que concerne à responsabilização, designadamente, muitas mudanças aconteceram em meados de 1990 e, nos anos 2000, iniciou-se uma fase de mais cobrança, especialmente por órgãos externos, tanto no ensino quanto na pesquisa que é significativamente atingida com os programas de *lato e scritto sensu*. Esses programas trouxeram uma nova abordagem, implicando publicações, as quais devem ser efetivadas através de editais, com novos parâmetros e pautadas em resultados. Percebe-se que os participantes têm uma percepção congênere acerca da responsabilização, configurando entrelaçamento entre as demais características da gestão vigente na universidade.

Nas IES públicas, o quadro para os acadêmicos não espelha distanciamento, de modo que consolidam algumas vocações, tais como: de pesquisador solo, que se credencia solitariamente nos degraus da carreira; dos institutos e ilhas de excelência, que aglutinam nata dos produtivos; dos Programas devotados a alcançar a nota 7⁹⁰, (nota máxima). É importante destacar que *“a carreira dos insiders exige a carreira dos outsiders: os ‘fora do sistema’, os ‘Programas mal avaliados’, os ‘improdutivos’, contra quem os bem-sucedidos se destacam, constituem a periferia que não apenas fornece os contornos necessários à excelência [...]”* (Castro, 2010: 625).

E, por último, a propósito da descentralização, o entrevistado A2 assim se expressou:

‘a descentralização pressupõe a responsabilização’ (A2).

A descentralização é destacada pelos acadêmicos como algo que ocorre de forma pacífica, todavia eles entendem que alguns processos poderiam ser menos descentralizados, o que promoveria a agilidade nas atividades.

⁹⁰ Um ponto curioso quando o assunto diz respeito a conceito. Atualmente, no Brasil, dentre os 3.472 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) analisados pela CAPES, 482 cumprem padrões internacionais de excelência. A instituição que mais tem programas acadêmicos de pós-graduação considerados excelentes pela CAPES é a Universidade de São Paulo (USP), com 87 cursos com nota 6 ou 7. Entretanto, especula-se que alguns cursos poderiam ter conceito mais elevado (7), mas não obtêm, visto que os acadêmicos “recusam-se” a cumprir com todo o protocolo burocrático instituído, demonstrando resistência, um exemplo pontual, é o preenchimento do currículo na plataforma *Lattes*.

Portanto, dos acadêmicos inquiridos, manifestam-se características aos olhos de quem está na IE por prolongado tempo, tanto quanto por aqueles que têm recente inserção. Como se vê, ambos têm semelhante percepção.

Ponderadas as características recorrentes dos relatos, no contexto de mudanças do ES, observa-se, na UNIJUÍ; a internalização no meio institucional das características citadas pelos acadêmicos, que se fundamentam no novo paradigma de gestão do ES. Relativamente ao managerialismo nas universidades, seria ingênuo pensar que a UNIJUÍ não sofre reflexo, de modo que as universidades se veem impelidas a participarem do mercado, alterando assim a forma com que tradicionalmente foram geridas. É importante frisar o delineamento de tal cenário, que perpassa o movimento no ES deflagrado no mundo, proveniente da filosofia do NPM e do managerialismo, impactando também nas universidades brasileiras.

Por fim, no tópico que trata das características da gestão vigente na UNIJUÍ, verifica-se que as características identificadas pelos acadêmicos perpassam estratégias que tendem a ganhar credibilidade e visibilidade, tanto na comunidade interna quanto na externa. No entanto, observa-se o desconforto dos acadêmicos, sobretudo pelas consequências que essas características acarretam na agenda dos acadêmicos, evidenciadas nos relatos.

Corroborando com as declarações, Olssen e Peters (2005) argumentam que, nas universidades, um dos principais objetivos do NPM é o de instalar as relações de concorrência como forma de aumentar a responsabilização, a produtividade e o controle.

Wastell (2011), ao tratar deste assunto, argumenta que o managerialismo tem como principal função da gestão organizacional a criação, manutenção e aprimoramento dos sistemas administrativos que transformam os recursos em saídas produtivas. Já em um contexto universitário, a filosofia preconiza que a universidade deve ser olhada como um negócio.

Na sequência da análise, explorar-se-ão os aspectos relacionados à qualificação da gestão, no tocante às características da gestão anteriormente identificadas pelos acadêmicos.

7.2. Qualificação da gestão

Procurou-se saber dos entrevistados como eles compreendem a qualificação da gestão, introduzida ao longo das últimas décadas, na gestão da UNIJUÍ. A referida qualificação, na gestão, remonta da filosofia do NPM e managerialismo, que tem sido apresentada no meio acadêmico e defendida como mais eficiente no mercado, assim identificado na revisão da literatura (Deem, 1998, 2001; Reed, 2002; Santiago *et al.*, 2005).

Relembra-se que, na UNIJUÍ, o PDI está estruturado em quatro eixos. O tópico em questão trata do “Eixo da Qualificação da Gestão”, que tem como propósito: aperfeiçoar o sistema de gestão democrática da Universidade; qualificar o quadro de professores e de técnico-administrativos e de apoio; qualificar a estrutura física, tecnológica e acadêmica da Universidade.

A partir do relato dos acadêmicos, busca-se compreender a “qualificação”, que engloba aspectos que perpassam o significativo cômputo de reuniões e núcleos, além dos numerosos cursos e capacitações. Tal impressão concentra-se no grupo de acadêmicos com menos de 3 anos na universidade, assim ratificado:

‘eu percebo que eles estão sempre fazendo cursos e capacitações’ (B2).

Por outro lado, pelas lentes daqueles que estão mais de 10 anos na UNIJUÍ, a qualificação da gestão é percebida por aspectos assim verbalizados: qualificação nos processos de gestão, formação de coordenações e treinamentos de sistemas (software); capacitação por avaliadores externos, como, por exemplo, no NDE; formação específica de gestores (profissionalização); formações, cursos, fóruns e orientações da reitoria, além de encontros mensais com a vice-reitoria; implementação de sistemas para controle do aluno (notas, frequência, ficha financeira), administrativo, financeiro. Tais aspectos confirmam-se nos depoimentos a seguir:

‘na nossa universidade essa qualificação de gestão funciona de uma forma bastante intensa já faz alguns anos. Foi instituído pela reitoria a partir do próprio sistema de avaliação, por estar exigindo uma qualificação [...]. São cursos bastante intensivos durante todo o semestre [...]. E nós temos uma meta de horas por ano para cumprir [...].’ (A9).

Da declaração de A9, sobretudo no que diz respeito à qualificação e à meta de treinamentos instituída na UNIJUÍ, é possível verificar que os acadêmicos estão condicionados a uma prática de “sujeição” e “obediência”, com objetivo direcionado a um processo de *performance* dos acadêmicos.

Trazendo a prática de sujeição decorrente da qualificação vinculada à perspectiva de resultados, tem-se a teorização de Foucault possibilitando compreensão.

“O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. O mais das

vezes, apesar da coerência de seus resultados, ela não passa de uma instrumentação multiforme. Além disso, seria impossível localizá-la, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir. Mas ela mesma, em seus mecanismos e efeitos, se situa num nível completamente diferente. Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (Foucault, 2014: 29-30).

Além disso, ainda que o foco da pesquisa não perpassa a esfera pública, entende-se apropriado, em alguns momentos, resgatar elementos que possam traçar um comparativo reflexivo. Portanto, no que remete à qualificação, as políticas públicas que incidem sobre a universidade federal, que a submetem à lógica do mercado, também exigem que o acadêmico possua qualificação, seja competente e competitivo, mantenha-se articulado às redes acadêmicas nacionais e internacionais. Essas exigências, segundo Morosini (2001), criam condições para que o professor seja um profissional competitivo e a universidade uma organização social, também assim entendida por Chauí (2000).

Por isso, é igualmente interessante a opinião de outro acadêmico que se refere a este mesmo propósito de qualificações da seguinte forma:

‘eu consigo perceber sim, e bastante [...]. A UNIJUÍ está proporcionando muita qualificação, mas também percebo que essa qualificação exige muito mais do tempo do professor [...]. Por todos os lados a qualificação [...]. Tu estás sendo avaliado por todos os lados’ (A10).

Extrai-se de A10 que todo esse direcionamento da UNIJUÍ em qualificação está voltado para um contexto de padronização, por meio de práticas que buscam resultados e que, muito provavelmente, vêm a tolher a mobilidade dos acadêmicos. Ainda a este propósito é importante fazer referência a duas assertivas:

‘na realidade nós tínhamos uma gestão mais participativa, e hoje mais por resultados [...]. Em 2014 nós mudamos a forma de gestar. Nós mudamos a nossa ideia de PDI. Nós passamos a qualificar a gestão. Nós passamos a ter uma formação para os gestores, uma espécie de curso, onde se trabalha justamente para profissionalizar a gestão [...]. Portanto, hoje a gestão se qualificou no sentido de dar os instrumentos para o gestor tomar a decisão. E, além disso, eu acho que hoje a instituição mostra o que se espera do gestor’ (A11);

‘a própria reitoria como instância maior, está buscando sempre instrumentos de qualificação da gestão, desde todo o sistema de controle do aluno até a própria questão administrativa financeira da universidade [...] (A12).

Apura-se de A11 e A12 que a profissionalização da gestão percorre um caminho a partir de elementos que sutilmente concebem o que Foucault (2014) chama de corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. Ao que tange a esse domínio, depende-se pertinência na abordagem que manifesta a disciplina, nomeadamente quando Foucault faz referência a “corpos dóceis”. Trazendo para a realidade, a qualificação assegura corpos obedientes, produtivos, com significativos resultados.

Desse modo, os acadêmicos passam a submeter seu trabalho (sua vida) a uma condição de maior enquadramento nas suas atividades, no seu fazer docente. Sobre esta temática, as seguintes citações complementam o quadro:

‘eu acho que isso é nítido, esse esforço da universidade qualificar os processos de gestão [...]’ (A13);

‘as pessoas estão tendo treinamento, palestras e encontros. Teve períodos que tivemos dois a três dias de formação, de você trabalhar basicamente dentro do teu curso [...]’ (A14);

‘na prestação de serviço eu acho que alguns setores melhoraram muito, por outro lado acho que se perdeu a qualificação da dimensão acadêmica. A preocupação com o conhecimento, essa questão de você ser mais reflexivo nas tuas atividades, que é típico da academia, e não entrar naquele esquema de modernismo, entendes? [...]. Porque que a concepção crítica das coisas parece que se perdeu um pouco’ (A15);

‘bem perceptível, tanto para os professores como também para o administrativo’ (A5).

Nesse contexto de qualificação da gestão, as declarações acima remetem os acadêmicos à condição de resposta ao sistema (resultado), quer dizer: tu recebes X e entrega-me XX, retratando um cenário premeditado, em que o acadêmico dispõe do que supostamente demanda, contudo em troca responde com o que lhe é estabelecido.

Como se vê, os acadêmicos inquiridos demonstraram semelhante entendimento acerca do “*Eixo da Qualificação da Gestão*”, visto que o propósito do PDI encontra alicerce. Dos tópicos do eixo em pauta, o que trata da “qualificação do quadro de acadêmicos e de técnico-administrativos e de apoio” recebe significativa inserção a partir das declarações, reforçando claramente a diretriz da UNIJUÍ voltada para a qualificação. Os dados revelam a evidente abordagem managerialista na gestão da universidade, ancorada no propósito de “profissionalizar a gestão”.

A propósito disso e das manifestações dos acadêmicos, constata-se que o escopo de gestão da UNIJUÍ, sobretudo se observado pelo que reza o PDI, no “*Eixo da Qualificação da Gestão*”, a sua identificação com o managerialismo é notória, de modo que as ações estão todas articuladas ao que a universidade tem como visão e missão institucional.

Com efeito, os testemunhos convergem explicitamente para a prática de treinamento e desenvolvimento, articulando melhor *performance* dos acadêmicos que, por sua vez, atende a proposta do sistema, qual seja, resultado. Tal conjuntura sustentada, por Foucault (2014), diz que, isto é,

“O homem-máquina’ de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de ‘docilidade’ que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (134).

No managerialismo, os procedimentos de governança tendem a favorecer de cima para baixo a cadeia de controle de comando, suprimindo os aspectos mais democráticos da colegialidade (Hedley, 2010). Neste contexto, a universidade torna-se mais focada no lucro e na proteção de sua marca, exigindo lealdade do pessoal (Saunders, 2006). De um modo geral, com o managerialismo, os gestores acadêmicos começam a tomar decisões e assumir riscos, como em outros negócios e tendem a afastar da equipe as pessoas que não apresentam resultados positivos (Colquhoun, 2015).

Neste contexto, no entendimento de Foucault (2014),

“a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência” (151).

Nesse sentido, finalizando o tópico que abrange o eixo da “qualificação da gestão”, pontua-se a tendência à autoregulação e autodisciplina, a prática de utilização do planejamento estratégico, fatores que levam à otimização em termos de eficiência.

Para Foucault, nos séculos XVIII e XIX, a população torna-se um objeto de estudo e de gestão política. Numa sociedade centrada sobre a lei, mudou para uma empresa de gestão centrada no padrão. Esta é uma consequência da grande revolução liberal que

inseriu o conceito de microgeração de forças de discurso para controlar quem está de acordo com a norma ou não.

7.3. Principais mudanças

A reforma do ES, nas últimas décadas, pautada na reconceituação das obrigações do Estado e de suas políticas educacionais, recoloca a relação que este mantinha com a universidade e os académicos. O financiamento, a gestão, os currículos, a formação dos académicos e a avaliação foram aspectos revistos pelo Estado para buscar adequar a educação aos novos imperativos económicos que passaram a determinar as políticas públicas.

Essas mudanças das obrigações do Estado percorreram o caminho de “modelo de controle pelo Estado” para um modelo de autonomia e autorregulação (supervisão pelo Estado) (Correia *et al.*, 2002). Assim, as relações entre as IES e os governos foram passando do “*modelo de controle pelo Estado*” para um modelo denominado por Neave e Van Vught apud Santiago *et al.*, (2005: 30) de “*supervisão do Estado*”.

No “modelo de supervisão pelo Estado”, as IES adquirem um grau maior de autonomia. Dessa forma, o Estado passa a ter menos papéis ativos, mais influência e assume o papel de supervisor do funcionamento do sistema e das instituições. Assim, ocorre um deslocamento das formas de controle direto para formas mais indiretas de controle e regulação (Santiago *et al.*, 2005).

Os tópicos 7.1 e 7.2 apresentam elementos que alicerçam o presente tópico que explorará questões relacionadas às principais mudanças ocorridas na gestão da UNIJUÍ. A pesquisa parte da conjectura de que o NPM e o “managerialismo” crescente do ES, explícito desde o início do século XXI, provocaram mudanças na agenda de trabalho dos académicos. Quais são as mudanças? sobre as quais, a seguir, serão tecidas considerações.

Na constituição da pesquisa, associam-se os testemunhos de académicos com menos de 3 anos na UNIJUÍ, assim revelados:

'de fato tem uma mudança que eu acho interessante. É a alteração nos planos de ensino, de criar um núcleo dos conteúdos programáticos' (B3);

'eu acho que hoje está sendo bastante priorizada é a questão das metodologias ativas, desde o plano de ensino a gente está sendo estimulado a escrever que tipo de metodologia vai ser usada e também instigado a usar a metodologia ativa. Isso é uma coisa que está mudando' (B2).

Embora com reduzido vínculo (tempo) na universidade, B3 e B2 já percebem movimentos que impactam na sua agenda, no seu “fazer docente”. Incluem-se, no fazer docente, questões relacionadas a ações internas como a inserção do conteúdo programático no sistema e a utilização das metodologias ativas. É um “fazer docente” que requer atenção e adesão ao escopo de gestão e didática desejado pela UNIJUÍ. É interessante observar que a “criação de núcleos dos conteúdos programáticos” apresenta uma proposta de padronização, entretanto, nas entrelinhas, sem interesse direto pode representar vigilância. Dessa forma, confirma-se que são exigidas novas competências dos acadêmicos, visto que a universidade busca novas respostas ao mercado de trabalho.

A condição de exigência de novas competências das universidades e acadêmicos fica vinculada as novas fórmulas de regulação e controle, centradas na avaliação de resultados e orientadas para o estímulo da competição.

Sobre as mudanças, os acadêmicos, com mais de 10 anos de vínculo na UNIJUÍ, revelam: o aumento de cobranças, especialmente por produtividade; as mudanças na forma de trabalho, na atribuição de atividade, carga horária, destinação do tempo na docência, gestão, pesquisa e na extensão; a identidade relacionada à mudança de estrutura, diferenciações entre os acadêmicos, o distanciamento provocado por unificações de departamentos, fim do ambiente familiar; crescimento rápido; perda de liberdade; individualismo atual sobrepondo-se à proximidade anterior; baixa profissionalização para alta profissionalização; mais cobrança e exigência de resultado; pressão para apresentar pesquisas com resultados; a criação de cursos.

Dos tópicos destacados no desenvolvimento da pesquisa, apresentam-se os seguintes fragmentos:

‘desfaz-se o ambiente familiar, migra-se de grandes discussões coletivas para grupos, e também surgem diferenciações entre os acadêmicos (alguns na sala de aula e outros somente na pesquisa)’ (A3);

‘a gestão antes era “mais participativa” [...]. Agora eu percebo distanciamento nas relações, afastamentos, divisões [...].’(A10).

É possível extrair das declarações de A3 e A10 o desconforto quanto às diferenciações entre os acadêmicos, que perpassam, sobretudo, a linha de “indicadores de desempenho”, de modo que, nessa perspectiva, decorre o ranqueamento dos acadêmicos, sendo que aqueles que possuem maior produção científica têm alocação na pesquisa e os demais permanecem no ensino. Seguindo o processo analítico, assinala-se que A10 e A11 (relato destacado pelo acadêmico no tópico 7.2) fazem menção ao “*processo atual como menos participativo*”. Assim, pressupõe-se que o novo modelo de gestão venha acentuando a aderência a normas, certo tipo de regramento.

No que concerne às mudanças na forma de trabalho, o entrevistado explicitou que há

‘mudanças na forma de trabalho, de atribuição de atividade, carga horária, na destinação do tempo na docência, na gestão, na pesquisa e na extensão’ (A6).

As mudanças na forma de trabalho foram fortemente percebidas pelos acadêmicos das IES privadas e comunitárias. Entretanto, sublinha-se que as mudanças também compõem o cenário das IES públicas, o que, por sua vez, comprova a intensidade nas privadas e comunitárias.

Assim, Silva e Silva (2017), expõem que nos últimos anos, houve uma significativa expansão de universidades federais; entretanto, o recurso necessário para sua manutenção não acompanhou o montante. Para os autores, a expansão pode representar não uma democratização do ES, mas um aprofundamento da precarização das condições

de trabalho docente, sucateamento no que tange à infraestrutura das instituições, degradação da qualidade de ensino e produção científica. Na mesma conjuntura, a assertiva de Silva e Silva (2017:6) destaca aspectos que impactaram ou então colaboraram na precarização das condições de trabalho dos acadêmicos no âmbito das IES públicas, quais sejam: “a polivalência docente que se expressa na demanda por múltiplas atividades como trabalho administrativo (com a defasagem de técnicos administrativos, muitas vezes, os docentes têm que assumir esta função), atividades de ensino, pesquisa (cada vez mais produtivista) e extensão; ‘controle do trabalho e perda da autonomia do professor’ (com a falta de financiamento das pesquisas, o docente fica cada vez mais submetido a editais e convênios); “avaliações internas e externas a que os docentes são submetidos” (avaliações quantitativas por produção, o que acarreta uma maior competitividade entre professores e alunos, o individualismo e, conseqüentemente, a alienação do trabalho)”.

Nomeadamente na IES, quanto às mudanças na forma de trabalho, a colocação de A6 pode ser analisada a partir do Plano de Carreira vigente na UNIJUÍ, que teve sua última regulamentação em junho de 2014, a partir da Resolução do Conselho Universitário Nº 05/2014. O Plano de Carreira prevê o atendimento de requisitos de produção científica, acadêmica e profissional para progressão. A pontuação necessária para a ascensão de nível para os professores do Quadro Efetivo⁹¹ é aplicada a partir do que é demonstrado na Tabela a seguir:

Tabela 13. Pontuação Ascensão de Nível

Categoria	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV
Auxiliar		500	720	720
Assistente		900	900	900
Adjunto		1.000	1.000	1.000
Titular	Vaga + 1.200	1.200	1.200	1.200

Fonte: Plano de Carreira da UNIJUÍ (2017)

⁹¹O quadro apresenta a pontuação mínima exigida para os processos de ascensão dos professores com carga horária semanal contratada de 40 horas. Para os demais regimes de trabalho dos docentes do Quadro Efetivo de Professores deverá ser atendida a pontuação proporcional a seu regime de trabalho médio no período aquisitivo utilizado na submissão do pedido de ascensão.

Além disso, é necessário também atender os indicadores para pontuação no processo de progressão de nível e classe do Plano de Carreira da UNIJUÍ. Para confecção dos elementos de pontuação, a UNIJUÍ utilizou como referência os principais elementos de avaliação de desempenho docente e Institucional utilizados pelo MEC, CAPES e CNPq. A definição desses parâmetros visa indicar ao professor os elementos necessários à melhoria dos índices de desempenho Institucional bem como reconhecer as iniciativas de cada profissional.

O conjunto de indicadores contempla: experiência em atividades de ensino; pesquisa e desenvolvimento; produção científica/bibliográfica; revisão de publicações e participação em corpo editorial; palestras/conferências/painéis/workshop; produção técnico-científica e tecnológica; orientação/supervisão/participação de bancas/tutoria; funções administrativas; atividades artísticas; coordenação/participação em comissões; coordenação e participação na organização de eventos; atividades apoiadas pela UNIJUÍ.

Ainda considerando a manifestação de A6, entende-se que as afirmações encontram-se atreladas ao que preconiza o Plano de Carreira, de maneira que as mudanças na forma de trabalho apontadas estão condicionadas aos princípios da avaliação de desempenho docente e institucional. A direção está voltada à melhoria dos índices de desempenho Institucional e dos acadêmicos, com os objetivos de alcance ao resultado desejado pela UNIJUÍ.

As IES públicas manifestam o desacordo com as mudanças a partir de movimentos, como, por exemplo, as greves. Esse cenário, segundo os acadêmicos, aponta sobrecarga de trabalho, além de condições precárias, contexto que sinaliza para a necessidade (de acordo com os acadêmicos) de reestruturação de carreira que valorize a docência. Nos termos do ANDES-SN⁹² (2012, s/p), o que fica naquele momento destacado é que:

“a reestruturação da carreira que o MEC nos apresenta desde 2010 é mais uma peça do quebra cabeças da reestruturação do

⁹²O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) é um sindicato brasileiro, fundado em 19 de fevereiro de 1981, que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país.

ensino superior no país, posto que, consolida elementos que destroem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A diferenciação dos critérios de progressão para as diferentes classes - de auxiliar até adjunto e de adjunto para associado - e o aligeiramento da progressão a partir da intensificação do trabalho em sala de aula, provocará a cisão da categoria docente em dois tipos: os dedicados à pesquisa e pós-graduação e os dedicados à graduação, incidindo diretamente na formação dos estudantes. Ao propor também a diferenciação entre a carreira do Magistério Superior e da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, aprofunda a divisão do trabalho docente e estimula a discriminação entre atividades de mesma natureza. [...] A manutenção de uma remuneração composta de vencimento básico e gratificações, proposta pelo governo, somada à introdução de uma retribuição por projeto (RP) contribui para a competição individualista e a mercantilização do conhecimento e aprofunda a quebra da isonomia e paridade. Não se trata de uma mera mudança de carreira. Trata-se de um projeto político de educação que pretende dar sustentabilidade a uma hegemonia burguesa do capital”.

Outra característica sobre o trabalho dos acadêmicos nas IES públicas trata-se dos regimes de trabalho dos docentes federais. De acordo com Sinopse da Educação Superior (Inep, 2016), “as universidades federais públicas brasileiras contavam, no ano de 2015 com um total de 87.558 professores em exercício, dos quais 80.245 são em tempo integral, 6.841 em tempo parcial e 222 horistas” (Silva e Silva, 2017:14). Já nas universidades privadas, do total de 71.512 docentes em exercício, 25.535 são em tempo integral, 21.998 são em regime de tempo parcial e 23.979 horistas, o que evidencia como, proporcionalmente, a flexibilização encontra-se mais fortemente nas instituições privadas de ensino e vem resistindo nas universidades públicas. Os regimes de contratação, além de repercutir em mais dedicação profissional às atividades da instituição, também repercutem nas condições de negociação dos trabalhadores o que,

no caso das instituições privadas, pode repercutir em condições de trabalho mais precárias do que as de instituições públicas.

É relevante destacar que os académicos de IES comunitárias ou privadas não se encorajam da mesma maneira que aqueles pertencentes as IES públicas, para reivindicar ou reclamar questões que eventualmente possam estar em desacordo ou descontentes. Incita-se o contexto de submissão ou concordância considerando o modelo de vínculo “horista”. Nessa conjuntura, para completar o quadro desfavorável para os académicos, a inserção do modelo híbrido apresentando-se como preocupante e agravante.

Portanto, os dados confirmam a permanência de um número considerável de docentes em regime de dedicação integral nas universidades públicas, especialmente em relação aos dados referentes às universidades privadas, nas quais a desregulamentação do trabalho docente apresenta-se intensa.

Embora as IES públicas ainda apresentem um quadro mais favorável para os académicos no que diz respeito ao regime de trabalho, comparando-se com as IES privadas e comunitárias (flexibilização dos horários, contratos “flexíveis” e leis trabalhistas), entende-se que, em busca de mais eficiência organizacional em termos financeiros, as IES públicas também possam gradativamente posicionar-se com estratégias que exploram em demasia os académicos.

Na perspectiva de análise, e com base na tese de Foucault, destaca-se que interessa ao poder gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento económico e político. Consiste em um objetivo ao mesmo tempo económico e político, qual seja, o de tornar os homens dóceis politicamente e aumentar sua força de trabalho. Foucault (2014) chamou esse tipo específico de poder de disciplinar.

Com efeito, o cenário de mudanças continua com aspectos relacionados aos desafios de mercado, que integram as percepções dos académicos, quando expressam que:

‘a inserção de estratégias diferentes pelo contexto da UNIJUÍ, como a criação de novos cursos [...]. E ainda o crescimento e a maturação’ (A8);

'crescimento rápido' (A7);

'mudança de estrutura e de identidade' (A16).

Outro aspecto, abordado anteriormente de maneira superficial, e que tem recebido ênfase nas afirmações dos acadêmicos, está relacionado à massificação do ES. As assertivas a seguir retratam essa conjuntura:

'nota-se que a massificação trouxe representatividade em números de alunos, por outro lado, sabe-se que muitos alunos apresentam baixa base para acompanhar a grade curricular, assim essa massificação deixa dúvidas no resultado final quanto à qualidade' (A8);

'tivemos o fechamento de 10 cursos, acredito por uma demanda de mercado [...]. Entre os cursos, estão sociologia e filosofia' (A17);

'pode parecer saudosista, mas a UNIJUÍ tinha uma concepção mais humanística, de formar cidadão como um todo, mais reflexivo. Creio que com o passar do tempo nós perdemos isso, e hoje estamos muito pela técnica do que pela reflexão [...]. Assim, nossos alunos saem com uma lacuna nesse contexto (eu me sinto incapaz de...)' (A15);

'Outro aspecto é o EAD, hoje tem concorrência, antes não tínhamos' (A11);

'o que hoje eu poderia dizer a gente foi fazendo certa mudança de rumo, a gente não perdeu completamente essa inserção regional, o vínculo, pelo contrário, está na missão da

universidade. Mas talvez nós iniciamos num processo de inserção regional, movimentos sociais, uma forte ênfase no ensino e na extensão e uma forte ligação com instituições e empresas da região para um processo de fortalecimento da pesquisa, para logicamente a verticalização também, especialização, mestrado e doutorado – para o stricto sensu, e um afastamento daquilo que foi a origem da universidade, que foi a extensão. Essa mudança talvez não possa dizer que seja pior, que piorou, ou melhorou - não!! Houveram avanços, e depois do declínio no número de alunos, certo contingenciamento da universidade [...] Então nós passamos por momentos de saída de muitos professores, exemplo: do meu tempo de casa, acho que não tem mais um profissional aqui. E isso se reflete na própria inserção da área da saúde na região, na essência. Nós tínhamos uma forte inserção nas políticas públicas de saúde. De modo geral no SUS (Sistema Único de Saúde), e perdemos um pouco essa inserção. Hoje ela é feita ainda, mas não nessa lógica mais global do sistema de planejamento de gestão, como era essa forte inserção [...]. Então eu vejo, resumindo assim, nesse processo que a gente teve uma mudança de rumo, a universidade era mais fortemente focada no ensino, o ensino tinha uma forte inserção na extensão, e por mudança necessária, precisou ter a pesquisa, precisou do stricto sensu, então isso deu uma correção de rumo, e hoje a gente fez questão de colocar no PDI essa forte relação, de voltar lá e de inserir na região, inclusive na saúde’ (A13).

Depreende-se que, por demanda de mercado, a UNIJUÍ tenha (re) direcionado suas estratégias, e que esse novo posicionamento seja uma resposta ao padrão mais “reflexivo” apontado por A15 e não esteja presente, aspecto este que também interfere na identidade do acadêmico em detrimento da conveniência e exigência em repensar a atuação no ES. Nessa linha de análise, cabe ainda a posição de A13, que é extremamente incisiva acerca da mudança de rumo da UNIJUÍ, que, muito

proavelmente, aderiu a essa configuração em função do cenário de mercado. Assim, extrai-se inquietação dos relatos dos acadêmicos frente as mudanças que ocorreram na universidade.

Sobre mudanças, nomeadamente acerca da carreira dos acadêmicos, sublinha-se uma pesquisa realizada por Cardoso *et al.* (2018b) com uma amostra de 5% dos acadêmicos portugueses, a qual identifica uma contradição. Os acadêmicos portugueses evidenciam a deterioração das condições de trabalho, por outro lado, mantêm uma visão positiva da profissão académica. Assim, a pesquisa reflete que apesar de todas as mudanças, para os acadêmicos portugueses, ainda é satisfatória a atividade docente. Entretanto, Cardoso *et al.* (2018b:1), questionam “*a questão é saber para quão mais*”.

Segundo Chauí (1999), questões como a flexibilização curricular dos cursos de graduação e oferta de serviços remunerados, via extensão (como cursos de especialização), possibilitaram às universidades outra forma de captação de receita, bem como a modernização organizacional da universidade para enxugar a máquina e racionalizar os serviços. O objetivo é alcançar eficiência e produtividade aos setores administrativos e académicos, aplicando mecanismos de avaliação e controle do trabalho, evidenciando assim o produtivismo docente e institucional. Nessa conjuntura, Chauí (1999) pontua ainda que todas essas mudanças na organização do tempo-espaço do trabalho académico acabaram por causar uma metamorfose na identidade institucional das universidades, tornando-as mais operacionais.

Ainda acerca das mudanças, apresentam-se dois relatos:

‘no decorrer desse tempo a instituição mudou muito no sentido de buscar a sustentabilidade, assim já tivemos várias decisões que foram adequadas e planejadas para a sustentabilidade da instituição. Tanto é que nós éramos no passado 12 departamentos, hoje a gente tem 6, então houveram assim muitas modificações de ordem organizacional e administrativa. As mudanças para se manter’ (A18);

‘a unificação dos departamentos’ (A10).

A unificação de departamentos está relacionada à redução de custos, assim cabe sublinhar o argumento de Carvalho e Santiago (2010) de que o nexos da organização, decorrente da procura da unificação das estruturas acadêmicas sob o mote da gestão, ou a reengenharia das universidades como “organizações completas” (Enders *et al.*, 2008), alegadamente mais preparadas para enfrentar os desafios do “mercado”, sobrepuseram-se à lógica ocupacional e profissional. Essa sobreposição pode evidenciar o enfraquecimento do profissionalismo acadêmico (controle sobre a divisão e as condições do trabalho), tendo em vista a perda de autonomia e de liberdade e também a existência de um aumento substancial do controle institucional sobre as atividades de ensino e de pesquisa.

A inserção de auditorias no ES é outra mudança apontada pelos acadêmicos, sobretudo quando A12 explicita que:

‘digamos que uma necessidade de maior controle da gestão sobre todos os aspectos, do financeiro e de recursos humanos [...]. Eu acho que é a busca de maiores resultados, e uma organização para isso, como exemplo, o controle sobre todas as questões da vida acadêmica do aluno’ (A12).

As questões sobre a vida acadêmica do aluno estão diretamente relacionadas com a atividade do acadêmico, como por exemplo, o lançamento de notas no sistema, a chamada, plano de aula, plano de ensino, etc. Assim, esse processo de auditoria apresenta consequências que afetam a carreira dos acadêmicos, constituindo o que pode ser chamado de uma “desprofissionalização”, ou dito de maneira diferente, uma redefinição na profissionalização.

Nessa direção de foco e de resultados indicados por A12, fica evidenciada a inserção da *accountability* na universidade. Isso se assemelha à revolução industrial, na Europa, que demandava uma economia das ações e do tempo, para a qual era preciso uma disciplinarização do corpo, no sentido de torná-lo dócil e apto ao sistema de produção. Também é possível verificar a condição dos acadêmicos que estão inseridos num contexto de mercado, para a qual cabe a análise da “física do poder”, disciplina do poder que não é mais a do suplício (na qual o direito de morte garantia o direito de vida do soberano), encontrada na obra Vigiar e Punir. Aqui, Foucault dirá: “Uma ‘anatomia

política’, que é igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina”. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe.” (Foucault, 2014: 119-120.)

Assim, gradativamente, elementos são inseridos no quadro que retrata o processo de auditoria, de maneira que este reflita diretamente no fazer docente, apresentando consequências na carreira dos acadêmicos. Outro testemunho surge endossando a ideia, tal como se transcreve:

‘no início você recebia um caderno impresso de chamada, havia prazo, mas não tanta cobrança de prazo. Agora, também com a tecnologia, a cobrança pelo cumprimento dos prazos é maior. Em alguns casos tem cobrança mais efetiva, em alguns casos pode desencadear em notificação ou advertência [...]. Hoje o gestor (chefe de departamento) tem um papel muito mais de gestor, ou seja, hoje ele diz: eu fui eleito por vocês, mas “fulano”, você não entregou as notas’ (A11).

Veja-se com a fala de A11, a conotação de “punição” revelada quando aponta, por exemplo, para uma “notificação ou advertência”, o que permite o olhar sob as lentes de Foucault (2014), segundo o qual:

“a punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada. De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar” (176).

O exposto por A11 perpassa o que podemos designar de sujeição, isto é, se refletirmos sob a perspectiva de Foucault para quem a tecnologia disciplinar incide sobre o corpo individual, sobre a vida individual e tem por finalidade a sujeição pela objetivação, por um lado, mas, por outro, não deixa de objetivar e com isso sujeitar. “A disciplina

‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício” (Foucault, 2014: 143.)

No prosseguimento da pesquisa, apresenta-se o sentimento de outro acadêmico:

‘imprescindível, mas os fatores que nos atropelam comprometem a qualidade em função de muitas atividades que temos que desempenhar’ (A2).

Percebe-se o descontentamento do acadêmico quando faz menção ao “atropelamento”. Sabe-se que os acadêmicos são cobrados por resultados (entrevista do acadêmico A6 mencionou a palavra “resultado” 14 vezes durante a entrevista) com uma agenda composta por atividades que perpassam muitas vezes o âmbito da docência, pesquisa, extensão e gestão. Isso, obviamente, resulta em sobrecarga, comprometimento da qualidade e conseqüentemente em stress para os acadêmicos.

Não se entende caracterizar paradoxo, contudo, em alguns momentos, e de maneira sutil, alguns acadêmicos partilham as mudanças com sentimento aceitável, o que pode ser interpretado como condição de “sobrevivência”, todavia outros acadêmicos chegam a falar do “desencanto” (entrevistado A3) pela universidade, manifestando interesse em afastar-se por não mais aperceber-se confortável no meio.

A perda de autonomia e autorregulação apresentam-se na fala de outra acadêmica quando ela expõe seu sentimento acerca dessas mudanças da gestão, tal como se transcreve:

‘sim, principalmente nos tempos docentes, a distribuição dos tempos para a atividade de 2003 até hoje, a atribuição dos tempos docentes mudou de forma significativa, isso faz com que ocorra uma condição de trabalho adequado, entretanto, bastante intensificada, nós somos cobrados de forma a produzir, mostrar resultado, e nós temos um tempo para produzir nossos artigos, projetos, atividades, o plano de ensino, o preparo das disciplinas, e também a parte de gestão’ (A9).

Da fala de A9 pressupõe-se a internalização da disciplina, ou então, da autodisciplina para atender as demandas apresentadas pela agenda, uma vez que os procedimentos disciplinares são uma maneira de definir os parâmetros de comportamento aceitáveis e não aceitáveis.

Quando os acadêmicos estão refletindo sobre mudanças, a liberdade também é considerada, como se pode constatar no excerto a seguir:

'perda de liberdade [...]. Por que o que me encantou quando eu vim para a UNIJUÍ, isso quase 30 anos atrás, foi a enorme possibilidade crescimento, isso é uma coisa que eu faço questão de dizer: a gente se constitui enquanto profissional, enquanto cidadão, para mim foi importantíssimo, às vezes me pergunto? [...]. Se eu não tivesse trabalhado na UNIJUÍ, eu seria a profissional que sou! O ser humano que sou! Certamente não! Certamente seria outro [...]. Mas eu me lembro que eu ficava encantada em participar das discussões. Na época que eu vim havia reuniões, nós éramos uns 100 professores (na sala de reuniões/discussões), 300 na sede acadêmica, e a gente discutia tudo, quadro político, económico' (A4).

Notadamente, a perda de liberdade é verbalizada pela acadêmica no relato, quando faz uma reflexão sobre vários aspectos relacionados a sua trajetória como docente. Dessa maneira, percebe-se que as práticas managerialistas promovem/provocam no acadêmico o que denominamos de perda de autenticidade e de confiança, instaurando insegurança na profissão. Por conseguinte, observa-se que as identidades acadêmicas estão passando por processo de alterações, sobretudo em resposta aos desafios e às mudanças impostas às estruturas da universidade, em detrimento da dinâmica de mercado.

Essas reformas neoliberais apresentam consequências que, para Olssen e Raaper (2015), atravessam a erosão do profissionalismo acadêmico como um grupo de indivíduos altamente treinados que exercem o controle sobre suas próprias instituições e condições de trabalho. A desprofissionalização opera em vários níveis: em primeiro lugar, através da imposição externa nas universidades dos modelos de avaliação por parte do Estado. Em segundo lugar, o processo opera paralelamente no interior das universidades. Como

se vê, as universidades inauguraram um sistema de gestores de linha que tem excluído os acadêmicos da significativa e efetiva participação na gestão das instituições.

Entretanto, ao seguir a lógica de mercado, surgem alguns elementos que encontram sustentação em Foucault, quando este apresenta o poder disciplinar que abrange a normalização, individualização e a vigilância, com olhar sobre o indivíduo. Dessa forma, através das práticas adotadas no meio acadêmico, amplamente utilizadas ao longo das últimas décadas, os acadêmicos têm tornado-se dóceis e, efetivamente, em muitos casos, recusando-se a resistir (Olssen, 2015).

Finalizando as percepções dos inquiridos, situamos as percepções dos reitores. O testemunho de A1 aponta a década de 1990 marcada por dificuldades nos repasses financeiros por parte do governo (atrasos no repasse de verbas), fato ocorrido principalmente nas duas últimas duas gestões da UNIJUÍ, época em que se inicia um considerável grau de endividamento da universidade.

No decorrer dos anos de 2000 e 2001, período em que tem continuidade a expansão do ES, houve a assinatura de novos projetos de “extensão”, como, por exemplo, o convênio com o Hospital de Caridade de Ijuí (HCI), com procedimentos nas unidades de: UTI Neonatal e Pediátrica, Centro de Radioterapia entre outros. Além desses projetos, foram desenvolvidas ações voltadas à saúde comunitária (prevenção) que na altura sinalizava a sua inserção, por outro lado, os médicos entendiam essa abordagem preventiva como ameaça o que por vezes dificultava a inserção de projetos na área preventiva (as ações de extensão com inserção na comunidade).

Outro fator mencionado por A1 diz respeito a sua percepção acerca da atual gestão da UNIJUÍ (2011/17), que vem caracterizada pela inserção do *Balanced Scorecard* (BSC), reforçando a perspectiva de gestão por resultados. Em contrapartida, A1 aponta a burocracia como fator dificultador, gerando morosidade na tomada de decisões. Ainda sobre a atual gestão, relata que ela é marcada pela decisão de “não pagamento de algumas dívidas bancárias (tendo como consequência perseguição, além de implicações nas finanças particulares). Na referida gestão, também foi declarada Moratória (2011) e o início da reversão da situação financeira (negativa) teve também início no ano de 2011, perdurando até o momento (2015). Acrescenta que as principais dívidas são oriundas de reclamações trabalhistas.

Já A19, ao assumir (ano de 2011) como reitor, teve que administrar o aspecto financeiro, visto que as finanças da UNIJUÍ estavam comprometidas. Ele evidencia que:

‘ainda que na medida em que me foi possível contornar os problemas de ordem coletiva, como salários atrasados, vêm à tona o desafio de gerir demandas individuais. E, nesse momento foi necessário pensar em estratégias que pudessem atender as demandas, sem desalinhar do foco institucional’ (A19).

O inquirido expõe sua percepção da educação como uma *commoditie* e ressalta ainda uma postura individualista dos acadêmicos. Interpreta-se a postura individualista dos acadêmicos como decorrente do modelo de gestão que vigora no ambiente universitário, com direcionamento para alcance de metas tanto no ensino quanto na pesquisa, o que acaba configurando um perfil individualista, uma obsessão para compor seu currículo *Lattes*.

Apura-se da fala dos reitores que cada gestão da UNIJUÍ deixou sua marca, conforme se verifica a seguir: primeira gestão, que transcorreu no período de 1981/1987, ficou caracterizada pela transformação da UNIJUÍ em Centros. Na sequência, a gestão 1988/1994 regionalizou a UNIJUÍ (4 Câmpus). Em seguida, a gestão 1998/2004 teve um significativo endividamento. Depois, a gestão 2004/2010 ficou caracterizada pela inserção da gestão por resultados. Por fim, a atual gestão - exercício 2011/ 2017 deu continuidade a gestão por resultados e *Balanced Scorecard*.

É relevante acrescentar que a identidade do trabalho no setor público também passa por diversas mudanças, como o aumento da competição, precarização das condições de trabalho, fragilização e sempre mais a pressões por resultados mensuráveis. Isso reflete um aumento da carga de trabalho, diminuição do recurso e também do tempo de execução. Outro fator pertinente assenta-se no trabalho dos pesquisadores que demanda adaptação às políticas de produtividade e ao modo como os acadêmicos agem condicionados a prospectar recursos para a pesquisa, participação em eventos, etc. (Castro, 2010).

Silva e Silva (2017) argumentam que as universidades federais brasileiras estiveram inseridas nessa mudança administrativa, passando por fortes cortes orçamentários,

sendo impelidas a buscar novas formas de gerenciamento e a se tornarem organizações sociais.

Assim, legitima-se no estudo, ora pelo empírico, ora pelo teórico, que independente da IES ser pública, privada ou comunitária, os acadêmicos identificam o reflexo das mudanças, as quais percorrem do papel da universidade, interferindo inevitavelmente no trabalho dos acadêmicos e, conseqüentemente, na sua identidade, conforme destaca A19, quando assinala o “individualismo” dos acadêmicos, motivado pela conjuntura.

7.4. Considerações finais

Sublinha-se que a questão de pesquisa não está centrada na “favorabilidade” ou “não” dos aspectos da gestão. O objetivo consiste na “análise” do que resulta desse modelo de gestão para os acadêmicos. Neste contexto, faz-se necessário conjecturar sobre o posicionamento da UNIJUÍ, caracterizada como um caso singular.

Pressupõe-se que a “singularidade” da UNIJUÍ deriva justamente no ponto que situa a instituição no contexto histórico de preocupação e inserção de práticas direcionadas a qualidade do ensino. Muito embora atualmente os acadêmicos em algumas situações venham apresentar questionamentos e contrariedade, sobretudo pelas mudanças que interferem diretamente no fazer docente. A contrariedade e o questionamento, sustentados pelas características da gestão (como excesso de burocracia), a qualificação com direcionamento normativo, além de todo o contexto de mudanças (como exemplo, modificação nos tempos docentes), caracterizam antagonismo. Antagonismo situado pelo olhar ora positivo e ora negativo pelas lentes dos acadêmicos.

A propósito disso, retomam-se as perguntas do guia de entrevista, para incitar conclusões e reflexões decorrentes dos dados empíricos. As reflexões comunicam “inconclusividade”, note-se a complexidade e amplitude do tema estudado.

Acerca das características da gestão, destaca-se que a percepção dos acadêmicos remete aspectos em que o reflexo negativo sobrepõe o positivo (nossa percepção a partir do estudo). Sobretudo pelos entraves decorrentes dessas características. Além disso, suscita-se reflexão das características da gestão, nomeadamente a “burocracia”. Destacando a incógnita: “seria possível (ou viável) a redução da burocracia, frente ao

que é praticado no mercado de ensino? Ou seria somente utopia cogitar a diminuição nesse contexto?”

No que tange à “democracia”, infere-se que: “não seria a participação (como exemplo, em reunião de colegiado) de orientação democrática uma “falsa ilusão”? Ambiguidade situada na trama que contempla a democracia ou a perfeita arquitetura do sistema (visibilidade – panoptismo) resultando na tal sensação de pertencimento!”

No que se refere à qualificação da gestão, os acadêmicos ressaltam aspectos positivos, entretanto, pontuam a intensidade como fator oneroso pela exaustiva agenda de atividades. Além disso, apontam o aumento no nível de exigência. Relativamente à qualificação da gestão, isso suscita reflexão quanto ao escopo desenhado pela filosofia do NPM e managerialismo. Seria ele (escopo) realmente mais eficiente? Por quê? Como? O que está à volta desse modelo?

Segundo Becher e Trowler (2001), o ES tipifica-se como pós-industrial, passando por turbulências e transformações ligadas à competitividade, promovidas pela massificação do ensino, assim como pela fragmentação do conhecimento, em que o Estado se fortalece como regulador e aproxima a universidade da indústria privada. Assim, instaura-se um nexos managerialista, valorizando a economia, a eficiência e a eficácia, sendo considerações comerciais a ditarem as necessidades da universidade, sob o imperativo do crescimento económico (Slaughter e Rhoades, 2004; Paraskeva, 2009).

Ao falar das mudanças, os acadêmicos manifestam questões como o distanciamento nas relações, ambiente menos familiar, alteração na forma de trabalho, mais controle, acréscimo de atividades comprometendo qualidade, punição (notificações por e-mail, chamada). Nesse contexto de apontamentos dos acadêmicos, a reflexão remete às mudanças, incitando a manutenção dos acadêmicos no meio. Dito de outra forma, que mudanças no fazer docente e de si requer o acadêmico? O acadêmico resignificando, re (construindo) sua identidade?

As mudanças da gestão perpassam a filosofia neoliberal, visto que o neoliberalismo, no ensino, é caracterizado por um sistema de “input” e “output” que reduz a uma função de produção econômica, sobretudo de orientação para resultados (de medição e responsabilidade de gestão para o alcance dos mesmos).

Em função disso, percebe-se que o ES está assumindo uma maior dimensão de serviço comercial e está reorientando-se para uma lógica de mercantilização. Assumindo essa conotação comercial, ele incorpora a promoção de sistemas de acreditação, de mecanismos de avaliação e medições utilizadas para a elaboração de ranquiamentos entre instituições e cursos (Dias Sobrinho, 2002, 2003).

Por fim, não com o objetivo comparativo preciso, entretanto reflexivo, entende-se que, na UNIJUÍ, no âmbito da gestão, algumas transformações apresentam-se como peculiares de IES privadas ou nomeadamente “comunitárias” (caso da UNIJUÍ). Isso ocorre porque nem sempre as mudanças dão-se com a mesma intensidade, contexto e momento, todavia elas ocorrem tanto em IES privadas e comunitárias, como também nas IES públicas.

Ao confrontar semelhanças e diferenças entre as esferas pública, privada e comunitária, percebe-se, por exemplo, que o movimento grevista⁹³ é uma particularidade das IES públicas.

No mais, a lógica competitiva, individualista, produtivista, meritocrática do trabalho acadêmico mostra-se como peculiar ao neoliberalismo que, por sua vez, afeta o fazer do acadêmico.

Portanto, o Estado continua configurando-se como uma máquina a favor do capital, intermediando a relação de exploração da força de trabalho e permitindo os processos contínuos de valorização do capital.

⁹³Em 17 de maio de 2012, os acadêmicos das IES Federais deflagraram greve em prol da reestruturação da carreira e por melhores condições de trabalho. Foi a primeira greve nacional após a implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é aumentar o número de alunos nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão) que, nas palavras do ANDES-SN (2012, s/p.), “*implementa uma falsa democratização do acesso*”. No contexto da greve estava o argumento de um projeto que destrói a qualidade da universidade pública, sobretudo pelo ingresso de estudantes sem contrapartida de contratações de professores e técnicos. Em 2015, em função das mudanças as universidades federais brasileiras mobilizaram-se em mais uma greve dos acadêmicos, sendo esta a mais longa greve da história das Instituições Federais de Ensino Superior (139 dias) que, segundo Queiroz (2016: 74) demonstra o caráter geral da oposição às políticas em andamento. Os principais pontos da pauta e reivindicações consistiam: “*defesa do caráter público da universidade; condições de trabalho; garantia de autonomia; reestruturação da carreira; e valorização salarial de ativos e aposentados*” (Mayer, 2016: 66).

CAPÍTULO 8. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIJUÍ

O Capítulo 8 dá continuidade aos principais resultados da pesquisa. Para facilitar a interpretação e a leitura dos resultados, este capítulo apresenta um sumário que aborda a avaliação institucional, a avaliação institucional no Brasil - evidenciando o Sinaes, e como tópico principal - a avaliação institucional na UNIJUÍ, e por último as conclusões.

É importante ressaltar que os tópicos 8.3.4 e 8.3.5 discorrem sobre como os acadêmicos visualizam o Sinaes e qual a percepção destes acerca da avaliação institucional na UNIJUÍ, englobando relatos dos acadêmicos apresentados a partir de trechos das entrevistas, seguidos da análise a partir da perspectiva teórica fundamentada em Michel Foucault.

8.1. Avaliação Institucional

A avaliação institucional é um dos componentes que sustentam e relacionam-se com a pauta da melhoria e garantia da qualidade do ensino.

Nesse sentido, com o intuito de compreender os contextos em que a avaliação surge na esfera do ES, instituindo-se como um dos principais elementos da direção política dos sistemas, assinala-se que as mudanças são concomitantes com os novos delineamentos que foram despontando na relação da universidade com o Estado, a economia, a sociedade e o conhecimento científico e tecnológico.

Neste contexto, destaca-se que, caracterizado ao longo de mais de dois séculos por uma relativa homogeneidade e estabilidade, por efeito de um excessivo controle por parte do Estado, o sistema de ES é objeto de mudanças em muitos países. Além disso, é notável pela implementação da avaliação como mecanismo de controle e regulação.

As mudanças condizem com a substituição dos padrões de controle do Estado por outros mais próximos do modelo de supervisão. Assim, ao mesmo tempo que propicia mais autonomia às instituições de ES, com o objetivo de promover a sua qualidade e responsabilização, o Estado permanece com o controle de um conjunto de dimensões centrais do seu funcionamento, evidenciando como instrumento fulcral da sua intervenção a avaliação do seu desempenho.

Esse conjunto de elementos colaborou para colocar a avaliação na diretriz das questões relativas ao ES, tendo espelhado-se na alteração da forma “tradicional” como esta é entendida e dos sistemas e mecanismos de aferição institucional em que ela radica-se (Neave, 1988; Amaral e Rosa, 2004). No entanto, com contornos e uma ênfase diferentes dos que lhe são atribuídos com a emergência do Estado Avaliador, a avaliação não surge, precisamente, como uma novidade no meio deste setor de ensino. Na verdade, ela sempre se constituiu como uma perspectiva relevante, constantemente implícita, da responsabilidade assumida pelos governos quanto ao financiamento do sistema e à definição e enquadramento legal e administrativo das suas instituições (Neave, 1988; Amaral *et al.*, 2007).

Além disso, a avaliação, embora com direcionamento congênere, engloba distintos escopos em cada país. Assim, é pertinente expor um sumário com os modelos de avaliação institucional utilizados globalmente, já que esses possibilitarão a análise.

Nesse sentido, recorre-se aos modelos de avaliação implementados no Reino Unido, Holanda, Austrália e Portugal. Justifica-se a escolha por esses países, note-se que, na Europa, a Holanda, a França e o Reino Unido foram os primeiros países a adotar sistemas de avaliação do ES (Rosa, 2003). Seguiram-se-lhes, depois, outros países, como Portugal, para os quais o modelo holandês, que concedia às IES mais liberdade no desenvolvimento da melhoria da sua qualidade, serviu de quadro de referência (Rosa, 2003). Neste estudo, também se insere a Austrália.

a) Avaliação Institucional no Reino Unido

O Código de Qualidade do Reino Unido passa por revisão, cuja publicação está prevista para o final de 2018. A abordagem sobre o novo Código de Qualidade do Reino Unido focaliza o Código nos princípios básicos de garantia de qualidade, melhora sua acessibilidade e garante sua adequação à finalidade em um cenário regulatório em evolução.

O Código de Qualidade existente no Reino Unido foi desenvolvido com o setor de ES e é mantido e publicado em seu nome pela *Quality Assurance Agency* (QAA). Ele estabelece 19 Expectativas que todos os provedores de ES do Reino Unido são obrigados a cumprir.

Esse código está agrupado em três partes, quais sejam: parte “A” que contempla a “Definição e Manutenção dos Padrões Acadêmicos”. Padrões acadêmicos são referências para a concessão de créditos acadêmicos e qualificações. Os provedores com poderes de atribuição de diplomas (conhecidos como órgãos de concessão de diplomas) definem e mantêm estes padrões. A parte A abrange o que se espera dos provedores quando eles fazem isso. Também identifica os quadros, declarações e pontos de referência relevantes no Reino Unido e na Europa. Explica como eles relacionam-se entre si e como fornecem um contexto para verificar os padrões de qualidade.

A parte “B” que dedica-se a “Assegurar e Melhorar a Qualidade Acadêmica”. Parte B é sobre as oportunidades de aprendizagem da qualidade que estão em vigor. Especificamente, quão bem essas oportunidades apoiam os alunos e permitem que eles tirem o máximo proveito de sua experiência no ES.

E, por último, a parte “C” que se ocupa da “Informação sobre a Provisão para ES”. A confiança do público no ES depende da compreensão das realizações representadas pelas qualificações do ES. A Parte C estabelece a expectativa de que os provedores de ES disponibilizam informações válidas, confiáveis, úteis e acessíveis sobre sua provisão.

Além disso, o Código de Qualidade do Reino Unido postula como expectativas de qualidade que os cursos sejam bem projetados, além de proporcionarem uma experiência acadêmica de alta qualidade para todos os alunos e permitir que a conquista de um aluno seja avaliada com segurança. Desde a admissão até a conclusão, todos os alunos recebem suporte que eles precisam para ter sucesso e beneficiar-se do ensino superior.

As práticas principais contemplam: o provedor tem uma forma confiável e justa de admissão inclusiva; provedor projeta e / ou entrega cursos de alta qualidade; provedor tem suficiente pessoal qualificado para entregar experiência acadêmica de alta qualidade; provedor tem suficiente e apropriadas instalações, recursos de aprendizagem e serviços de apoio ao estudante para entregar uma experiência acadêmica de alta qualidade; o provedor envolve ativamente os alunos, individual e coletivamente, na sua experiência educacional; o provedor tem justo e transparente procedimentos para tratamento de reclamações e recursos que são acessíveis a todos estudantes; onde um

provedor trabalha em parceria com outras organizações, tem em vigor disposições eficazes para assegurar que a experiência acadêmica seja de alta qualidade independentemente de onde ou como cursos são entregues e quem os entrega.

O provedor suporta todos os alunos para alcançar sucesso acadêmico e resultados profissionais.

Além disso, abrange como práticas comuns: o provedor revisa suas principais práticas de qualidade regularmente e usa os resultados para impulsionar a melhoria e aprimoramento; a abordagem do provedor para gerenciar qualidade leva em conta perícia externa; o provedor envolve os alunos individual e coletivamente no desenvolvimento, garantia e melhoria da qualidade.

b) Avaliação Institucional na Holanda

O *Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders* (NVAO) pretende cumprir um papel pioneiro no desenvolvimento de garantia de qualidade e acreditação na Europa.

Dos procedimentos de garantia de qualidade, o primeiro passo no procedimento de acreditação é a autoavaliação. A instituição (o programa) é responsável por realizar uma autoavaliação do (s) programa (s) em questão. Este processo é concluído com um relatório de autoavaliação que contém uma descrição e avaliação do programa. Isto é feito de acordo com os padrões (e critérios) dos quadros de avaliação holandeses, relevantes para o sistema de acreditação do ES ou para o quadro de acreditação.

As diferentes especializações e/ou locais do programa, se presentes, são descritos e avaliados separadamente. Além disso, o relatório de autoavaliação indica e substantia o nível e a orientação do programa.

O segundo passo no procedimento de acreditação é a avaliação externa por um painel de especialistas. Esses especialistas serão responsáveis pela avaliação externa do programa. Utilizam o quadro de avaliação relevante para avaliar a qualidade do programa. A avaliação externa concentra-se nos resultados da aprendizagem.

A terceira etapa da estrutura de acreditação é o próprio credenciamento. A instituição envia um pedido de credenciamento de um programa para NVAO, que utiliza os

critérios de avaliação no quadro de acreditação para avaliar o relatório de avaliação e as conclusões gerais nele expressas, a composição do painel e a metodologia utilizada. Isso significa que o NVAO verifica se o programa oferece qualidade genérica.

Acerca da auditoria de qualidade, o NVAO convoca e nomeia um painel de auditoria, que é composto por um coordenador e apoiado por um secretário. O secretário e o coordenador do processo não fazem parte do painel.

O processo de avaliação começa com uma consulta executiva entre a administração da instituição e a diretoria executiva da NVAO. Esta consulta concentra-se na estrutura organizacional da instituição em relação à educação que oferece. Com base nessa consulta, o NVAO elabora um “retrato de acreditação”, que é comunicado à instituição e ao painel de auditoria. Na sequência, uma reflexão crítica será escrita pela instituição e abordará os padrões do NVAO.

A visita compreende dois componentes. Como regra geral, o painel de auditoria começa visitando a instituição por um dia, seguido de uma segunda visita após duas a quatro semanas. A instituição e o painel podem decidir desviar-se deste combinado por mútuo acordo.

A primeira visita tem natureza exploratória. O painel de auditoria ganha *insights* sobre os meandros da instituição, os pontos específicos para a atenção da gerência da instituição e a satisfação entre os alunos, o corpo docente e outras partes interessadas.

No final da primeira visita, o painel indica as trilhas de auditoria a serem realizadas. Essas trilhas são estudos relativos à implementação de políticas e / ou à gestão de problemas, nos quais o painel de auditoria segue a trilha do nível institucional para o nível de implementação ou vice-versa.

Após as visitas ao local, o secretário do painel de auditoria redige um relatório consultivo que inclui os julgamentos do painel para cada norma e sugestões de melhoria. O relatório consultivo é a base para a decisão do NVAO. Essa decisão pode ser positiva, negativa ou positiva com as condições.

Acerca das consequências das decisões de garantia de qualidade e acreditação, a acreditação (inicial) é uma pré-condição para que os programas recebam o direito de conceder um diploma reconhecido e receber financiamento público. Apenas estudantes

matriculados em programas credenciados têm o status oficial de estudante e podem, assim, receber financiamento para estudo e outros benefícios. A retirada da acreditação acontece após uma decisão negativa de acreditação ou quando um período de acreditação termina sem renovação. Isso resulta na exclusão do programa do registro de programas reconhecidos.

No que trata da “validade da (s) decisão (ões)”, uma decisão de acreditação positiva tem um período fixo de validade. Para os Países Baixos, isto é de seis anos, enquanto que para Flandres isto é de oito anos. No caso de uma decisão negativa, existe a possibilidade de obter um reconhecimento temporário durante um período de recuperação.

Uma decisão de acreditação inicial positiva também tem um período fixo de validade. Para os Países Baixos, isto é de seis anos, enquanto que, para Flandres, isto é de quatro anos.

A respeito da “Política de publicação”, o NVAO torna públicos todos os relatórios de avaliação e decisões de acreditação (iniciais). O NVAO publica em seu site todas as decisões de credenciamento (iniciais) juntamente com os documentos anexos (por exemplo, o relatório de avaliação). Qualquer membro do público pode consultar o banco de dados e pesquisar sobre o programa, instituição, campo de estudo, localização, país, nível e status (decisão de credenciamento positiva (inicial), decisão de credenciamento negativa, relatório rejeitado).

c) Avaliação Institucional na Austrália

Na Austrália, há uma agência estatal, a *Higher Education Research and Development Society* (HERDSA), que segue as recomendações da *Commonwealth Tertiary Education Commission* (CTEC), organização responsável pelo ES, que viabiliza a metodologia de revisão realizada pelas universidades, para que se realizem autoavaliações de três em três anos.

A garantia de qualidade acadêmica é multifacetada e a *Tertiary Education Quality and Standards Agency* (TEQSA) reconhece que os provedores de educação abordarão e buscarão a garantia de qualidade acadêmica de maneira diferente e de acordo com suas naturezas e objetivos particulares. No entanto, com base na prática aceita e

demonstrada, uma série de características sustentam a garantia de qualidade acadêmica eficaz.

Ciclos sistemáticos e abrangentes de revisão: Processos que facilitam a revisão crítica e a prática reflexiva para melhor compreender, responder e melhorar a qualidade dos padrões acadêmicos, o desempenho organizacional e a experiência do aluno são essenciais para a garantia da qualidade acadêmica. Revisões devem: ser sistemáticas; desenhar em uma variedade de métodos; envolver perícia interna e/ou externa; incorporar comparações e entradas externas.

Prática reflexiva coletiva, aprendizado e aperfeiçoamento são fundamentais para a revisão de processos. Os resultados da revisão são capturados e relatados por meio da estrutura de governança acadêmica, a fim de identificar áreas de boas práticas, bem como questões de melhoria e ação. Mecanismos estão em vigor para garantir que a ação seja tomada quando necessário, com clara responsabilidade por essa ação. Normalmente, seria esperado que as revisões fossem realizadas de forma cíclica, levando em conta os ciclos de governança, como orçamento, planejamento e gerenciamento de riscos e também de fatores externos, como credenciamento profissional ou requisitos regulatórios. No entanto, a frequência das revisões será determinada, em geral, pelo tipo e escopo da revisão que está sendo conduzida.

Os processos de revisão, para apoiar a garantia de qualidade acadêmica, devem, idealmente, estar em vigor em diferentes níveis e abordar questões específicas: cursos e disciplinas/unidades - os currículos e cursos a serem oferecidos; gestão e administração de curso; requisitos de admissão; horas de contato; avaliação; concessão de crédito; a equivalência dos resultados de aprendizagem dos alunos nos locais de entrega, nacional e internacionalmente; as qualificações, experiência e bolsas de estudos contínuas do corpo docente; o nível de apoio ao ensino; e o alcance, qualidade e disponibilidade de recursos e sistemas de aprendizagem; entidades acadêmicas, como escolas ou departamentos e áreas de apoio associadas. - perfil de pessoal; liderança acadêmica; estruturas de governança acadêmica; implementação de políticas acadêmicas; e *feedback* dos funcionários e alunos; pessoal individual, equipes e grupos interdisciplinares - qualidade das práticas de ensino; apoio para atividades acadêmicas; ensino acadêmico; resultados de pesquisa; resultados de desenvolvimento profissional e

apoio; respostas ao feedback do aluno; revisão por pares do ensino; sistemas acadêmicos, processos e práticas em toda a instituição - a eficácia, por exemplo, de políticas acadêmicas (incluindo a consistência da implementação em diferentes áreas, adequação e moeda); arranjos de governança acadêmica (incluindo estruturas de relatórios, composição e termos de referência dos comitês); processos de planejamento e gerenciamento de riscos; sistemas administrativos de estudantes e funcionários; pesquisa e gerenciamento de pesquisa; políticas e práticas de recursos humanos, particularmente recrutamento e seleção de pessoal com qualificações apropriadas e / ou experiência profissional, promoções de pessoal acadêmico, sistemas de recompensa e reconhecimento, desenvolvimento profissional de pessoal acadêmico e gerenciamento de desempenho e sistemas de carga de trabalho.

No que trata do monitoramento sistemático e relatórios de gerenciamento, a garantia de qualidade acadêmica eficaz requer uma estrutura de relatórios sistemática que identifique claramente funções, responsabilidades e hierarquias de relatórios e responsabilidades por ações. A estrutura de relatórios precisa facilitar o monitoramento regular por comitês de governança acadêmica e líderes acadêmicos de progresso em relação aos objetivos definidos, bem como processos e práticas com impacto nos padrões acadêmicos e na qualidade da experiência do aluno.

Exemplos de relatórios regulares sobre assuntos acadêmicos incluem: progresso do aluno; dados e análise de *feedback* dos alunos; queixas estudantis relevantes; perfil de pessoal (por disciplina), incluindo dados como o pessoal total, qualificações do pessoal, tamanho das turmas, tipo de emprego e estratégias de recrutamento, retenção e desenvolvimento do pessoal; relatórios de supervisor de pesquisa (quando relevante); relatórios de comissões acadêmicas.

d) Avaliação Institucional em Portugal

O processo de avaliação da qualidade das instituições de ES em Portugal está direcionado para a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

O manual para o processo de avaliação institucional no ES apresenta a organização do processo de avaliação institucional em Portugal. O modelo adotado para a avaliação institucional segue as quatro fases habituais nos processos de garantia externa da

qualidade: elaboração de um relatório de autoavaliação por parte da Instituição; visitas *in loco* por parte da Comissão de Avaliação Externa (CAE); elaboração pela CAE de um relatório preliminar de avaliação institucional, eventual apresentação de contradita pela Instituição e elaboração pela CAE do relatório final; tomada de decisão por parte do Conselho de Administração da A3ES e divulgação do relatório.

O Gestor de Procedimentos, que assessora a CAE, assegurará os contatos entre a Comissão e a Instituição ao longo das diferentes fases do processo.

Especificam-se, a seguir, os principais procedimentos a desenvolver em cada uma das referidas fases.

Na primeira fase de “autoavaliação”, o relatório é apresentado através do preenchimento *on-line* do Guião para Elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional, no sistema de informação da A3ES. A informação e as análises a disponibilizar incidirão sobre a Instituição no seu todo e sobre cada uma das suas unidades orgânicas.

Além disso, o relatório de autoavaliação deverá refletir a capacidade da instituição para a autorreflexão e a avaliação crítica das suas políticas e atividades. As reflexões apresentadas deverão ser baseadas em evidência quantitativa e qualitativa.

Na segunda fase, de “realização da visita de avaliação”, a visita tem por finalidade verificar e complementar as impressões recolhidas pela CAE, a partir da apreciação do relatório de autoavaliação; verificar *in loco* o funcionamento da Instituição e das suas unidades orgânicas; facultar o contato com atores relevantes, com vista a obter as suas percepções e constatar o seu envolvimento no sistema de gestão estratégica e/ou operacional e de garantia da qualidade; promover uma interação que possa constituir, ela própria, um contributo para a reflexão interna e o desenvolvimento da capacidade estratégica e melhoria da qualidade do funcionamento e resultados da Instituição.

Na organização e realização da visita, serão observadas as normas para a avaliação externa fixadas no Manual de Avaliação para o trabalho e conduta das Comissões de Avaliação Externa (A3ES, 2013), com as adaptações que se justifiquem face à natureza específica do exercício de avaliação institucional.

A visita termina com a apresentação de um relatório oral às autoridades académicas e a individualidades por essas convidadas a estar presentes. Na ocasião, serão referidas as

conclusões preliminares da avaliação e os principais itens que fundamentam essas conclusões e serão tratados no relatório de avaliação externa.

Para a 3ª Fase, que se dedica ao “Relatório de avaliação institucional”, tem-se que este é apresentado através do preenchimento *on-line* do Guião para Elaboração do Relatório de Avaliação Institucional, no sistema de informação da A3ES. A avaliação incide sobre a Instituição em sua totalidade e sobre cada uma das suas unidades orgânicas.

A versão provisória do relatório, preparada com base nas considerações apresentadas no relatório oral e nas notas compiladas pela CAE, é formalmente aprovada pelos membros da Comissão.

Na sequência, o relatório é remetido à Instituição de ensino superior para apreciação e eventual pronúncia, no prazo de quinze dias úteis. A CAE aprecia a pronúncia apresentada, podendo rever o relatório provisório, se entender que isso se faz necessário, competindo-lhe aprovar a versão final do relatório.

No que se refere à quarta fase, esta versa sobre a “Decisão e divulgação do relatório”, momento em que o Conselho de Administração da Agência aprecia o relatório final da CAE e as conclusões aí formuladas e também decide em relação ao cumprimento dos requisitos para a acreditação da Instituição avaliada e das suas unidades orgânicas.

Quanto à decisão, esta será normalmente tomada em termos de “acreditação” ou “não acreditação” da Instituição alvo de avaliação e das suas Unidades Orgânicas, traduzindo um veredito de “cumprimento” ou “não cumprimento” dos requisitos legais exigíveis para o seu funcionamento. Poderá, contudo, ser tomada uma decisão de “acreditação com condições”, quer em relação à Instituição, quer em relação a uma ou mais Unidades Orgânicas, mediante a indicação explícita de recomendações essenciais a serem contempladas pela Instituição e do prazo para a implementação das medidas daí resultantes, findo o qual haverá lugar a uma verificação, por parte da Agência, sobre se as deficiências detectadas foram efetivamente ultrapassadas. Após o resultado dessa verificação, será tomada uma decisão final de “acreditação” ou “não acreditação” da Instituição ou da(s) Unidade(s) Orgânica(s) em causa.

O relatório final (incluindo a pronúncia da Instituição, caso exista) e a decisão do Conselho de Administração são divulgados no sítio da Internet da Agência.

E, por último, o *Feedback e Follow-up*, incluído após a conclusão do processo de avaliação institucional. Para tanto, a Agência promoverá o levantamento de informação, através de inquérito, junto das instituições avaliadas e dos membros da CAE, com vista a identificar possíveis ocorrências ou anomalias e promover a melhoria dos procedimentos utilizados. Os resultados da recolha sistemática de informação sobre o funcionamento do processo, bem como as medidas de aperfeiçoamento daí resultantes, serão objeto de divulgação a todas as partes interessadas.

O período de vigência da acreditação institucional de um estabelecimento de ensino é de seis anos. Durante esse período, a Agência promoverá um processo de acompanhamento da evolução da Instituição (*follow-up*) com base num conjunto de indicadores relativos a itens de informação em que a publicação de informação atualizada é obrigatória por lei.

No caso de decisão condicional, a Instituição deverá elaborar um relatório de *follow-up* no final do prazo fixado, o qual deverá incluir uma autorreflexão em relação à evolução verificada no estado de desenvolvimento de cada uma das áreas em que foram estabelecidas condições a cumprir.

e) Sintetizando os modelos globais

Para finalizar o tópico que discorre sobre os modelos de avaliação institucional global, expõe-se, de maneira concisa, uma tabela para retratar o protocolo de avaliação no Reino Unido, Holanda, Austrália e Portugal.

Tabela 14. Protocolo da Avaliação Institucional

Protocolo da Avaliação Institucional	
Reino Unido	Avaliação externa. Contempla 19 expectativas que os provedores de ensino precisam cumprir.
Holanda	Autoavaliação, avaliação externa, credenciamento.
Austrália	Avaliação externa. Inclui relatórios: progresso e queixas de alunos, qualificação pessoal.
Portugal	Autoavaliação, avaliação externa, relatório, divulgação do relatório.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Como se vê na Tabela 14, os 4 modelos marcam a agenda da qualidade com congêneres e não congêneres aspectos. Destaca-se a avaliação externa e a publicização das informações como congêneres em todos os países. Além disso, é pertinente acrescentar que o modelo inglês, principalmente pela forte influência da NGP, é baseado em IES autônomas e com autorregulação.

Apresenta-se como referencial na Europa o caso de Portugal, que possui direcionamento quantitativo, utilizando questionários de satisfação dos alunos e formulários de avaliação de pessoal, enquanto o modelo holandês combina elementos quantitativos e qualitativos com ênfase na avaliação institucional.

Afastando-se da Europa e revistando o caso da Austrália, identifica-se um modelo quantitativo, fazendo uso de pontos para publicações, além de indicadores de desempenho.

8.2. Avaliação Institucional no Brasil – o papel do Sinaes

No Brasil, a avaliação institucional segue o preconizado pelo Sinaes. Conforme descrito no capítulo 3, o Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Os principais objetivos da avaliação envolvem: melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta; de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização.

O Sinaes possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O MEC torna público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

A divulgação abrange tanto instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro, CPC e IGC) quanto os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento (parte do ciclo trienal do Sinaes, com base nos cursos contemplados no Enade a cada ano).

Além disso, os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Conaes e a operacionalização é de responsabilidade do Inep.

As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES, para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais, para destinar a criação de políticas públicas; pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

Os resultados da avaliação realizada pelo Sinaes subsidiarão os processos de regulação, que compreendem Atos Autorizativos e Atos Regulatórios. Os Atos Autorizativos são responsáveis pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos,

enquanto os Atos Regulatórios são voltados para o recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos.

Se os cursos apresentarem resultados insatisfatórios, serão estabelecidos encaminhamentos, procedimentos e ações com indicadores, prazos e métodos a serem adotados. Essa iniciativa faz referência a um protocolo de compromisso firmado entre as IES e o MEC, que objetiva a superação de eventuais dificuldades.

Acerca dos resultados, o MEC tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

A divulgação abrange tanto instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro, CPC e IGC) quanto os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento (ciclo trienal do Sinaes – com base nos cursos contemplados no Enade de cada ano).

No Brasil, o Processo de Avaliação do Sinaes está fundamentado nas avaliações institucionais, de cursos e de estudantes. Avaliação institucional, interna⁹⁴ e externa, considera 10 dimensões: Missão e PDI; política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo; organização de gestão da IES; Infraestrutura física; planejamento de avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; sustentabilidade financeira.

A avaliação dos cursos, no entanto, é realizada levando em conta 3 dimensões: organização didático-pedagógica; perfil do corpo docente; instalações físicas.

⁹⁴ *Avaliação interna (Autoavaliação)*: No âmbito do Sinaes, tem como objeto de análise a própria instituição. Observa as dez dimensões institucionais, envolve a participação de toda a comunidade acadêmica e a sociedade civil e, como insumo final, apresenta um relatório anual que subsidia a avaliação institucional externa. A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e ações, por meio da apropriação pelos atores envolvidos (MEC; INEP, DAES, 2017).

Autoavaliação institucional: A autoavaliação institucional tem como objetivos produzir conhecimentos, refletir sobre as atividades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (MEC; INEP, DAES, 2017).

A avaliação dos estudantes por meio do Enade, é aplicada periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso. A avaliação é expressa por meio de conceitos, tomando como base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Da mesma forma, o Sinaes propõe uma avaliação institucional integrada por diversos instrumentos complementares, a seguir apresentados.

A primeira avaliação contempla a “autoavaliação”, conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação). Assim, cada instituição realiza uma autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação articula um estudo reflexivo, segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional –, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

A segunda trata da “avaliação externa”, que é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas e portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias.

A terceira avaliação contempla o “Censo da Educação Superior”, considerado um instrumento independente que carrega grande potencial informativo, podendo trazer elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, para o Estado e para a população em geral. Por isso, é desejável que os instrumentos de coleta de informações censitárias integrem também os processos de avaliação institucional, oferecendo elementos úteis ao entendimento da instituição e do sistema. Os dados do Censo também fazem parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das IES.

Acerca do cadastro de cursos e instituições, de acordo com as orientações do Inep e da Conaes, também são levantadas e disponibilizadas para acesso público as

informações do Cadastro das IES e de seus respectivos cursos. Essas informações, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos, formarão a base para orientar de forma permanente pais, alunos e a sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições.

A partir daí, o próximo tópico explicita como acontece a avaliação institucional na UNIJUÍ.

8.3. Avaliação Institucional na UNIJUÍ

A UNIJUÍ considera a avaliação institucional como um elemento essencial na gestão da universidade, tanto acadêmica quanto administrativa e política. Assim, a instituição toma a avaliação e a autoavaliação de suas práticas como estratégia de construção e reconstrução de suas ações e está integrada ao Sinaes que promove a avaliação externa das IES brasileira.

A UNIJUÍ tem uma longa trajetória em Avaliação Institucional, institucionalizada desde 1994, constituindo-se em elemento essencial na gestão da Universidade. Esse processo envolve os diversos segmentos que promovem a avaliação da Universidade em todas as suas dimensões, tomando como referência a natureza de Universidade Comunitária e Regional.

Considerando a longa trajetória da UNIJUÍ, nos programas de avaliação o próximo tópico apontará as fases avaliativas da instituição.

8.3.1. As fases avaliativas na UNIJUÍ desde 1990

A prática de avaliação historicamente realizada pela UNIJUÍ, inserida na dinâmica da avaliação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG), a Comissão Própria de Avaliação (CPA), desde a sua constituição, tem dado continuidade à proposta de avaliação global, na perspectiva de considerar a autonomia das unidades universitárias para o desenvolvimento de metodologias próprias de avaliação (departamentos, coordenadorias, estudantes, técnico-administrativos e comunidade).

Nesta perspectiva, na UNIJUÍ, o PDI e a avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa) estão articulados e seguem as políticas de avaliação do ES estabelecidos pela Lei do Sinaes. Assim, com base em Fromeming *et al.* (2015), expõem-se as 4 fases avaliativas ocorridas na universidade, como parte integrante de um processo de avaliação.

A primeira fase de Avaliação inicia formalmente na UNIJUÍ, pela sua inserção, na década de 1990, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)⁹⁵, instituído pelo Governo Federal e no PAIUNG do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) embasado nos princípios do PAIUB. Esta fase caracterizou-se pela autoavaliação das dimensões do ensino, da pesquisa, da pós-graduação, da extensão e da gestão, pela comunidade acadêmica, na perspectiva de organização e consolidação dessas dimensões. O processo foi desenvolvido nos departamentos, em fóruns integradores por áreas de conhecimento e sistematizado em seminários institucionais. O resultado da avaliação culminou na reformulação das propostas político-pedagógicas de todos os cursos de graduação; na organização da Base de Dados com o objetivo de unificar as informações quantitativas da instituição e servir como instrumento para a gestão. Nas dimensões da pesquisa e da extensão, foram definidas e estabelecidas políticas institucionais para a sua organização e qualificação.

Na segunda fase, de meados de 2000, caracterizada em âmbito nacional, no ano de 2004, as políticas públicas de ES alteram a concepção de avaliação vigente passando a significá-la enquanto sistema, ou seja, passou a ser avaliada a instituição, o curso e o

⁹⁵Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (PAIUB): Surgiu em 1993, no âmbito do MEC. Ele foi criado pela Portaria 130 da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com o intuito de “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (art.1).

Os objetivos da avaliação: O documento tem, em seu início, a apresentação da justificativa para a realização da avaliação das instituições. A Comissão expressou o entendimento de que a avaliação atenderia a uma tripla exigência a que as universidades contemporâneas estariam submetidas: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. O objetivo principal da avaliação do desempenho estaria relacionado com o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social. Dessa forma, ter-se-ia a melhoria da qualidade e pertinência das realizações da universidade. Assim, a avaliação seria um ato político e voluntário da instituição. Não foi apresentada a discussão para saber se o processo ocorreria de forma exógena ou endógena. O documento parte do princípio que ela é endógena. A avaliação externa seria solicitada pela própria instituição no sentido de evitar uma ação corporativa e para incorporar a visão de outros cientistas e do cidadão comum (Comissão Nacional, 1993).

desempenho dos estudantes. Essa nova compreensão do Governo é estabelecida pela Lei 10.861, que institui o Sinaes.

Na continuidade do processo, tendo em vista a complexidade da Instituição e o advento da Lei do Sinaes, é instituída a CPA, entendendo a avaliação como processo de reflexão e de sistematização permanente.

A primeira CPA foi nomeada para o primeiro ciclo avaliativo do Sinaes, que encerrou com a vinda da avaliação externa, em 2009, pela Portaria da Reitoria 19/2004, de 14/10/2004. Ela era integrada por quatro docentes titulares e quatro suplentes, dois discentes titulares e dois suplentes, três técnico-administrativos titulares e três suplentes, um representante da sociedade civil titular e um suplente.

Em 2005, a Portaria da Reitoria 54/2005 alterou a composição da Comissão, que passou a ser assim constituída: oito docentes; quatro discentes; seis técnico-administrativos e de apoio; dois representantes da Sociedade Civil, totalizando 20 membros. A renovação da Comissão deu-se em janeiro de 2010 pela Portaria da Presidência do Conselho Universitário (CONSU) nº 01/2010. A composição da CPA foi alterada para nove integrantes, dois docentes, dois discentes, três técnico-administrativos e de apoio e dois representantes da sociedade civil, representados pelo Secretário Municipal de Educação e Coordenadora da 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Ijuí.

No ano de 2011, houve reestruturação da CPA, que passou a ter representantes de todos os segmentos dos quatro câmpus da UNIJUÍ. Assim, a representação da CPA totaliza 21 membros, sendo cinco docentes, seis técnico-administrativos e de apoio, cinco discentes e cinco representantes da sociedade civil.

Nesse contexto, sublinha-se a reconfiguração da estrutura da CPA, de modo que a Lei do Sinaes e os atos normativos que a regulam, determinam que cada IES constitua a sua CPA, com a finalidade de conduzir e sistematizar a autoavaliação institucional em forma de relatório e encaminhá-lo via sistema e-MEC à administração pública.

Além disso, na UNIJUÍ, a CPA interage com a Ouvidoria⁹⁶. Dessa forma, os estudantes podem postar suas mensagens (críticas, sugestões e elogios) tanto no site da Ouvidoria,

⁹⁶A ouvidoria constitui-se em um canal de comunicação que possibilita aos diferentes segmentos da Universidade manifestar suas críticas e sugestões em relação aos serviços prestados pela instituição, tanto em seus aspectos acadêmicos quanto administrativos. Para que haja mais articulação entre os processos

quanto da CPA. A Comissão recebe as demandas, analisa, mas é a ouvidora que encaminha aos gestores.

Sobre a CPA, esta é autônoma e não recebe interferência dos gestores da universidade. No entanto, o Reitor é o interlocutor para as questões da Comissão.

A terceira fase é marcada por um período de reflexão crítica sobre a trajetória do processo de avaliação e sua repercussão política. Diante da história que caracterizou a avaliação institucional da UNIJUÍ e com referência ao documento do Sinaes, que considera a concepção de autoavaliação fundamental para o planejamento institucional, as metodologias e ações desenvolvidas nessa terceira fase da avaliação respeitaram a individualidade de cada segmento, de cada área institucional, bem como as dimensões propostas no roteiro de Autoavaliação Institucional 2004.

Sustentada no princípio da autoavaliação, a CPA, a partir de sua constituição, caracterizou-se por organizar um plano de sensibilização e envolvimento da comunidade acadêmica para que todos realizassem a autoavaliação. Para tanto, foi elaborado um “Plano de Ação”, visando realizar a autoavaliação e enfatizando que cada unidade universitária mantivesse a autonomia, para fazer o seu planejamento e realizar as ações que julgasse adequadas à sua história e à contextualização de suas atribuições. A metodologia adotada pela CPA foi pautada pelo chamamento para que cada setor da universidade se organizasse, a fim de pensar as suas ações, quer seja planejando, executando, analisando, acompanhando ou avaliando.

Esse momento caracterizou-se como a terceira fase de avaliação, quando, em 2009, foi concluído esse ciclo avaliativo com a avaliação externa da universidade, realizada por avaliadores do Ministério da Educação, na qual a UNIJUÍ obteve conceito “4”, de uma escala de 1 a 5⁹⁷.

avaliativos da Universidade, as mensagens podem ser postadas tanto no endereço eletrônico da Ouvidoria, quanto da CPA, sendo que as mensagens são recebidas pela Ouvidora institucional e a Coordenação da CPA.

⁹⁷As instituições comunitárias no Brasil são organizações nascidas no seio da sociedade civil, por iniciativa de lideranças, grupos e entidades, com a finalidade de proporcionar serviços de interesse coletivo que o Estado mostrou-se incapaz de ofertar. Em contrapartida, outras ações do governo passaram a aumentar as dificuldades das universidades comunitárias. No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias atuaram praticamente sem concorrência nas diversas regiões do estado até o início do século. Nos últimos anos, todavia, em todas as regiões instalaram-se instituições privadas, oferecendo ensino presencial e EAD. Em todas também se faz sentir a presença do EAD público estatal. Em termos

A partir de 2010, no contexto da quarta fase avaliativa da UNIJUÍ e segundo ciclo avaliativo do Sinaes e, tendo em vista os resultados e indicativos do relatório de Autoavaliação Institucional dezembro 2008 a março 2010 e o Projeto de autoavaliação institucional – 2010 a 2015, a Comissão, em conjunto com a Coordenadoria de Marketing, construiu um projeto de divulgação da CPA com vistas a lhe dar mais visibilidade em termos de concepção, ações e resultados.

Há que se sublinhar alguns resultados decorrentes dos processos avaliativos desenvolvidos na UNIJUÍ, no período 2012 e início de 2013, entre os quais: consolidação do programa de formação continuada dos professores, implementação do Programa de Avaliação Docente e implantação do Programa Egresso. Nesse período o quadro de docentes da UNIJUÍ era composto por 86,7% de mestres e doutores.

Assim, verifica-se que a avaliação institucional, na UNIJUÍ, busca consolidação sobre a afirmação de uma identidade que se transforma para atender as mudanças sociais na comunidade regional. Dessa maneira, conduz a gestão dos cursos e da universidade, tomando por base o princípio da globalidade, isto é, tem a compreensão de que a Instituição deve ser avaliada/gestada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade.

Evidenciadas as fases avaliativas na UNIJUÍ desde 1990, demonstra-se, a seguir, como efetivamente decorre o processo de avaliação na instituição.

8.3.2. Como acontece a avaliação na UNIJUÍ

Na UNIJUÍ, a avaliação constitui-se em referencial para o planejamento institucional, sendo que, desde a sua origem, desenvolvem-se processos avaliativos, que foram institucionalizados em 1994 com a constituição da Comissão Interna de Avaliação

de ensino presencial, o estado do Rio Grande do Sul criou a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), as universidades federais e de unidades a elas vinculadas em algumas regiões, entre as quais: a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na região da Campanha e o Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (CESNORS), o que veio acentuar o quadro de dificuldades das comunitárias. Coagidas por um lado pela concorrência das instituições privadas e, por outro, pela expansão das públicas estatais, as comunitárias para sobreviver, necessitaram cada vez mais adotar um estilo gerencial próprio à competição no mercado, onde a sustentabilidade econômico-financeira passa a ser um eixo organizador das atividades acadêmicas cada vez mais central. Tal conjuntura remete entendimento sobre a atuação da CPA no sentido posicionar-se como apoio da Universidade no alcance de seus propósitos, sobretudo no que diz respeito ao ranqueamento, conforme mencionado anteriormente (na escala entre 1 e 5).

Institucional e, em 2004, com a criação da CPA, conforme estabelece a Lei do Sinaes. Portanto, a avaliação dá-se como um processo contínuo e está em sua 5ª fase de desenvolvimento.

Essa fase tem como mote a profissionalização da gestão. Para isto, utiliza-se o *software Strategic Adviser* que serve para orientar, acompanhar e analisar todo o processo de planejamento das unidades acadêmicas e administrativas. Esta ferramenta é utilizada pela CPA para o acompanhamento das metas dos indicadores e das ações projetadas pelas unidades anualmente. Este trabalho profissionalizado é o norteador para definição de políticas, ações e prioridades, orientando a elaboração do Orçamento e Resolução de Diretrizes Orçamentárias (RDO) da UNIJUÍ. Assim, a 5ª fase do processo avaliativo da UNIJUÍ tem como diretriz alinhar os processos de planejamento, execução e avaliação de forma cíclica.

Acerca da CPA da UNIJUÍ, ela tem a atribuição de coordenar, estimular e sistematizar os processos avaliativos desta Instituição. Coordena alguns dos processos, dentre eles: Autoavaliação pelas unidades; a Pesquisa de Imagem da UNIJUÍ, em conjunto com a Vice-Reitoria de Graduação – VRG; o Programa de Avaliação Docente, em conjunto com a Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – VRPGPE; a Avaliação dos Programas *Lato Sensu*; e com a Vice-Reitoria de Administração – VRA, a Pesquisa que avalia a Infraestrutura da Universidade. Estes e os demais processos avaliativos realizados por diferentes unidades são acompanhados e sistematizados pela CPA com o objetivo de gerar indicativos para a Gestão do Curso, do Departamento e da Universidade.

Além disso, a CPA está articulada com a Ouvidoria e os estudantes podem postar suas mensagens (críticas, sugestões e elogios) tanto no *site* da Ouvidoria, quanto da CPA. A Comissão recebe as demandas, analisa, sendo a ouvidora responsável por encaminhar aos gestores.

A Metodologia do conjunto de processos avaliativos, na UNIJUÍ, consta no PDI 2015–2019, nas páginas 108-109, bem como nos relatórios⁹⁸ de Autoavaliação Institucional anteriores.

⁹⁸Os relatórios anuais sistematizam os processos e resultados da Autoavaliação institucional da UNIJUÍ. Esses relatórios estão em consonância com a estrutura da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065,

A UNIJUÍ definiu objetivos e estratégias, organizados a partir dos cinco eixos avaliativos conforme estabelece o Sinaes.

O primeiro eixo “Planejamento e Avaliação Institucional”, referente à dimensão 8, apresenta os processos, ações e resultados da avaliação interna, coordenada pela CPA e da avaliação externa realizada pelo MEC, buscando evidenciar que a avaliação acontece de forma cíclica, pela execução, avaliação e planejamento, em uma concepção de processo.

O segundo eixo “Desenvolvimento Institucional”, trata das dimensões 1, missão e plano de desenvolvimento institucional, e 3, responsabilidade social da Instituição.

O terceiro eixo, “Políticas Acadêmicas”⁹⁹, engloba as dimensões 2, políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; 4, comunicação com a sociedade; 9, de atendimento aos discentes. Neste eixo, enfatiza-se a relação entre as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e o atendimento ao estudante.

com a seguinte organização: 2016 - “Versão Parcial” que engloba os eixos “Planejamento e Avaliação Institucional”, “Políticas Acadêmicas” e “Infraestrutura”; 2017 - “Versão Integral” com os cinco eixos avaliativos do SINAES; 2018 - “Versão Parcial” que engloba os eixos “Planejamento e Avaliação Institucional”, “Políticas Acadêmicas”, “Políticas de Gestão” e “Infraestrutura”; 2019 - “Versão Parcial” que engloba os eixos “Planejamento e Avaliação Institucional”, “Desenvolvimento Institucional”, “Políticas Acadêmicas” e “Políticas de Gestão”.

⁹⁹ Acrescenta-se detalhadamente o Eixo que trata da avaliação (tema abordado neste capítulo): “Eixo 3 - Políticas Acadêmicas”, incluindo “objetivos e estratégias deste.

Objetivo 3.1. Fortalecer o Programa de Avaliação Docente: *Estratégia 3.1.1.* Revisão dos instrumentos de avaliação dos subprogramas autoavaliação docente e avaliação da ação docente pelos estudantes; *Estratégia 3.1.2.* Mobilização dos Estudantes para a participação no Programa de Avaliação Docente; *Estratégia 3.1.3.* Fortalecimento dos mecanismos de divulgação dos resultados atinentes aos processos avaliativos; *Estratégia 3.1.4.* Mobilização do Professor como um agente de divulgação da avaliação da ação docente pelo estudante; *Estratégia 3.1.4.* Utilização da análise realizada pelo NDE dos resultados do Programa de Avaliação Docente para a revisão trianual dos PPCs.

Objetivo 3.2. Gerar indicativos para a formulação de políticas de gestão da instituição: *Estratégia 3.2.1.* Utilização da análise realizada pelo NDE para o planejamento do curso; *Estratégia 3.2.2* – Utilização dos pareceres dos NDEs para a indicação de políticas institucionais.

Objetivo 3.3. Fortalecer os canais de comunicação internos e com a sociedade: *Estratégia 3.3.1.* Desenvolvimento de pesquisas qualitativas e quantitativas; *Estratégia 3.3.2.* Aperfeiçoamento do uso dos canais de comunicação internos da UNIJUÍ (Portal, Ouvidoria, Rádio, Comunica, etc.).

Objetivo 3.4. Articulação entre os processos de Avaliação internos e externos no âmbito dos programas de pós-graduação, de pesquisa e de extensão: *Estratégia 3.4.1.* Criação de mecanismos de interação da CPA com os processos avaliativos dos programas de pós-graduação, de pesquisa e de extensão.

Objetivo 3.5. Fortalecer o Programa Egresso: *Estratégia 3.5.1.* Criação de campanha institucional para maior inserção de egressos no programa.

Objetivo 3.6. Implementar o Núcleo de Acompanhamento e Acessibilidade Acadêmica da UNIJUÍ: *Estratégia 3.6.1.* Acompanhamento das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acompanhamento e Acessibilidade Acadêmica da UNIJUÍ.

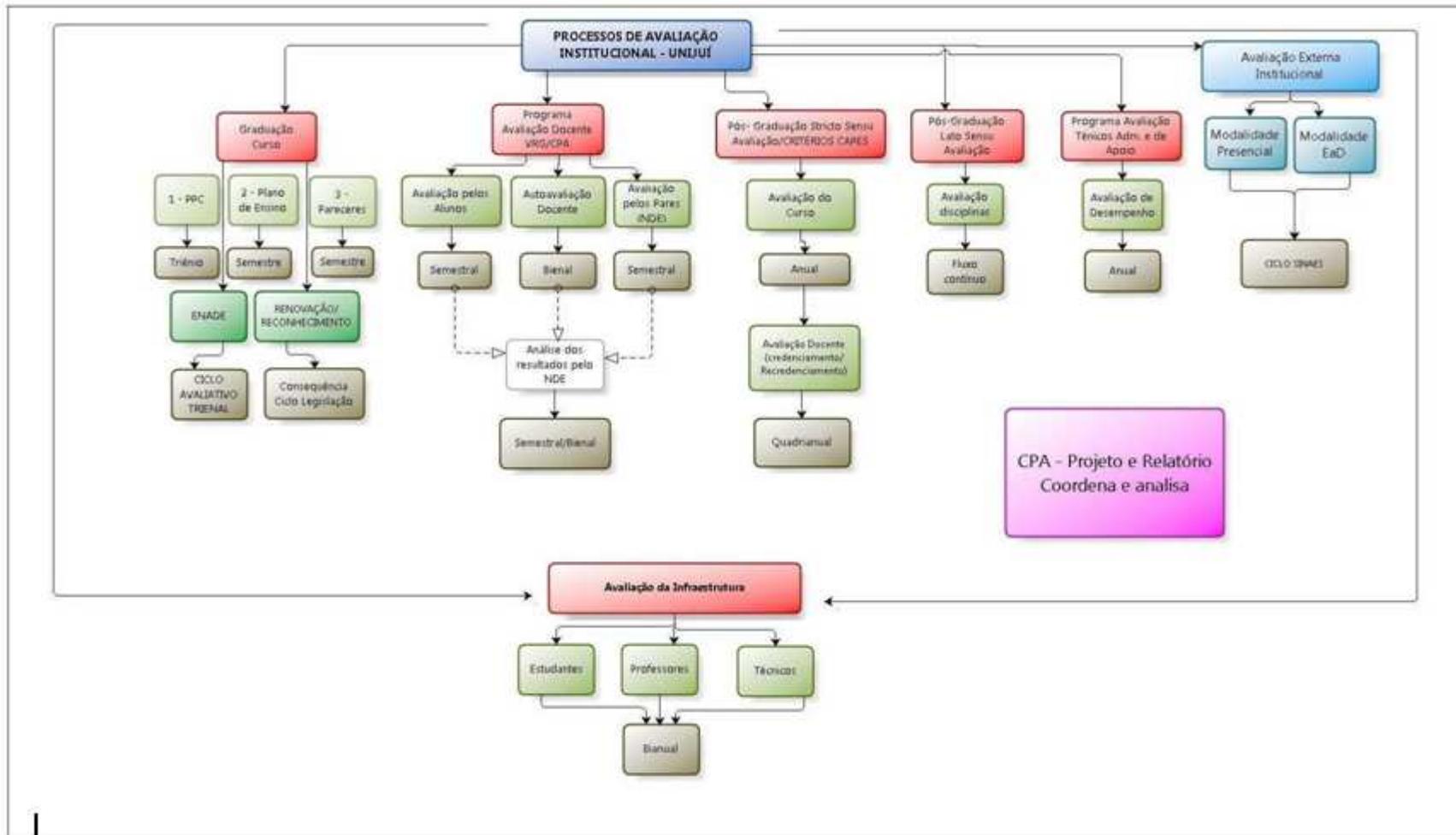
O quarto eixo “Políticas de Gestão”, engloba as dimensões 5, políticas de pessoal, 6, organização e Gestão da Instituição e 10, sustentabilidade financeira.

O quinto eixo, “Infraestrutura Física”, demonstra as condições que a Instituição apresenta para o desenvolvimento de suas atividades de Ensino, de Pesquisa, de Extensão e de Gestão.

A propósito disso, há que se apresentar o escopo do processo avaliativo na UNIJUÍ. Nas figuras a seguir: o primeiro demonstra o fluxograma dos processos de avaliação institucional¹⁰⁰ na UNIJUÍ (Figura 3), e o segundo o Organograma do Programa de Avaliação Docente (Figura 4).

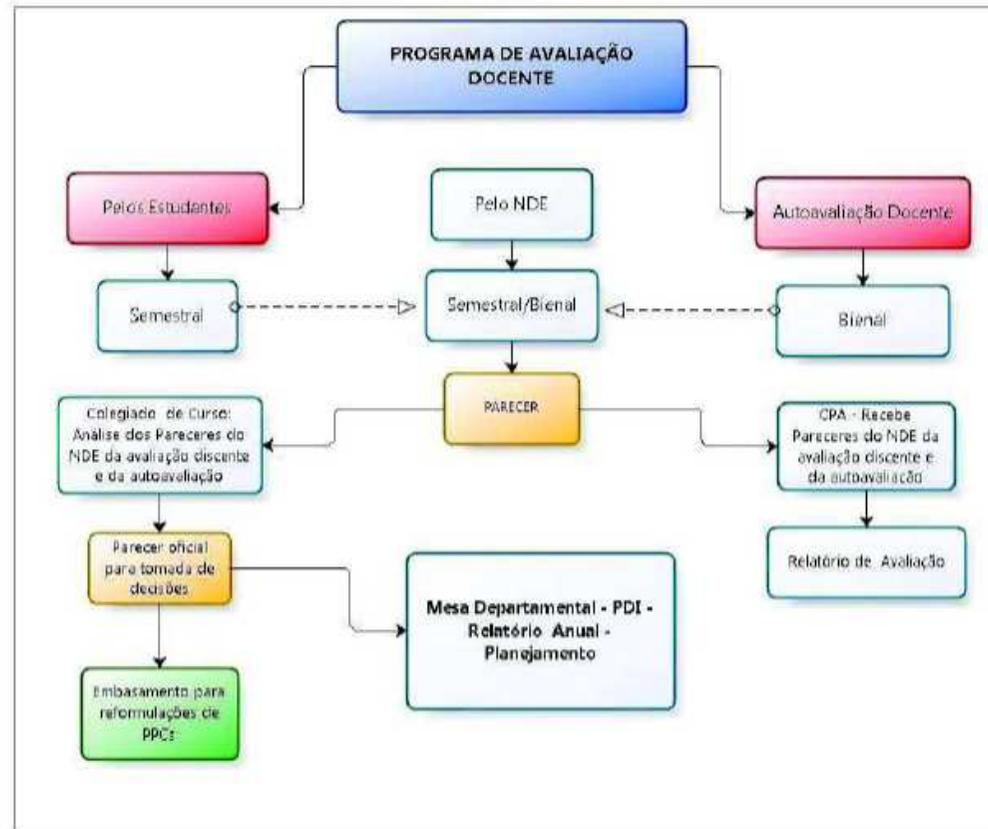
¹⁰⁰Com base na Figura 3, foi desenvolvida a avaliação dos subprogramas “Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes”, no 1º e 2º semestres, preparação do processo de Autoavaliação Docente de 2018; “Avaliação dos Planos de Ensino” no 1º e 2º semestres; e “Avaliação pelo Comitê de Gestão do Departamento”, no 1º e 2º semestres/2017”, que integram o Programa de Avaliação Docente/UNIJUÍ; avaliação dos Cursos de Graduação (Ciclo Triannual ENADE); avaliação pelas unidades institucionais, por meio do instrumento integrado de avaliação; acompanhamento do software P.O.D.E. e a Pesquisa de Imagem da UNIJUÍ pela comunidade externa nos quatro campi da Universidade (Relatório Integral de Autoavaliação Institucional Ciclo Avaliativo 2015-2017, Março/2018).

Figura 3. Processo de Avaliação Institucional



Fonte: Relatório Integral de Autoavaliação Institucional Ciclo Avaliativo 2015-2017 (Março/2018)

Figura 4. Organograma do Programa de Avaliação



Fonte: Relatório Integral de Autoavaliação Institucional Ciclo Avaliativo 2015-2017 (Março/2018)

Cada subprograma do Programa de Avaliação Acadêmica conta com público e instrumento de pesquisa e de análise diferenciados conforme seu objetivo. A autoavaliação, realizada anualmente pelo acadêmico, utiliza-se de três instrumentos: uma autorreflexão sobre o fazer docente, a ficha AD (Ficha de Atividade Docente) e o Currículo *Lattes*. A ação do acadêmico é avaliada pelo discente com periodicidade semestral, por meio de questionário no Portal do Estudante, e tem como objetivo colher as percepções dos estudantes em relação aos processos acadêmicos da universidade. A análise dos resultados pelos pares envolve os chefes de departamento, coordenadores de curso, coordenadores de NDE, coordenadores dos Núcleos de Pesquisa e de Extensão e Cultura dos Departamentos. Os dados que subsidiam a análise são disponibilizados no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) da UNIJUÍ.

Cabe ao NDE a análise dos dados da autoavaliação docente (bianual); da avaliação das disciplinas (semestral); da avaliação e aprovação dos planos de ensino (semestral) e o envio à Coordenação do Curso, à Vice-Reitoria de Graduação e à CPA com o objetivo de alinhar a avaliação ao planejamento estratégico institucional, analisando e fazendo os encaminhamentos necessários.

Em relação à pesquisa, a UNIJUÍ desenvolve a avaliação meritocrática, materializada pela produção científica qualificada e incorpora elementos que sustentam as áreas de pesquisa prioritárias da UNIJUÍ definidas no PDI. Como instrumento, utiliza uma tabela de pontuação da produção científica com percentual de contribuição da produção do grupo de pesquisa na pontuação do pesquisador.

Nos programas *Stricto Sensu*, a Instituição mantém processos de credenciamento e reconhecimentos docente realizado a cada quatro anos, em consonância com ciclo de avaliação da CAPES. Este processo tem como objetivo suprir as necessidades apontadas nas avaliações de cada PPG realizadas pela CAPES e também buscar o alinhamento das atividades do Papdocência com as condições requeridas para um melhor conceito nas respectivas avaliações. Para isso, utiliza como instrumento de acompanhamento de cada docente um indicador institucional da produção científica, o Índice de Produtividade Ampliado (IndProd -Ampliado). Sempre que necessário, ou em caso de vacância, são realizados processos de seleção de docentes para integrar o Papdocência.

A articulação, a sistematização e os resultados dos processos avaliativos desenvolvidos na UNIJUÍ são registrados em publicações denominadas de Relatórios de Autoavaliação

Institucional (acesso www.unijui.edu.br/cpa). Para a socialização dos processos e resultados de autoavaliação, a UNIJUÍ criou um Informe de Autoavaliação Institucional, que circula anualmente. Além disso, a Vice-Reitoria de Graduação (VRG) e a CPA desenvolvem ações de divulgação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) junto aos gestores e estudantes evidenciando sua importância para a qualificação dos processos acadêmicos e administrativos da UNIJUÍ.

Percebe-se que a UNIJUÍ tem construído a compreensão de que a avaliação institucional pode constituir-se em pilar norteador do seu modo de atuar e se fazer universidade. Nesse sentido, adota a cada nova etapa ou fase desse processo a autoavaliação como compromisso basilar e prioritário da universidade, como possibilidade de qualificação de seu projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, de seu compromisso social.

A partir do entendimento de como desenrola-se o processo avaliativo na UNIJUÍ, apresentam-se os resultados da avaliação da universidade, a partir do contexto do Sinaes.

8.3.3. Resultados da avaliação da UNIJUÍ no contexto do Sinaes

A avaliação institucional externa é subsidiada pelas diretrizes do MEC, que instituiu o Sinaes e que possui um conjunto de indicadores para analisar a qualidade dos cursos de graduação, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica, bem como o desempenho acadêmico de seus estudantes. Esses indicadores resultam na nota final de avaliação de cada curso.

Convém ressaltar que a avaliação dos cursos superiores funciona por meio de etapas, quais sejam: Índice Geral de Cursos (IGC), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

Divulgado anualmente pelo MEC, o IGC é um indicador de qualidade das IES. Para este cálculo, são consideradas as avaliações dos cursos de graduação e pós-graduação e também informações obtidas no Censo de Educação Superior. As notas variam de 1 a 5, sendo que de 3 a 5 significam conceito satisfatório e as notas um e dois desempenho insatisfatório.

Como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e desempenho acadêmico dos alunos concluintes, anualmente, o MEC aplica o Exame Nacional de Desempenho dos

Estudantes (ENADE). Esse exame é realizado em ciclos trienais, para grupos de cursos, por áreas de conhecimento, sendo que o resultado geral dos alunos é levado em consideração na nota de qualidade dada pelo MEC ao curso e à instituição.

O CPC, por sua vez, é uma nota de qualidade concedida pelo MEC aos cursos de graduação. A nota varia de 1 a 5, sendo 5 a maior. Ela é composta a partir dos resultados obtidos pelos estudantes no ENADE, pelo número de professores mestres e doutores, pelos recursos didático-pedagógicos utilizados e as instalações físicas da instituição. Cursos que receberem nota 1 ou 2 no CPC automaticamente são avaliados *in loco* pelo MEC. Já cursos com nota igual ou superior a 3 podem decidir se querem ou não receber a visita dos avaliadores. Caso optarem por não receber a visita, terão o seu reconhecimento renovado automaticamente.

No que tange à Avaliação das Condições de Ensino (ACE), esta é uma avaliação realizada pelo Inep/MEC para a verificação *in loco* das condições que o curso apresenta para ser Reconhecido ou ter Renovado o seu Reconhecimento. O curso recebe conceito de 1 a 5 em 3 dimensões e um conceito final.

As Tabelas 15 e 16 e os Gráficos 1, 2 e 3 demonstram os resultados da UNIJUÍ nos quatro índices que compõem as etapas de avaliação a partir das diretrizes do MEC, que instituiu o Sinaes, com ações direcionadas à qualidade no ES. Enfatiza-se que os resultados referem-se ao histórico de avaliações de cada indicador (disponibilizados no site da UNIJUÍ em maio de 2018. Disponível em: <https://www.unijui.edu.br/institucional/avaliacao-institucional>), contudo ressalta-se que o objetivo não consiste da análise em profundidade dos referidos indicadores.

Tabela 15. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

Curso	Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2016
CONCEITO													
Agronomia		3			3			3			3		3
Enfermagem		4			3			3			3		3
Farmácia		3			3			3			3		4
Fisioterapia		4			3			3			4		4
Nutrição		3			2			2			3		4
Educação Física						4	3		4		3		4
Veterinária											3		3
Ciência Computação											3		
Ciências Biológicas						2					3		
História						3					3		
Engenharia Civil			3						4				
Engenharia Elétrica				2									
Matemática				3									
Administração				4			3			3		3	
Contábeis				3			4			4		3	
Ciências Econômicas				2			3			3		2	
Comunicação Social				4						5		4	
Design				3								3	
Direito				3			3			4		3	
Psicologia				3			2			3		2	
Pedagogia						3							

Fonte: Relatório de Avaliação Institucional da UNIJUÍ, maio/2018.

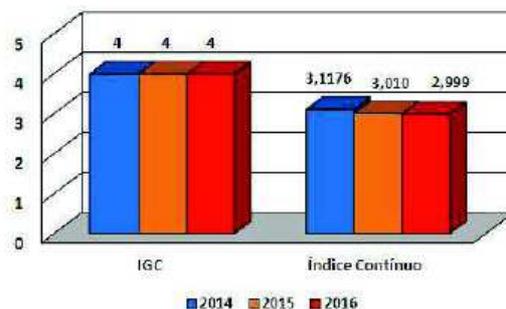
A Tabela 15 demonstra a posição da UNIJUÍ quanto ao desempenho dos alunos nas provas do ENADE no período de 2008 até 2016. Não há linearidade quanto aos cursos avaliados, ou seja, cada ano possui uma amostra distinta. Quanto ao desempenho dos alunos, em alguns cursos, o índice manteve-se, já em outros sofreu alteração, superior ou inferior a inicial.

Para mais, os dados do Relatório de Avaliação Institucional (2018) demonstram que a prova do ENADE, realizada em novembro de 2017, teve 491 estudantes inscritos e 473 que efetivamente compareceram a prova, ou seja, 96,34% dos inscritos compareceram à prova. Naquela altura, em preparação ao ENADE, a IES preocupou-se com a realização de reuniões das coordenações de curso com os estudantes dos diferentes cursos, tendo a presença da Procuradora e Pesquisadora Institucional e de representantes da CPA. As reuniões buscaram apresentar, em linhas gerais, os objetivos do exame e seus conteúdos e, sobretudo, dirimir possíveis dúvidas. Além disso, o ENADE foi divulgado de forma ampla nos meios de comunicação locais e também no Portal e murais, por meio de materiais de mídia digital com informações diretas para os estudantes, coordenação e acadêmicos.

Os cursos que realizaram ENADE, em 2015 tiveram o conceito ENADE e o Conceito CPC divulgados em março de 2017. Enquanto os cursos que realizaram o ENADE, em 2016, tiveram seus resultados divulgados em duas etapas, sendo publicados em agosto/2017 os resultados do ENADE, e do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e, em novembro/2017, o resultado do CPC.

O IGC divulgado em 2017 (Gráfico 1) considerou os resultados do ENADE, do CPC e da Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados) coordenada pela CAPES, atribuídos a partir da avaliação realizada em 2016. O IGC de 2017, pelo quarto ano consecutivo, seguiu com nota 4, reafirmando a qualidade do ES na UNIJUÍ.

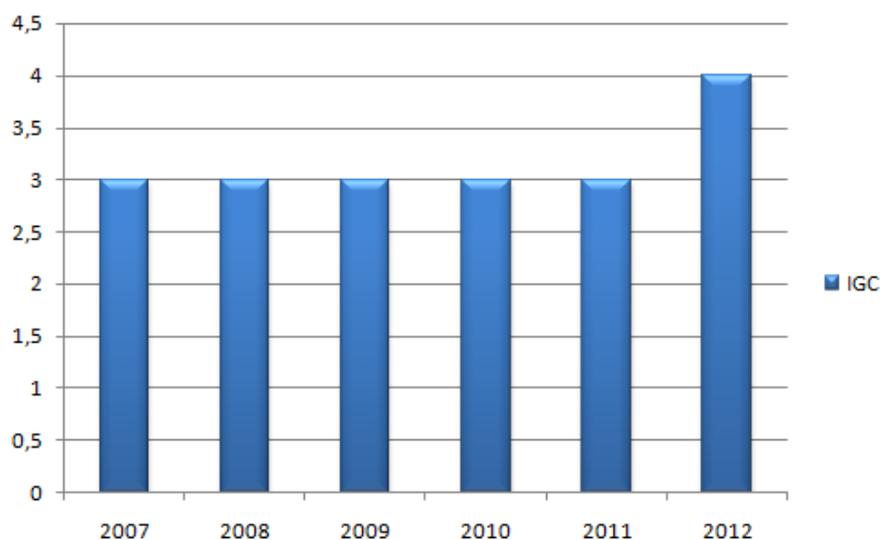
Gráfico 1. Índice Geral de Cursos (IGC), UNIJUÍ/ 2014-2016



Fonte: Relatório de Avaliação Institucional da UNIJUÍ, maio/2018.

No ano de 2017, a UNIJUÍ realizou inovação na estratégia de divulgação de análise e apresentação dos insumos que compõem o ENADE e o CPC. A análise se deu a partir da comparação dos insumos de cada curso com os segmentos Brasil, Rio Grande do Sul, COMUNG e UNIJUÍ. Os resultados foram apresentados analiticamente a cada NDE de curso. Este formato, juntamente com o relatório de assertivas, disponibilizado pelo Inep, possibilitou verificar as fragilidades do curso, para serem trabalhadas tanto pelos gestores, quanto pela Assessoria Pedagógica, no Programa de Formação Continuada de Docentes (Relatório de Avaliação Institucional (2018)).

Gráfico 2. Índice Geral de Cursos (IGC)



Fonte: Relatório de Avaliação Institucional da UNIJUÍ, maio/2018.

O Gráfico 2 demonstra o desempenho da UNIJUÍ no que diz respeito ao IGC. Os resultados referem-se às avaliações realizadas no período compreendido entre 2007 e 2012, tendo apresentado alteração somente em 2012, passando de 3 para 4 o índice.

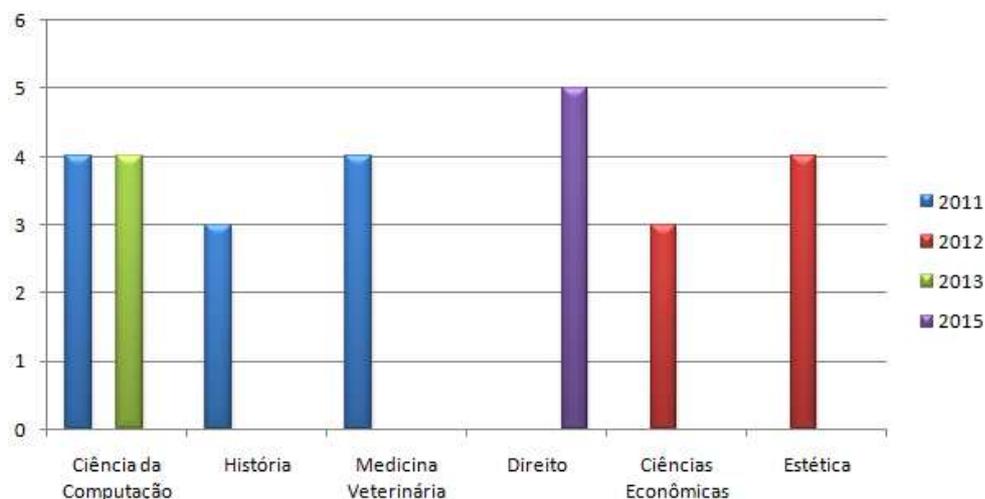
Tabela 16. Conceito Preliminar de Curso (CPC)

Curso	Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CONCEITO											
Agronomia		3			3			4			4
Enfermagem		3			3			3			3
Farmácia		3			3			4			4
Fisioterapia		4			3	3		4			4
Nutrição								4	4		4
Educação Física						4					4
Veterinária									4		3
Ciência Computação					3						
Ciências Biológicas			3			3			3		
História											
Engenharia Civil			4			4			3		
Engenharia Elétrica			3		4				3		
Matemática			3			3					
Administração				3			4			4	
Contábeis				3			4			4	
Ciências Econômicas				2			4			3	
Comunicação Social				4			4			3	
Design							4			4	
Direito				3						3	
Psicologia				3			4			3	
Pedagogia			4			4			3		

Fonte: Relatório de Avaliação Institucional da UNIJUÍ, maio/2018.

A Tabela 16 retrata o desempenho da UNIJUÍ no que diz respeito ao CPC, entre 2007 e 2016, não sendo avaliados os mesmos cursos no referido período. No que diz respeito ao índice, em alguns cursos, manteve-se, enquanto em outros sofreu alteração, crescente ou decrescente.

Gráfico 3. Avaliação das Condições de Ensino (ACE)



Fonte: Relatório de Avaliação Institucional da UNIJUÍ, maio/2018.

O Gráfico 3 retrata o desempenho da UNIJUÍ, no que diz respeito ao ACE, entre 2011 e 2015. As avaliações correspondem a cursos distintos, tendo somente o curso de Ciência da Computação com avaliação em dois exercícios (2011 e 2013). Evidenciado o cenário, percebe-se que a UNIJUÍ, apesar das oscilações nos índices, apresenta satisfatório desempenho.

Nessa perspectiva, para ampliar a discussão, o tópico a seguir explicitará a percepção dos acadêmicos sobre a avaliação institucional, a começar pelo Sinaes.

8.3.4. Como os acadêmicos visualizam o Sinaes

A ideia desta seção é verificar como os acadêmicos visualizam o Sinaes. Tal como se transcreve:

‘o que o Sinaes vem produzir? Qualidade ou uniformização - não sei - somente em longo prazo para saber. Formalmente estamos melhorando, e substancialmente – todos os programas do governo produziram resultados em termos de qualidade? [...] Eu ainda tenho dúvidas, acho que devemos esperar encerrar o ciclo [...]. Essa padronização resulta em qualidade? Ainda não sei [...]’ (A8);

‘eu tenho alguma reserva, por discordar de algumas metodologias, embora eu olhe para todas as avaliações como válidas [...]. Se eu olho para 1997 até hoje, muitos avanços são decorrentes de uma avaliação externa’(A11);

‘a história da UNIJUÍ se consolidou nesse processo avaliativo, e o Sinaes só formalizou [...]. Mas eu também acho que balizou muito, parece uma brincadeira (né!!). O 2º grau (ensino médio) está para o vestibular, e eu tenho medo que a graduação esteja para o ENADE’(A15) ;

‘leitura subjetiva dos avaliadores, eu acredito que deve haver a implementação de itens mais objetivos’ (B4);

‘eu acho o Sinaes positivo e importante para acompanhar o processo de planejamento e gestão, e mostrar a competência da universidade’(A9).

A compreensão dos acadêmicos, no que diz respeito ao sistema de avaliações do Sinaes, demonstra aspectos dúbios quanto à materialização e à metodologia instituída, nomeadamente pelos inquiridos A8 e A11. Embora o relato de A8 possa sinalizar como possibilidade, trazendo a padronização, ou seja, gerando identidade para o país, o entrevistado não percebe a consolidação do sistema no Brasil.

A implementação do Sinaes seguiu a tendência internacional que transforma o governo em um regulador do ES, um modelo que permite poucas intervenções nas decisões diárias das IES, devido à sua autonomia, para o qual o governo limita-se apenas à tarefa de avaliação, regulação e controle. O posicionamento do Sinaes, no ES brasileiro, apresenta singularidade, sobretudo se olharmos para o modelo europeu ou de outros países. Logo, essa singularidade que perpassa uma combinação de vários modelos muito provavelmente venha refletir na dificuldade de materialização do Sinaes no Brasil.

É oportuno considerar a colocação de B4, ao se referir à subjetividade dos avaliadores. A subjetividade também foi destacada por acadêmicos do Reino Unido como um fator crítico, assinalando que, embora o modelo tenha elementos distintos, a percepção dos acadêmicos em determinadas situações apresenta semelhança.

Além disso, tem-se o desempenho dos alunos, uma particularidade brasileira, não sendo elemento essencial nos sistemas de avaliação e acreditação na Europa e América Latina. Convém relembrar que o ENADE¹⁰¹, como instrumento de desempenho dos alunos no Brasil, foi adotado de forma obrigatória. De acordo com Pedrosa *et al.* (2013), esse recurso reflete o controle de qualidade com base nos resultados dos alunos.

Assim, percebe-se que a UNIJUÍ é pressionada para obter melhores resultados, dito de outra forma, para que tenha no mínimo a média das demais instituições (seus pares). Esse contexto remete ao depoimento de A8 quando este evidencia a uniformização e a padronização como balizadores na busca da qualidade. Nesse sentido, aplica-se a metáfora do que preconiza o panóptico, em que *“a máquina de ver é uma espécie de câmara por meio da qual se espionam os indivíduos; e torna-se um sistema transparente sendo o exercício do poder algo controlável pela sociedade inteira”*

¹⁰¹O ENADE tem como premissa aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação e as habilidades e competências adquiridas em sua formação, conforme texto do artigo 33 da Portaria Normativa 40/2007 (Brasil, 2007).

(Foucault, 2014: 230). Logo, o poder é institucionalizado, com a utilização das práticas “padrão” na IES visando ao alcance dos resultados desejados, traduzidos como satisfatória posição no *ranking*, se comparados com IES concorrentes.

Essa conjuntura complementa-se, ao destacar o relato de A15, quando este menciona a “balização”, que está ligada ao contexto de mercado, que significa atender ou responder aos padrões de qualidade instituídos pelo Sinaes, buscando como resultado pontuação máxima no que diz respeito aos indicadores instituídos. Dessa maneira, Dias Sobrinho (2008), Barreyro (2015) e Giolo (2008) apontam a perda de foco original do Sinaes e o exagerado enfoque ao ENADE.

Considerando que o Sinaes preconiza a garantia da qualidade dos serviços educacionais ofertados à sociedade, mediante avaliação, regulação e controle, percebe-se que o tripé cumpre com seu propósito de modo que os acadêmicos estão condicionados ao Sinaes, ou então “presos” a um efeito panóptico, que retrata uma conjuntura de armação de fios criados pelo sistema de gestão. Portanto, o Sinaes tem por parte dos inquiridos A9, entendimento positivo, por outro lado A8, A11, A15 e B4 revelam questionamentos e inquietações.

Assim, identifica-se a implementação de iniciativas com propósito de melhorar e garantir a qualidade no ES. Por outro lado, percebe-se que o estado tem dificuldades e ineficiências ao compor e implementar o sistema Sinaes. Evidencia-se ainda que o sistema de ES é complexo e muda constantemente. Além do mais, é inadequado para ser adotado em um país com distintas características. Nesse contexto, é preciso considerar a massificação, principalmente decorrente da expansão das IES privadas que desde 2004 teve 7,8 milhões de matrículas de novos ingressantes, que trabalha com 383.000 acadêmicos, uma proporção média de 20,4 professores por matrícula no ES (Inep, 2016).

Como anuência de que a questão é inconclusiva, infere-se que o Sinaes é tema de pesquisa. Como evidência, apontamos pesquisa sobre a temática, realizada a partir das pesquisas disponibilizadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2004 a 2012. Como resultados foram encontrados 134 registros, observando-se que os pesquisadores buscaram

respostas para questões, como: os impactos do Sinaes na prática docente; a implantação, desafios e compromissos institucionais, entre outras (Pimenta e Haas, 2015).

Considerando a finalidade do Sinaes, o tópico a seguir é dedicado à questão da avaliação.

8.3.5. Percepção dos acadêmicos sobre a avaliação institucional

A partir do contexto explicitado precedentemente, produto do neoliberalismo, que conduz a agenda dos acadêmicos, nomeadamente associada à “avaliação”, pretende-se identificar qual a percepção dos acadêmicos absorvidos por esse novo paradigma, que trata da avaliação arquitetada no entendimento de qualidade como eficiência e produtividade, com propósito de edificar *rankings*, além da gestão por grupos externos à universidade.

Considerando o objetivo da pesquisa, testemunhos revelam que:

‘alguns cursos têm na metade do semestre outra avaliação (além do que é instituído pela legislação – grifo nosso), ali os alunos discutem entre si, na sala de aula sobre o desempenho do professor’ (A14);

‘avaliação docente é uma forma de avaliar [...]. E o professor precisa ser avaliado, mas o método, não pode ser a única maneira, eu acho mais interessante é olhando para o aluno - olho no olho. Poderia contribuir mais’ (A15).

A propósito do processo ao qual os acadêmicos da UNIJUÍ estão submetidos, ou seja, no que tange à potencialização das práticas de avaliação, o testemunho de A 14 expressa sentido dúbio, porque, além da avaliação instituída pelo governo, a IES implementou a prática de avaliar de maneira paralela os acadêmicos. Essa avaliação ocorre em sala de aula onde os alunos, sem a presença do acadêmico, deliberam sobre a atuação deste. Por outro lado, tem-se a percepção de que os acadêmicos “aceitaram” a avaliação por distintos motivos (se é lei precisa ser cumprida, sobrevivência para manter-se no trabalho, posicionamento da IES, entre outros), quer dizer – a disciplina instaurada.

Visualiza-se a disciplina dos acadêmicos sustentada por Foucault (2014: 168) quando este expõe que “*o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam*”.

Sguissardi (2006), por sua vez, ao se referir à avaliação no sentido de regulação e controle, assegura que ela tem sido, em especial nas últimas décadas, um instrumento central na reforma ou modernização conservadora do aparelho do Estado em meio aos ajustes ultraliberais da economia e por consequência nas reformas do ES. Essas mudanças, para Dias Sobrinho (2003: 36), “[...] *estão sendo produzidas para aumentar a capacidade operacional deste subsistema educacional relativamente às transformações da sociedade e particularmente do mercado de trabalho [...]*”. Ao analisar os relatos dos acadêmicos da UNIJUÍ, verifica-se que esses são fatores explícitos.

Relativamente a essa questão da avaliação, outros depoimentos são relevantes para entender o contexto em que ela insere-se.

‘[...] quanto à autoavaliação eu acho legal, porque permite um de olhar para si, e ver como está. Já quanto à avaliação discente, me pergunto o que realmente os alunos entendem sobre o que é avaliar? Sobre o que é avaliar o contexto!’ (A18);

‘[...] percebo fragilidade na avaliação institucional, e, além disso, a imaturidade do aluno [...]. O instrumento precisa melhorar, um melhor cruzamento de informações, ou seja, de que forma aquela pergunta que ali está, pode efetivamente contribuir?’ (A12);

‘[...] tenho a sensação de monitoramento. E, embora eu perceba a imaturidade dos alunos para avaliar, digo no sentido que de

eles às vezes tem uma percepção mais pessoal de avaliar o professor, do que pontualmente uma preocupação'(A11).

Conforme se verificou até aqui, os acadêmicos demonstram familiaridade com a avaliação institucional em seus depoimentos. Por outro lado, sinalizam para a necessidade de ajustes na ferramenta, sobretudo pela centralização do peso nas mãos dos alunos. Há que se referir, também, a questão de a instituição ver-se submetida ao poder dos alunos, uma vez que são estes que fazem a prova do ENADE, acrescentando assim consciente ou inconscientemente valor à instituição. Como tratado pela concepção foucaultiana, o poder é imanente das relações sociais, de forma desigual e dinâmica. Transpondo essa concepção para o meio organizacional, pode-se observar que a IES aceita este poder legitimado, de modo que existe contribuição da nota do ENADE para sua manutenção.

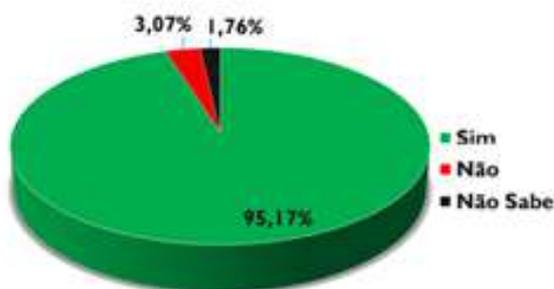
Quanto ao ENADE, identifica-se efeito cascata, a responsabilidade recaindo sobre os acadêmicos, visto ser eles que preparam os alunos. Além do mais, é realizada uma análise geral por aluno e também por disciplina. Sendo assim, o acadêmico tem seu desempenho atrelado ao desempenho do aluno, estando como prisioneiro do sistema e, como no panóptico, tendo suas atividades vigiadas por meio dos alunos.

Outro fator a ser considerado é que o ENADE pode não refletir a realidade da IES, uma vez que os alunos selecionados por amostragem são obrigados a participar da avaliação, sem lhe ser exigida uma nota mínima. Além disso, não há penalidade em caso de nota insatisfatória. A proposta do MEC é que a IES trabalhe a consciência crítica e a contribuição do teste para a instituição na qual o aluno estuda. Vê-se, então, novamente o acadêmico como participante e responsável por um processo que conta com o desempenho do aluno. Esse processo perpassa ingerência do acadêmico, pois trata-se de “um dia” de teste, cujo desempenho não irá impedir que o aluno obtenha o título, embora interfira como um dos critérios na avaliação da IES pelo MEC. Vê-se, portanto, que o instrumento pode não refletir a realidade da instituição e a qualidade do ensino. Por conseguinte, a cobrança de desempenho do aluno recai sobre o acadêmico, que deu a ele fundamentação e preparo em sala de aula.

Além disso, a avaliação consiste na ferramenta composta por questões irrelevantes, inconsistentes ou desnecessárias, comprometendo e desqualificando a materialização. O

contexto precedentemente exposto, sobretudo pelo depoimento de A12, quando menciona “fragilidade” e questionando a efetiva contribuição da avaliação. Isto posto, menciona-se uma pergunta que integra o questionário de avaliação, corroborando e ilustrando o relato de A12:

Gráfico 4. Apresentou o Plano de Ensino Proposto



Fonte: Relatório de Resultado Institucional da Avaliação da Ação Docente pelos Discentes (2014/1) Modalidade Presencial (06/2014)

A inquietação dos acadêmicos com relação às perguntas do questionário deve-se pela aplicabilidade em termos práticos (agrega algo?). Além disso, a imaturidade, o descaso ou outra condição que interfira no momento em que o aluno vai responder ao questionário, podem suscitar situações inoportunas, em alguns casos, podendo inclusive prejudicar o acadêmico. Os acadêmicos expõem também que os alunos poucas vezes “levam a sério” a aplicação do questionário, desencadeado (ou podendo desencadear) banalização da avaliação institucional. A propósito disso, pode-se tomar, como exemplo, a apresentação do plano de ensino, no primeiro dia de aula, que geralmente é apontada como não concretizado, quando, na verdade, os alunos estavam desatentos ou não compareceram à aula nesse dia. Esse aspecto é comprovado ao observarmos o Gráfico 4 que retrata a divergência nas repostas.

Soma-se a esse contexto da avaliação dos acadêmicos realizada pelos alunos, sobretudo de IES privadas e comunitárias, a leitura dos últimos de que, ao pagar propinas, sentem-se no direito de interferir ou criticar quando o acadêmico não atende a sua vontade (em

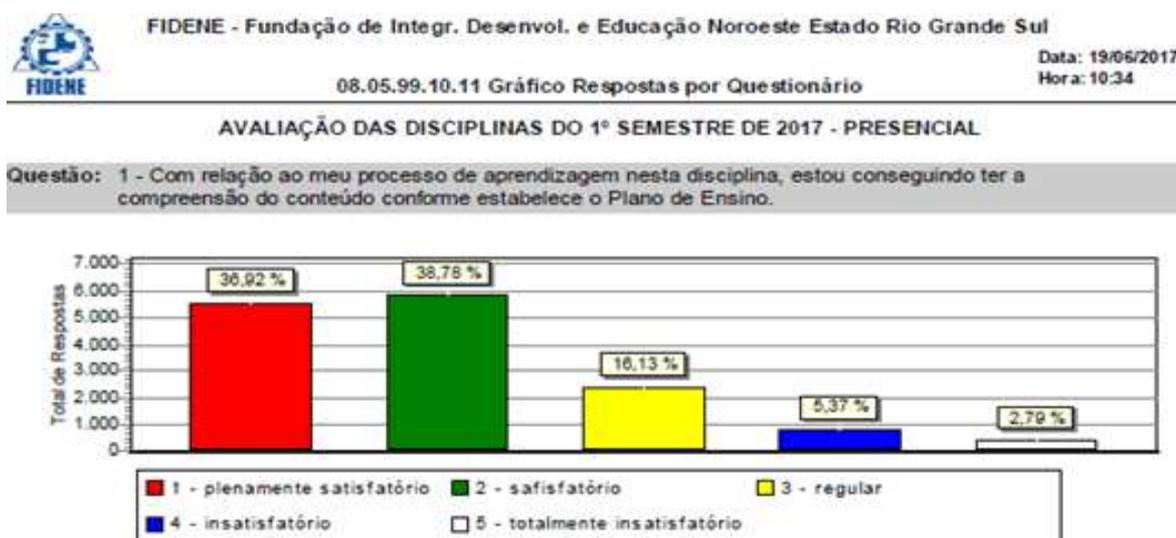
algumas situações podendo caracterizar capricho). É possível ainda a reclamação estar vinculada a qualquer incompatibilidade, ou outra situação em que o aluno possa utilizar a avaliação institucional como meio para prejudicar o acadêmico.

Os acadêmicos relatam inclusive que já presenciaram casos de colegas que foram demitidos por justa causa após a avaliação docente. Além disso, expressam ser a avaliação um parâmetro, contudo entendem que a utilização de maneira isolada e decisiva da ferramenta de avaliação sugere cautela. Nesse contexto, Rose (1999) argumenta que as políticas de avaliação da educação docente visam administrar as condutas e as subjetividades humanas, estabelecendo suas regras e racionalizando suas maneiras de sentir e fazer. Implicam, portanto, no governo da conduta e da alma humana.

Percebeu-se, da mesma forma, que a questão 1 constituía-se componente do questionário de avaliação do acadêmico, respondido pelo aluno na altura das entrevistas. Entretanto, verificando os relatórios da UNIJUÍ, observou-se alteração no questionário, visto que, na avaliação semestral, exercício 2017/1, a instituição utilizou as questões que seguem descritas como componentes do atual questionário de aferição utilizado na UNIJUÍ, quais são elas: Questão 1. Com relação ao meu processo de aprendizagem nesta disciplina, estou conseguindo ter a compreensão do conteúdo conforme estabelece o Plano de Ensino; Questão 2. Os procedimentos e as metodologias que orientam a ação do professor em sala de aula viabilizam a minha aprendizagem nesta disciplina; Questão 3. Com relação a atuação do professor na disciplina: Fomenta situações de aprendizado que levem a problematização da relação teoria e prática; Questão 4. Amplia o conteúdo da disciplina relacionando resultados de estudos com a aplicação no lócus profissional; Questão 5. Incentiva o uso da bibliografia indicada no Plano de Ensino, bem como, estimula a leitura, a escrita e a utilização de outros materiais na disciplina; Questão 6. Em relação às avaliações da disciplina: As avaliações correspondem aos conhecimentos estudados, conforme o Plano de Ensino da disciplina.

O objetivo de expor o atual questionário condiz com a percepção da mudança que ainda perpassa elementos que remetem a fatores como a vigilância dos acadêmicos. Para legitimar o contexto, a seguir, demonstra-se a questão 1 com respectivo resultado.

Gráfico 5. Avaliação das Disciplinas do 1º Semestre de 2017 – Presencial



Fonte: Relatório de Avaliação Institucional da UNIJUÍ, maio/2018.

Como se vê, o resultado que soma satisfatório e regular tem representatividade, podendo ser entendido por parte da gestão da IES como indesejado/insuficiente. Por conseguinte, tem lugar o fator “não implicação” do aluno no papel de respondente do questionário.

Outra condição externalizada é a seguinte:

‘[...] hoje se exige muito mais do tempo do professor, a carga do professor aumentou. E, eu estou sendo avaliado pelo aluno. Está muito favorável para o aluno. O professor fica coagido e também tem muita regra [...]. E, como dar conta de prova, prazos. Os tempos são muito curtos’ (A10).

Da explanação de A10 percebe-se, além da inquietação com a avaliação, a questão da vigilância através das práticas de gestão às quais os acadêmicos estão submetidos. Esse cenário é respaldado por Foucault (2014: 170) quando o autor evidencia que “o aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria, ao mesmo tempo, fonte de luz que iluminasse todas as coisas e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem”. Sob esse mesmo prisma, Foucault (2014: 172) alega que “a vigilância torna-se um operador económico

decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar”¹⁰².

Anteriormente, mencionou-se o panóptico como paradigma de análise em algumas situações pontuais no âmbito da avaliação. Na opinião de Shore e Robert (1995), o panóptico pode ser considerado como um paradigma para a educação moderna. Para Foucault (2014), o panóptico é um exemplo de como as tecnologias funcionam no que tange aos sistemas de controle social. Isto ocorre porque esse modelo de gestão, a que Foucault chama de um novo conjunto de tecnologias disciplinares - ou técnicas de organização de novas configurações de conhecimento e poder uniram-se em torno da objetivação do sujeito humano. E o objetivo dessas tecnologias é alcançado à medida que se consegue potencializar o uso dos recursos (humanos) a um custo mínimo, valendo-se do poder que age sutilmente aumentando a docilidade e utilidade de todos os elementos do sistema.

Ainda no que tange à fala de A10, depreende-se que o acadêmico sente-se coagido, sobretudo, pelas normas institucionalizadas. Além disso percebe-se intimidadação pelo olhar do aluno que sugere uma ressignificação na sua forma de atuar como docente, pressupondo a necessidade de cuidar como se portar, uma vez que os olhares vêm de todos os lados, continuamente. A propósito disso, pontua-se o sentimento de intimidadação por parte do acadêmico.

Dando seguimento sobre avaliação, apresentam-se, a seguir, transcrições das respostas dadas por acadêmicos que possuem menos de 3 anos na universidade:

‘eu me senti (ahhh!) um pouco ansiosa com o resultado, pensava: o que é que vai vir? [...]. Um pouco preocupada [...]. Eu sei que é importante, e que isso faz o professor crescer, mas para mim foi algo negativo. Ainda mais porque a primeira vez que eu passei por isso, eu recebi uma avaliação negativa de alunos que cobram do professor que acaba de entrar, eles testam [...]. Para mim foi bem negativo’ (B1);

¹⁰²Os exemplos nas instituições militares, médicas, escolares e industriais, são evidenciados. Outros exemplos poderiam ser tomados na colonização, na escravidão, nos cuidados na primeira infância.

‘eu acho bom, uma forma de avaliar se preciso melhorar, mas as vezes o aluno usa isso para prejudicar o professor, nem sempre é verdade’ (B2).

A partir desses relatos, verifica-se que as políticas de avaliação instituídas no ensino reforçam o discurso de competência profissional a ser medida pela avaliação de desempenho dos acadêmicos com base em critérios de produtividade, eficiência e eficácia. Além disso, é possível perceber uma discrepância entre o ideal da profissão, as exigências, as normatizações e o que realmente acontece, ou deveria acontecer. A prescrição limita a ação do ES, por vezes frustrando, angustiando e amputando a atividade do acadêmico (Barreyro, 2015).

Sobre o custo que a avaliação representa em termos emocionais para o acadêmico, o fragmento a seguir, extraído de um estudo de Jeffrey e Woods expõe sobre as inspeções escolares, no qual os autores mencionam o mais dramático exemplo da professora Chloe, este demonstra os efeitos poderosos da disciplina e o controle e também o custo para o indivíduo. Em conformidade com o estudo,

[...] era a única professora do sexto ano na Trafflon e após um resultado desfavorável no SATs resolveu trilhar o caminho da “melhoria dos resultados”. Modificou seu currículo e ela alcançou seu objetivo obtendo o segundo melhor resultado no ano seguinte em seu LEA. Justificou isso dizendo que ela estava agora apenas “fazendo seu trabalho” e abandonando seu total envolvimento para preservar sua “sanidade”. “Os resultados foram melhores porque eu agi como se fosse máquina funcional” (Jeffrey e Woods, 1998: 163).

Ainda sobre a avaliação docente, apresentam-se, a seguir, as últimas citações,

‘não tenho medo, tenho receio, pois os próprios alunos dizem: professor tem avaliação docente’ (B5);

‘não chego a me sentir vigiado, mas não me sinto confortável’ (A7).

A partir das afirmações de B5 e A7 e das considerações feitas anteriormente, é oportuno mencionar a ideia de Morley (2003), a qual argumenta que os acadêmicos demonstram conhecimento e consciência da dimensão de poder que está implícita, nos processos de garantia da qualidade, e a vigilância incorporada na avaliação de desempenho. Para tal análise, buscam-se também subsídios na teoria de Burrell (1988: 202), segundo a qual a lógica da GRH é criar o indivíduo “*como um sujeito analisável e descritível*”, para ser avaliado, julgado, medido e comparado com os outros.

Assim, há que se ressaltar aqui outro aspecto fundamental que se refere à principal tecnologia que Foucault identificou para acessar o autoconhecimento do sujeito, a confissão (Foucault, 1997). Nesse sentido, faz-se apropriado o pensamento de Townley (1993: 533), segundo o qual argumenta que “*os indivíduos também no trabalho devem ser tornados visíveis*”. Para a autora, nas organizações, deve haver sistemas para inspecionar os trabalhadores, observar a presença e a aplicação deles, inspecionar a qualidade do trabalho, comparar os trabalhadores entre si e classificar os trabalhadores de acordo com a habilidade e a velocidade. Como Foucault (1979: 125) reconheceu, a fim de obter um serviço produtivo dos indivíduos, “*o poder tinha que ser capaz de obter acesso aos corpos dos indivíduos, aos seus atos, atitudes e modos de comportamento cotidiano*”.

Trazendo a discussão para o contexto atual, vale dizer que o debate acerca da qualidade no ES, no Brasil, tem destaque quando da sua relação com o tema da avaliação¹⁰³, processo no qual essa aparece como instrumento, tanto para assegurar a qualidade quanto para regular a explosão da expansão promovida via rede privada de ensino (Tavares *et al.*, 2014).

A legislação aponta que a qualidade, enquanto resultado da avaliação, deve fornecer subsídios para a expansão, tal como indicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, e ratificado posteriormente na Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, quando prevê, em seu artigo 2º, que os resultados da avaliação deveriam se constituir como referencial básico à regulação (Rothen *et al.*, prelo).

¹⁰³ Avaliação entendida como um processo sistemático para coletar informações válidas, quantificadas ou não, sobre uma determinada realidade ou atividade, permitindo, assim, sua valoração e posterior tomada de decisão, objetivando sua melhoria ou aperfeiçoamento (Afonso, 2003).

Para Peixoto *et al.* (2016), a aproximação da perspectiva regulatória na avaliação e na qualidade do ES está de acordo com discursos políticos oriundos da Nova Gestão Pública (NGP). É preciso avaliar para se obter indicadores de qualidade que são destinados ao mercado nacional e/ou internacional do ES. Essa é uma forma descentralizada do mercado educacional regular a qualidade do ensino oferecido, incitando a competitividade. Assim, a cultura empresarial competitiva passa a gerir as práticas dos agentes educacionais, visando a obterem os melhores desempenhos nas avaliações para atingirem os melhores indicadores de qualidade.

Entretanto, desponta uma relação de instabilidade nesse aspecto, tal como destacam Tavares *et al.* (2014: 99), ao mostrarem a *“forte tentativa de utilização da avaliação como ‘possibilidade de controle’, tendo sido quase esquecido seu papel de ‘indutora de qualidade’ – principal meta e objetivo dos processos avaliativos instaurados no Sinaes [...]”*.

À vista das acepções inseridas neste tópico e do que já foi exposto, faz-se apropriado resgatar o que foi visto no terceiro capítulo, e no tópico 8.1, nomeadamente buscando sublinhar a distinta repercussão da agenda da qualidade no mundo. Dito de outra forma, trata-se de um comparativo acerca do processo de avaliação no Brasil, contrastando com outras realidades, incluindo neste momento o Sinaes – modelo brasileiro e a UNIJUÍ.

Tabela 17. Protocolo da Avaliação Institucional

Protocolo da Avaliação Institucional	
Reino Unido	Avaliação externa. Contempla 19 expectativas que os provedores de ensino precisam cumprir.
Holanda	Autoavaliação, avaliação externa, credenciamento.
Austrália	Avaliação externa. Inclui relatórios: progresso e queixas de alunos, qualificação pessoal.
Portugal	Autoavaliação, avaliação externa, relatório, divulgação do relatório.
Brasil	Autoavaliação, avaliação externa, Censo da Educação Superior (relatório).
UNIJUÍ	Autoavaliação, avaliação externa, Censo da Educação Superior (relatório).

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Realçado esse protocolo, volta-se à questão dos aspectos, sobretudo aqueles congêneres como é o caso da avaliação externa e dos relatórios que publicizam os resultados. Pode-se afirmar, então, que essa prática caracteriza a visibilidade das IES, fator que relaciona-se diretamente com a vida dos acadêmicos que estão postos no meio.

Deve-se observar, neste ponto, que a forma de avaliar adotada na Holanda e em Portugal, é o que mais se aproximam da realidade brasileira, neste caso, a UNIJUÍ.

Assim e considerando que o Brasil possui um modelo híbrido com a utilização de aspectos quantitativos e qualitativos, reforça-se a tendência para o não enquadramento idêntico do modelo brasileiro única e exclusivamente com características do país X ou Z.

De congênere com Portugal, o Brasil possui questionários de satisfação dos alunos e formulários de avaliação de pessoal. Na UNIJUÍ, ambas as ferramentas são utilizadas, conforme precedentemente abordado com ênfase no formulário de satisfação dos alunos com periodicidade semestral, por meio de questionário no Portal do aluno. Além disso, assinala-se, nessa altura, a utilização dos formulários de avaliação de pessoal, de modo que, na UNIJUÍ, tal prática encontra equivalência no tripé da autoavaliação, por meio da autorreflexão sobre o fazer docente, a ficha AD (Ficha de Atividade Docente) e o *currículum Lattes*.

Do modelo australiano que possui aspectos quantitativos, o Brasil aproxima-se pela aplicação de resultados classificatórios, nomeadamente tratando-se da pesquisa. Dos países que combinam elementos quantitativos e qualitativos, como no caso do modelo holandês e francês, valemo-nos do caso da Holanda que se assimila com o modelo brasileiro pela mensuração de performance, desenhada pela pontuação individual, sendo a publicação da pesquisa avaliada a partir de pontuação em jornais conceituados. Pontualmente, a UNIJUÍ desenvolve a avaliação meritocrática, materializada pela produção científica.

Nessa perspectiva, para ampliar a discussão e entender sobre a UNIJUÍ, convém considerar que, no ano de 2017 por meio de Edital¹⁰⁴ da Vice-Reitoria de Pós-

¹⁰⁴Os professores contemplados nos editais, conforme sua classificação, tiveram tempo atribuído na proporção de 3 turnos, 2 turnos, 1 turno ou 0,5 turno semanais para dedicação às atividades. No Edital lançado em 2017, para 2018-2019, a alocação do tempo será de 2 turnos, majoritariamente, e 1 turno,

Graduação, Pesquisa e Extensão, 30 professores tiveram atribuição de tempo destinado às atividades de Pesquisa neste ano, correspondendo a um investimento de 5.000 horas oriundas do Fundo Institucional de Pesquisa (FIP). Ainda foram destinadas 1.750 horas de contrapartida para projetos com financiamento externo.

Do conjunto de professores contemplados com horas do FIP em 2017, via Edital de Pesquisa foi analisada a produção intelectual a partir dos dados extraídos dos currículos disponíveis na Plataforma *Lattes*.

A Tabela 18 apresenta dados quantitativos e qualitativos em relação à produção científica do ano de 2017, considerando artigos publicados em periódicos com *Qualis*, livros (obra autoral), capítulos ou organização de livros.

Tabela 18. Produção intelectual em 2017 dos professores contemplados com horas do FIP

Departamento	Nº Professores	Artigos publicados em periódicos com <i>Qualis</i>							Livros	Cap./Org.
		A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5		
DEAg	8	1	3	6	-	2	5	-	-	1
DCVida	10	1	1	6	6	2	9	-	-	6
DCEEng	6	-	-	-	-	-	2	2	-	5
DACEC	3	-	1	-	-	1	-	-	1	8
DHE	3	-	1	-	-	-	-	2	-	4
Total	30	2	6	12	6	5	16	4	1	24

Fonte: Relatório integral de autoavaliação institucional ciclo avaliativo 2015-2017

Além disso, um comparativo com a produção desses professores no período de 2013-2016 demonstra que esta proporção vem mantendo-se, sendo um desafio para a Universidade ampliar a produção nos estratos qualificados.

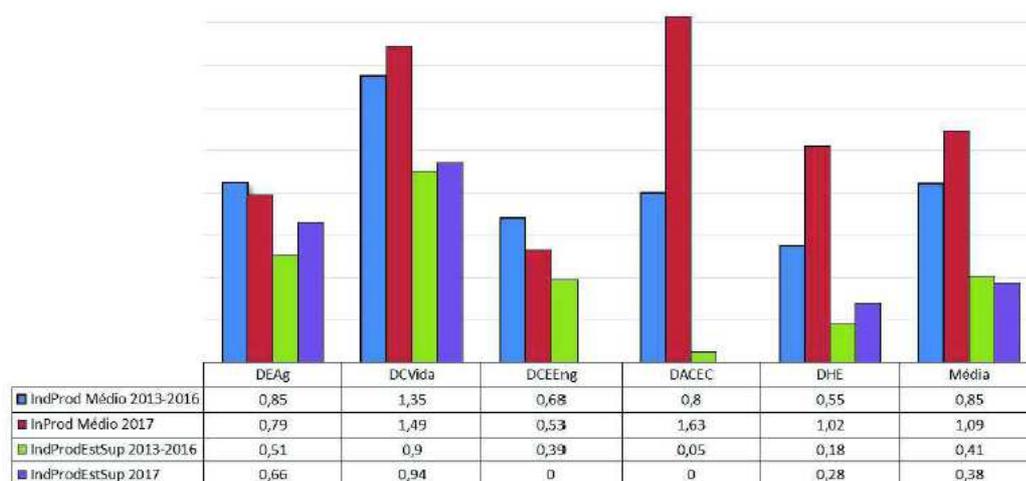
No Gráfico 6, a seguir, é apresentado o Indicador de Produtividade (IndProd) e o Indicador de Produtividade¹⁰⁵ nos Estratos Superiores (IndProdEstSup), por Departamento, dados comparativos da produção de 2017 e do quadriênio 2013-2016.

tendo em vista garantir melhores condições para dedicação dos professores às Pesquisas e promover avanços na produção científica qualificada.

¹⁰⁵Para o cálculo dos indicadores de produtividade (IndProd) em artigos, foi utilizada a pontuação fixada pela CAPES nos documentos das áreas, conforme declarado pelos Grupos de Pesquisa, e para livros e

Como se verifica, o IndProd médio, em 2017, teve um aumento de 27% em relação à média do quadriênio 2013-2016. Com as mudanças na Gestão dos tempos docentes e da Pesquisa na Instituição, a UNIJUÍ espera conseguir resultados¹⁰⁶ melhores nos próximos anos.

Gráfico 6. IndProd e IndProdEstSup dos Departamento no quadriênio 2013-2016 e no ano de 2017 – produção intelectual dos professores contemplados com horas do FIP em 2017



Fonte: Relatório integral de autoavaliação institucional ciclo avaliativo 2015-2017

Pode-se afirmar, então, que os fatores relativos à produção científica, ou melhor, à produção intelectual que decorre dos acadêmicos está explícita na Plataforma *Lattes*, fator que submete os acadêmicos à visibilidade e também à individualização, visto que se trata do seu fazer, da sua produção e da sua identidade.

capítulos/organização, foi aplicada uma pontuação única (1,0 para livros e 0,5 para capítulos e/ou organização de livros). O Indicador de Produtividade nos Estratos Superiores (IndProdEstSup) representa a produção intelectual em periódicos com *Qualis* A1, A2, B1 e B2.

¹⁰⁶Dentre as ações que visam qualificar a produção, no Edital de 2017, para 2018-2019, foi instituída uma etapa de avaliação de resultados, na qual os pesquisadores contemplados com horas deverão apresentar os resultados parciais das Pesquisas ao final do primeiro ano de atividades, tendo como base o seu plano de trabalho (projeto, metas e resultados esperados) aprovado pelo Núcleo de Pesquisa do Departamento.

Na sequência da análise, há que se ressaltar aqui o modelo regulatório, de inspiração anglo-americana, e sua relação com a eficiência institucional que é sinalizada no corpo da proposta do Sinaes, para efeito de distinção com sua proposta:

“[...] de um lado está o modelo de inspiração anglo-americana baseado em sistemas predominantemente quantitativos para produzir resultados classificatórios; de outro, o modelo holandês e francês, que combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise [...]. No modelo de inspiração inglesa, a atual crise do ensino superior remete à questão da eficiência ou ineficiência das instituições em se adaptarem às novas exigências sociais, entendendo que a Educação Superior funciona como fator de incremento do mercado de trabalho. [...] Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis [...], muitas vezes permitindo o estabelecimento de rankings de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais. Em função disso, esta perspectiva de avaliação é denominada regulatória” (Barreyro, (2015: 16-17).

Tem-se com isso o entendimento das razões que levaram o Sinaes a um modelo híbrido, pois o modelo holandês de avaliação foi por um lado exposto aos princípios filosóficos da universidade alemã e, por outro lado, por aqueles provindos do modelo francês napoleônico. Neste sentido, o desafio de se alinhar a um modelo em que as dimensões qualitativas e quantitativas pudessem complementar-se levou o Sinaes a um modelo que, em teoria, os processos internos de reflexão e autorregulação teriam papel central, mas que, ao mesmo tempo, em sua operacionalização, responde aos movimentos de produtividade, performatividade e alinhamento com o mercado profissional.

Além disso, a avaliação do ES, no Brasil, possui um elemento que não é comum nos sistemas de avaliação e acreditação na Europa ou em outros países, trata-se do ENADE aplicado aos alunos (anteriormente explicitado).

Além disso, no caso do Brasil, “os dados resultantes dos próprios testes ou exames não têm evidenciado, em geral, uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos, indicando que as alterações esperadas por intermédio dos testes ou exames não vêm ocorrendo efetivamente” (Rothen, 2015b: 14).

Dessa maneira, evidencia-se a especificidade brasileira, e não diferentemente na UNIJUÍ, que o modelo híbrido encontra legitimidade nos aspectos relativos ao mercado.

Após reaver elementos teóricos que permitiram contrastar o processo de avaliação no ES em alguns países, no Brasil e também na UNIJUÍ, constata-se que os acadêmicos seguem o que é decretado sobre a avaliação, considerando a legislação. No entanto, os precedentes testemunhos dos acadêmicos apontam aspectos que retratam uma realidade a partir da avaliação que, na percepção deles, não condiz com o que objetiva a ferramenta. Conforme se verificou até aqui, pode-se dizer que, na UNIJUÍ, a institucionalização da avaliação acompanha a perspectiva do mercado, que decorre da ação do Estado cujo objetivo consiste em expandir, regular e controlar a qualidade do ES ofertado pelas IES.

Ao longo do que tem sido analisado, percebe-se que a UNIJUÍ possui essa especificidade de cultura de avaliação. Por outro lado, assinala-se que a adesão ao modelo de avaliação é marcada por muitos elementos declarados não auspiciosos pelas lentes dos acadêmicos. Além disso, acredita-se, em face do exposto, que outras IES, no Brasil, sobretudo de cunho comunitário, possam apresentar características comuns. Isso significa supor que o modelo de avaliação adotado no Brasil pode acometer “o fazer” e o “ser” de abrangente contingente de acadêmicos.

Assim, é que faz sentido a tese de Foucault, quando o autor procurou “descentrar” a ideia que de os indivíduos eram livres, e que moldavam a história como quisessem. Em vez disso, ele acreditava que o indivíduo estava “preservado” em todos os lados por determinações sociais (Layder, 1994).

Da análise dos relatos, no que concerne à avaliação, e considerando as percepções dos inquiridos, entende-se que a avaliação, a que os acadêmicos estão submetidos, é vista como uma determinação social e também como um exercício do poder. O embasamento é encontrado em Vigiar e Punir, quando Foucault, em sua análise do poder, “*pressupõe*

que o poder exercido sobre o corpo é concebido não como uma propriedade, mas como uma estratégia” (Lynch, 2011: 22).

Logo, a avaliação pode ser considerada sob a perspectiva do exame, visto que este está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. E o exame, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões (Foucault, 2014). Nesse sentido, o exame é visto como um espaço que comporta todos os elementos que dizem respeito ao acadêmico, que, por sua vez, representa sua “vida profissional” em termos de resultados para a IES.

É nessa forma de discurso que o indivíduo localiza-se como um objeto de saber (conhecimento) e que esquemas de classificação são oferecidos como técnicas de simplificação e esclarecimento para a análise do trabalho, tanto como esforço e objeto, tornando-se intrinsecamente ligados à sua operação disciplinar (Townley, 1993).

Portanto, a fabricação de indivíduos é contexto que Foucault aborda quando se refere ao surgimento de formas de controle social, pela autoridade exercida na vida dos indivíduos, especialmente nas partes vulneráveis da população, sendo rigorosamente regulamentadas, disciplinadas.

Na UNIJUÍ, é possível identificar fatores que tratam da *performance* dos acadêmicos, como condicionamento ao alcance das metas da instituição. Em função disso, assinala-se a *performance* (de indivíduos ou organizações) que serve como medida de produtividade, ou de exibições de “qualidade”, ou também para promoção ou inspeção. Portanto, a *performance* é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exhibe, como meios de incentivo, controle e mudança, com base em recompensas e sanções - ambos materiais e simbólicos (Ball, 2003).

Considerando que o NPM enfatiza princípios de eficiência que, por sua vez, remete a decisões quantificadas, entende-se como o ES tem institucionalizado elementos que buscam a resultados a partir novas formas de gestão. Essa conjuntura condiz com o Sinaes que, para alcançar o propósito da qualidade, faz-se valer de elementos que podem ser analisados a partir dos três pilares de Foucault. A perspectiva dos três pilares

é calcada na disciplina ao contemplar a normalização (escopo do Sinaes) que adota a individualização (exame através da avaliação que gera individualização - identidade) direcionando para a visibilidade (panóptico) que alcança o sucesso da agenda da qualidade. Tais fatores sustentam-se pela lógica do biopoder cujo enfoque não é mais nos indivíduos, mas no corpo. E o alvo são as populações.

8.4. Considerações finais

Desde os anos 1980, a avaliação vem sendo implantada em vários países por meio de testes estandardizados com ênfase em resultados ou produtos educacionais. A avaliação educacional passa a servir, por um lado, *“para o controle e regulação do Estado e, por outro, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, objetivando maior competição e desempenho, além de reforçar valores como o individualismo, a meritocracia e a competência”* (Rothen, 2015b: 13).

A partir daí, tem-se as práticas preconizadas pelo Sinaes, utilizando a autoavaliação da instituição de modo prioritário com os resultados da avaliação para a melhoria dos processos pedagógicos e secundariamente para prestação de contas à sociedade e ao Estado. A avaliação externa realizada pelo Estado utiliza prioritariamente esses resultados para reconhecimento, credenciamento e destinação de verbas e, de modo secundário, para regulação e supervisão, com a previsão de imposição de sanções no caso do não atendimento dos critérios mínimos de qualidade (Santos Filho, 2018).

Na UNIJUÍ, o processo sistemático de avaliação institucional é desenvolvido desde década de 1990, firmando-se hoje na instituição como integrante do processo de condução do fazer institucional. Assim, verifica-se que a gestão dos cursos e da instituição, tomando por base o princípio da globalidade, tem a compreensão de que a UNIJUÍ deve ser avaliada/gestada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, visto que sua relação é orgânica e não isolada (Sinaes).

Neste contexto, os acadêmicos nas entrevistas que concederam, ao abordar a avaliação, acabam por, em alguns momentos, explicitamente e, muitas vezes, implicitamente, assumirem o entendimento de que a regulamentação no âmbito da gestão da UNIJUÍ perpassa o propósito da avaliação, segundo critérios estabelecidos pelo Sinaes. Embora

os acadêmicos apresentem incredulidade quanto à materialização do proposto pelo Sinaes, o objetivo é obter legitimidade para execução das políticas para o ES.

Da avaliação, entre os aspectos abordados pelos inquiridos, ressalta-se a punição, que decorre do conjunto de elementos que compõem a avaliação do acadêmico. O conjunto de fatores relaciona-se à punição por meio de ações que implicam alteração de atividade (docência). Acredita-se que, face ao que foi exposto, o testemunho de A3, a seguir, refere-se ao contexto, tal como se transcreve: “gostar menos do trabalho agora do que antes”.

Ainda, de acordo com os propósitos desta pesquisa, ressalta-se que a análise dos dados revela ressentimento dos acadêmicos quando o assunto é a prática de avaliação, também pela presença de critérios subjetivos, além da perspectiva de “julgamento”.

Portanto, acerca da avaliação institucional, tem-se a normatização a partir do Sinaes e a subordinação dos acadêmicos que retrata um cenário em que a disciplina do mercado é transformada em uma disciplina da imagem. Tudo isso mantém o olhar no lugar – o acadêmico é aqui definido por seu entendimento e uso cuidadoso dos sistemas e procedimentos e pelas particulares recompensas e novas identidades que isso engendra por meio de uma regressiva autorregulação (Ball, 2001). Este autor argumenta também que é por esses meios que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da economia do conhecimento. Nós aprendemos que podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser adequadamente apaixonado pela excelência, em conquistar o pico da *performance*¹⁰⁷.

A referida normatização, a partir do Sinaes, e a subordinação dos acadêmicos encontram sustentação no Fluxograma dos Processos de Avaliação Institucional na UNIJUÍ (Figura 3) e no Organograma do Programa de Avaliação Docente (Figura 4), os quais estão estruturados de maneira a exercer poder sobre o fazer docente – sobre o docente. Esse poder pode ser identificado a partir da arquitetura que utiliza a avaliação como mecanismo de individualização, sendo que, através de mecanismos de registro,

¹⁰⁷Erica McWilliam indicou a importância de tentar capturar um sentido das possibilidades sedutoras da performatividade (ver McWilliam, Hatcher e Meadmore, 1999), acerca das premiações na educação superior.

avaliação e classificação, torna-se possível ilustrar como um conjunto de conhecimentos que opera para objetivar aqueles em quem é aplicado.

A partir dessas considerações, finaliza-se o capítulo que trata da avaliação institucional na UNIJUÍ, sob o olhar dos acadêmicos que revelam aspectos inerentes às atividades desenvolvidas a partir da agenda da qualidade. A pesquisa revelou, em conformidade com o que foi proposto, que a avaliação é reconhecida como uma estratégia para alcance de resultados voltados para a qualidade. Isso significa supor que denota alcance na fabricação de indivíduos, independente do tempo de vínculo com a universidade. Esse aspecto é percebido de acadêmicos com menos de 3 anos de vínculo quanto por aqueles com mais de 10 anos na UNIJUÍ.

CAPÍTULO 9. QUALIDADE NA UNIJUÍ: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA

As IES foram pressionadas a se adaptarem a nova realidade, baseada em padrões de excelência e qualidade, que exigem respostas mais rápidas e eficazes ao mercado. Na busca por excelência, a qualidade torna-se um diferencial relevante para a notoriedade e permanência das IES no mercado. Muitos elementos são considerados para a obtenção da excelência, a começar pelos padrões estabelecidos pelos órgãos governamentais de controle, acreditação e auditoria, até mesmo a gestão do curso, infraestrutura e produção do corpo docente (Pereira *et al.*, 2018).

Assim, o capítulo 9 finaliza a análise dos dados empíricos, com ênfase na qualidade. A análise sustenta-se nas percepções dos acadêmicos, nomeadamente a partir do entendimento mais enfático sobre a qualidade. A interpretação dessas declarações dá-se com base nos três pilares de Foucault, os quais abrangem a normalização, a individualização e a visibilidade.

9.1. Normalização

Ao entrar os companheiros deverão saudar-se reciprocamente; [...] ao sair deverão guardar as mercadorias e ferramentas que utilizaram e em época de serão apagar a lâmpada; é expressamente proibido divertir os companheiros com gestos ou de outra maneira; [eles deverão] se comportar honesta e decentemente; [quem se ausentar por mais de cinco minutos sem avisar o Sr. Oppenheim será] anotado por meio-dia; [e para que fique certo que nada será esquecido nessa justiça criminal miúda, é proibido fazer] qualquer coisa que puder prejudicar o Sr. Oppenheim e seus companheiros (Foucault, 2014:175).

Da análise dos dados, decorre uma situação inevitável diante do atual contexto em que se encontram os acadêmicos. A inevitabilidade deriva do modelo de gestão instituído na UNIJUÍ. Tal como é realçado nas entrevistas, a rotina dos acadêmicos passa por mudanças, as quais anunciam tensão (por nós utilizado para demonstrar o conjunto de

possíveis sentimentos dos acadêmicos). Essa tensão deriva da cobrança pelo cumprimento de horário, busca de qualificação, prazos mais encurtados, com isso se presume que o controle e a regulação postulados pelas políticas de ES anunciam uma diferente agenda para os acadêmicos.

Neste contexto, é dito pelos entrevistados, por exemplo, que:

‘o cumprimento de horários (B2);

‘eu vejo a qualidade no corpo docente (mestres e doutores), na infraestrutura (laboratórios, projetos, etc) [...]. Mudou muito, a maioria é mestre e está buscando doutorado. A inserção de grandes linhas de pesquisa [...]. Percebo também a questão do planejamento do tempo docente bem calculado, são 4 meses de aula e 2 meses para preparar atividades [...]. Há uma exigência [...]. Precisa planejar (plano de ensino, plano de aulas, etc) [...]. Agora tem a questão do lançamento do conteúdo programático no sistema com o objetivo de padronizar [...]. Muitas cobranças [...].’ (A9);

‘muitos prazos, e muita exigência [...]. Resultados [...].’ (A12).

Pode-se dizer que, quando A12 assinala exigência e resultados, o conceito de Resende (2015) confirma ao argumentar que, para o indivíduo tornar-se o que a sociedade preconiza e necessita que ele seja, deve cada vez mais exercitar arte da competição que terá como desdobramento a instauração da meritocracia e será manejada como alavanca da liberdade¹⁰⁸.

¹⁰⁸Foucault argumenta, na terceira aula do curso Nascimento da Biopolítica, que “a arte liberal de governar consome liberdade e, e que assim, é obrigada a produzi-la e a organizá-la, de modo que essa arte governamental produz necessário para o indivíduo ser livre. Já em uma passagem de *Vigiar e Punir*, na análise que faz sobre a generalização de dispositivos disciplinares, sustentando a instalação de quadro jurídico codificado e formalmente igualitário, afirma: *As disciplinas reais e corporais constituíram o subsolo das liberdades formais e jurídicas*” (Foucault, 1991: 195).

No que concerne à normalização, vale ressaltar o depoimento de B2 quando este cita o “o cumprimento de horários”. Depreende-se do acadêmico o que é postulado pelas práticas de GP atuando como forma de poder. Neste caso, toma-se como exemplo, o cumprimento de horário considerando o registro do comportamento individual do acadêmico. Trata-se de um poder que se evidencia, neste caso, pelo controle de horário, que sustenta como os procedimentos disciplinares podem ser identificados como maneira de definir parâmetros de comportamento aceitáveis e não aceitáveis.

Ainda no quadro na normalização,

‘a nossa qualidade é medida por uma regra que mede resultado. O critério é um problema, ele sempre é um problema [...]. As políticas externas e internas nos limitaram [...]. Tenho certeza que a maioria se sente tolhido na liberdade de ir e vir’ (A24).

Do depoimento de A24, é possível compreender o contexto de normalização, mais uma vez vinculado ao resultado. Dito de outra forma, para alcançar o resultado, é necessária a regra, que, por sua vez, reflete “tolhição”. Quando A24 fala do problema, entende-se que ele reside quando do não cumprimento da regra. Logo, supõe penalidade.

Conforme se verificou até aqui, o contexto abrange acadêmicos calculáveis e governáveis, submissos a controles e normas que atendem ao preconizado pela qualidade como agregação de valor (Barnett, 1992).

Com efeito, a norma conseguiu estabelecer um elo entre o elemento disciplinar do corpo individual (disciplinas) e o elemento regulamentador de uma multiplicidade biológica (biopoder). Portanto, ela é tanto aquilo que se pode aplicar a um corpo que se deseja disciplinar como a uma população que se deseja regulamentar. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam a norma disciplinar e a norma da regulamentação. Para Foucault, foi “*essa sociedade de normalização que conseguiu cobrir toda essa superfície que vai do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante a instauração dessas duas tecnologias, a disciplinar e a regulamentadora*” (Foucault, 1988: 134).

Subjacente a esse contexto, encontra-se a questão da *accountability*, extraída da citação que se segue:

‘ninguém gosta de prestar contas, é realmente muita burocracia, estou deixando de participar em eventos porque para solicitar o recurso e depois prestar contas, é muito papel’ (A23).

Dessa forma, foi evidenciado pelos acadêmicos que o fazer docente está sendo afetado pelas práticas de gestão. O discurso da qualidade no ES, pelas lentes dos acadêmicos, incita a quantificação e a *accountability*. Além disso, ressentem-se de outras questões relacionadas à prestação de contas como prazos para lançamento de notas, plano de ensino, frequência. Como se constata, é mais um reflexo das normas instituídas na instituição.

Assim, sublinha-se a prestação e contas vista na perspectiva de transparência, sobretudo frente a critérios externos, como do governo (órgãos financiadores), entretanto, acaba gerando consequências como aumento da burocracia para atividades não acadêmicas além da maior formalização de procedimentos.

Além disso, A3 corrobora ao dizer que *“ou tu faz, ou tu te sujeita às conseqüências”* [...]. *“Tu sabe que para dar conta disso, tu precisa entrar nesse esquema”*. Essa conjuntura fundamenta-se na leitura de biopolítica que sustenta o contexto considerando a regulação do corpo coletivo e da vida da população.

Além disso, é importante dispor, neste ponto, os elementos que comprovam à percepção dos acadêmicos da UNIJUÍ com a leitura genuína da qualidade aos olhos destes, tal como decorre dos seguintes excertos:

‘satisfazer os alunos quanto as suas necessidades’ (B5);

‘deixar o aluno pronto (preparado) para o mercado’ (A20);

‘capacidade de formar ser humano crítico e ético, aliando o técnico com o que transcende o técnico’ (A2);

'achar foco do encantamento do aluno. Qual é o fio condutor que você constrói? Como dar o fio condutor para o aluno? Um desafio!' (A4);

'vincular teoria com prática' (A21);

'o sucesso profissional do aluno que tu forma, pois se os alunos vão para o mercado de trabalho, isso legitima a qualidade' (A6);

'qualidade é a capacidade de fazer o aluno raciocinar, e conseguir conhecer e relacionar as teorias' (A22);

'qualidade é quando eu consigo ver aluno reelaborando o que ele aprende na academia' (A23).

Percebe-se que os acadêmicos demonstram preocupação e implicação quando o assunto é qualidade. Arriscamo-nos a considerar que essa preocupação e compromisso possam estar vinculados ao contexto histórico, de modo que a UNIJUÍ foi pioneira e protagonista na formação de capital intelectual. Além disso, acredita-se ainda que o cenário competitivo, no âmbito da IES, reforça esse entendimento. E, também a própria cultura de qualidade institucionalizada na universidade, muito fortemente idealizada pelo primeiro reitor da universidade, um simpatizante dos programas de qualidade (a introdutiva qualidade total).

A literatura não apresenta um conceito único sobre qualidade, não diferentemente, conforme se verificou a partir do que já foi exposto acima. Os acadêmicos inquiridos também possuem distintos olhares sobre a qualidade. Com base em Rothen (2015a), a qualidade possui conceito polissêmico, conforme concepções e interesses das arenas de poder do ES. Essas concepções têm assimetrias entre a iniciativa privada e o setor público, podendo mascarar pedagogias de gerenciamento e performatividade.

Precisamente sobre a qualidade, Lemaitre (2001) defende que ela nunca possui definições neutras nem inocentes, senão que se referem a equilíbrios de poder dentro da educação superior e entre a educação superior e outros atores sociais. No entendimento de Rothen e Tavares (2017) no Brasil, “a qualidade e a avaliação são vistas como estratégia do Estado e de controle e regulação”.

Dos dados extraídos das entrevistas, percebe-se dos acadêmicos um viés crítico quanto às políticas de ensino, que, para eles, assumem fins mercadológicos.

Da mesma forma, outro aspecto manifestado pelos acadêmicos está relacionado ao fator tecnológico, traduzível nas seguintes citações:

‘eu não tenho feedback externo, mas no período em que ele está aqui, eu tenho esse aluno, sem muito conhecimento, sem base, e nós temos também que trabalhar a atitude, o comportamento e a habilidade. Nós temos que dar base, base sólida [...]. Aí tem um impacto: a insatisfação e angústia no fazer docente (quando vai trabalhar com o aluno), e o desafio da tecnologia – e isso me mostra deficit de conhecimento. Afinal, a vida profissional não está no google. O uso da tecnologia como instrumento pedagógico é positivo, mas por outro lado quando trabalhamos com dados experimentais no laboratório - o ato de construir o gráfico manualmente, é importante. Hoje o aluno pega esses dados e o tempo que ele tem é de apertar uma tecla. A gente perde essa habilidade. Eu digo para meus alunos: uma vez na vida vocês precisam fazer um gráfico manual. O que está por trás do fazer do gráfico manual...’ (A15) ;

‘eu vou dizer que isso me preocupa muito, não só na UNIJUÍ, o que eu vejo a partir das conversas com colegas, de outras universidades. O que eu penso: o que era o aluno há 30 anos, e o que é o aluno que a gente recebe hoje. Com a tecnologia há uma crença de que quando ele precisar de algo, num simples toque na palma da mão, ele encontra tudo. E no passado, não

existia isso, e então induzia as pessoas para uma formação mais sólida, ampla e consistente. Hoje isso é relativizado. Parece que tudo é relativizado, exemplo: escrita clara, trabalho acadêmico. Na verdade é um desafio contemporâneo’ (A4).

A inserção da tecnologia e a expansão do ES deflagraram preocupação para os acadêmicos, sobretudo no que diz respeito ao nível dos alunos. Compreende-se, então, que essas medidas como, por exemplo, a ampliação do número de vagas, adota práticas “menos seletivas ou exigentes” quando do ingresso do aluno na IES, e que apresentam impacto na qualidade.

Outra ideia que se manifesta dos dados é igualmente pertinente, a partir das afirmações de outros acadêmicos, quando dizem:

‘um desafio, por exemplo, no curso de direito às vezes fica a dúvida? OAB (Ordem dos Advogados Brasileiros) ou concurso? Ou mercado? Qual o foco para qualidade nesse contexto? E os alunos chegam com base fraca [...]. E padronizar tudo não dá’ (B3);

‘nós recebemos alunos com fraca formação, a maioria é aluno trabalhador, um aluno mediano. Há uma evolução durante a sua caminhada, mas eu não sei se a forma que a gente mede qualidade, responde essa questão. Geralmente se mede pelo resultado. Estamos olhando as habilidades, os conteúdos? Se eu analisar o ENADE e o exame da OAB, vou ter resultados diferentes. O resultado mais equivocados é o da OAB. A OAB olha a memorização (decorar). Talvez os instrumentos não sejam adequados (...). A educação não busca uma resposta absoluta, tem que ser filosófica. Tem que ter capacidade de reflexão. Se esses fossem suficientes para mesma qualidade, eles levariam o cidadão a ser ético. Ele usaria isso para questões úteis para a humanidade. Mas hoje “eu quero uma profissão que me dê dinheiro”. Na educação não tem verdade absoluta.

Estamos bem, mas não são os melhores sistemas de aferição da qualidade' (A11).

Além disso, os acadêmicos ressaltam que a qualidade não pode ser medida pelo número de alunos que concluem o curso, pois entendem que há outros elementos a considerar na formação do sujeito. Mencionam a preocupação com os dois tipos de público que a UNIJUÍ possui: um direto, que é o aluno; outro, indireto, que é a sociedade, buscando alcançar a qualidade para satisfazê-los.

No entendimento de Acioli e Oliveira (2014: 238), é possível pensar num conceito de qualidade que articule os objetivos externos e internos às instituições de ensino: “[...] *um conceito de qualidade a partir de um conjunto de propósitos e fins institucionais que se constituísse em uma demonstração de qualidade, desde que imbuída da consideração das necessidades dos sujeitos para os quais a missão e os fins devem se voltar*”.

Além disso, Rothen *et al.* (2015a) expõem que o conceito de qualidade deveria agregar os valores disseminados pelo contexto externo (como o mercado de trabalho) e o interno (como o meio acadêmico). Essa articulação promoveria a qualidade do ES, entretanto, gera dúvida sobre como seria viabilizado esse diálogo.

Além disso, percebe-se que os acadêmicos alertam para uma questão crítica, nomeadamente por não ter clareza sobre como atuar em sala de aula na combinação de alunos mediados (A11). Há também, a inquietação, como pontuada por B3 (área direito), acerca do direcionamento da aula para ENADE, OAB ou concurso, visto que os acadêmicos precisam pensar também na empregabilidade dos graduandos frente às exigências do mercado.

É importante dispor, neste ponto, que em busca do “significado” da educação, a ênfase é mudada de “conhecimento” para “qualidade”, assim as questões são levantadas sobre por que, como e o que determina a prosperidade econômica ou a economia do conhecimento (Olssen e Peters, 2005). A partir disso, e com base em Rothen e Santana (2014a), pode-se compreender que a qualidade que se busca não é a do cidadão, mas sim do consumidor de educação.

9.2. Individualização

“O homem de que nos falamos e que nos convidamos a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição (assujettissement) bem mais profunda que ele [...] a alma, prisão do corpo” (Foucault, 2014:29).

Em *Vigiar e Punir*, tem-se o caráter paradoxal do que Foucault descreve como a subjetivação do prisioneiro. A subjetivação retrata paradoxo, visto que o *assujettissement* denota tanto o devir do sujeito quanto o processo de sujeição – só se habita a figura da autonomia sujeitando-se a um poder, uma sujeição que implica uma dependência radical. Para Foucault, esse processo de subjetivação ocorre, de maneira central, através do corpo.

Tal colocação vêm ao encontro do que se propõe na pesquisa, no sentido de mostrar que a agenda da qualidade revela uma perspectiva inclinada para a individualidade, tal como mencionado pelos inquiridos,

‘a nossa vice reitora sempre fala que tem uma instituição de doutores improdutivos [...]. Porque todos os projetos passam por lá. A própria atribuição e tempos do mestrado e doutorado passam pela pontuação no currículo Lattes, então indiretamente nós somos avaliados [...]. E qual é o produto que nos avalia? É o currículo Lattes. Então, o que eu quero te dizer com isso, minha experiência particular [...]. A gente sempre teve uma postura de que era necessário, e também sempre se propunha a trabalhar em prol do que era mais relevante no departamento para o curso, não no meu desejo pessoal de ser um pesquisador top na área X [...]. E todos nós fizemos isso, e sacrificamos projetos pessoais de vários colegas [...]. E agora você é justamente avaliado pela produção individual’ (A4).

A declaração de A4 remete ao contexto que perpassa os sistemas de avaliação como ferramentas que quantificam desempenho, e que também podem ser usados para

estabelecer níveis normativos de produtividade, capazes de suscitar o julgamento do desempenho dos acadêmicos.

Pode-se interpretar a cobrança dos gestores (neste caso, na figura da vice reitora), como fruto do neoliberalismo, a partir de um conjunto de práticas implementadas na IES, que perpassam o princípio da concorrência. Originando então a gestão de indivíduos, incitados a produção de resultados, o que por sua vez reflete na individualidade.

Com base em Foucault (2014), pode-se compreender esse contexto a partir da formação de uma série de códigos da individualidade disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando-os, traços individuais estabelecidos pelo exame: [...] código dos comportamentos e desempenhos. Na sua forma quantitativa ou qualitativa, marcam a “formalização” do individual dentro de relações de poder.

Ampliando a discussão, Butler (2017: 90) expõe que Foucault sugere que *“o prisioneiro não é regulado por uma relação exterior de poder, segundo a qual as instituições tomam como alvo de seus objetivos de subordinação um indivíduo preexistente. Pelo contrário, o indivíduo forma-se - ou melhor, formula-se – como prisioneiro por meio de sua “identidade” constituída discursivamente”*.

Conforme se verificou até aqui, o contexto sinaliza para ressignificação da identidade do acadêmico, que está relacionada ao contexto de rever sua atuação a partir da demanda de mercado.

Existem outras citações de acadêmicos que complementam a análise,

‘a qualidade não é o resultado quantitativo, que eu chamo de emancipação (relação com o mundo). As diretrizes que tomam conta da universidade que transforma o professor em alguém que precisa mostrar números. Olha 30% têm êxito e 70% não tem êxito’ (A24);

‘tem que dar condições, dando sete disciplinas eu não tenho a mínima condição de produzir um artigo, de produzir algo de qualidade. E produzir lixo científico não adianta. Eu não me conforto com isso [...]. E ainda tendo que buscar parcerias

externas (financiamento), cuidar do laboratório, e não tenho bolsista para me ajudar’ (B6).

Os dados revelam uma rotina pautada em questões que ultrapassam o ato de “ensinar”, fator destacado quando os acadêmicos comentam sobre a agência de fomento, a CAPES, que reduziu os recursos dos programas em forma de bolsa aos alunos e de apoio à pesquisa. Esse contexto condiciona os acadêmicos a pleitear parcerias para custeio da pesquisa, tendo em vista que a CAPES passou a disponibilizar os recursos a partir de um sistema avaliador, em que uma nota/conceito do programa estaria associada a mais ou menos recursos financeiros, bem como o acesso ou não a convênios, bolsas, entre outros. Tais elementos passaram a contribuir para que houvesse cada vez mais exigências de eficiência e produtividade e que fossem sendo assimiladas pelos acadêmicos.

Considerando as afirmações de A24 confirma-se que a combinação de práticas de gestão possibilitou a produção de formas individualizadas que deu origem ao sujeito moderno. Consiste em um produto das formas disciplinárias de poder que usando de suas estratégias conformaram corpos cuja relação docilidade-utilidade equilibrou-se eficientemente e permitiu a conformação dos cidadãos (“eus” modernos centrados).

Ainda no que tange a esse propósito é importante destacar a seguinte citação:

‘meu desencanto, vem acompanhado da vontade de largar a docência, porque estou saturado das cobranças sobre produção (quantos artigos publicados, capítulos de livros, entre outros)’ (A3);

‘melhorar essa questão do tempo, porque para manter o programa strico sensu precisa de produção, e isso me coloca no desafio, eu estou sendo constantemente cobrada para produzir, e mesmo a busca de financiamento para produção científica. Então para alcançar esses parâmetros de qualidade é preciso produzir’(A13).

Esses acadêmicos mencionam a dificuldade e o desafio em conseguir cumprir as metas de produção, as quais também ficam vinculadas aos egressos e alunos ativos, os quais, muitas vezes, não respondem a essa meta. Essa é uma questão estratégica dos Programas de Pós-graduação que exigem produção científica, ou seja, a qualificação dos programas (conceito) está diretamente vinculada à quantificação - produção científica. Reconhecem que o sistema no Brasil avalia pelo produtivismo.

Decorrente da questão da individualização, a declaração de A3, mas principalmente de A13, encontram significância quando Butler (2017: 91) argumenta que a *“individualidade do prisioneiro se torna coerente, totalizada, que se converte na posse discursiva e conceitual da prisão; é, como afirma Foucault, dessa forma que ele torna “o princípio de sua própria sujeição”*. Esse ideal normativo no prisioneiro, por assim dizer, é um tipo de identidade psíquica, ou o que Foucault chamará de *“alma”*. Como a alma tem um efeito encarcerador, Foucault (2014) afirma que o prisioneiro é submetido de uma maneira mais fundamental do que a do espaço físico do cárcere representado pela prisão.

Essa perspectiva de produtivismo que remete à individualidade, interpretada como prevaiente, traduz-se também no excerto a seguir:

‘a minha principal crítica deriva de toda essa reformulação que é supra institucional, o tal do currículo Lattes, ele ao mesmo tempo em que promoveu avanços, eu acho que ele às vezes promove enormes distorções, um individualismo muito grande, um produtivismo às cegas, que às vezes a gente se pergunta? A quem serve esse tipo de trabalho, mas o que interessa é publicar, publicar e publicar. Porque senão publicarmos nós nem temos a possibilidade de continuar fazendo o trabalho que a gente acredita e que se constituiu para fazer. E nem sempre o que a gente publica é o que a gente gostaria, é o que é necessário para manter-se vivo’ (A4).

‘hoje na docência eu não tenho cobranças para publicação, mas no futuro vão cobrar publicações. E como dar uma boa aula e

ainda pesquisar? Cada vez mais leis, um sistema engessado'
(B7);

'com o movimento de internacionalização do ensino, não basta publicar, mas é necessário publicar com impacto. E como produzir e publicar com impacto se ao mesmo tempo é preciso ter muitas publicações (a quantificação interfere na qualidade). E o tempo para produzir' (A2).

Em relação ao testemunho de A2, percebe-se o desenho de uma cultura homogênea quando se trata da rotina dos acadêmicos, independente da área de atuação. Estes passam a estar, cada vez mais, envolvidos no desenvolvimento e na supervisão de diferentes pesquisas, na publicação de artigos, na participação em comitês científicos, congressos e conferências, no conhecimento atualizado de sua área de atuação, o que representa atender ao escopo do novo modelo de gestão.

Portanto, é relevante sublinhar que, a partir da implementação *lato e stricto sensu*, foi fortemente introduzido o olhar sobre a pesquisa. Esse olhar vem notadamente por órgãos externos, como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que promovem a aceleração da pesquisa no Brasil.

Essa mudança recai sobre a maneira de avaliar de forma mais acentuada na década de 1990, que desafia a preparação dos acadêmicos. Esse cenário impacta no ensino, de modo que a valorização da produção/publicação assume um poder maior de arregimentação dos esforços dos acadêmicos. Assim sendo, a avaliação da pesquisa vai progressivamente assumindo uma perspectiva produtivista, vinculada a indicadores.

Na opinião de Sguissardi e Silva Júnior (2009), o produtivismo acadêmico [...] consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da CAPES e do CNPq, acrescidos da FINEP e do BNDES, entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada e objetivada no Currículo *Lattes*, que consiste no

portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo modelo CAPES de Avaliação, em 1996-1997. A partir de então “os acadêmicos passaram a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos, com o objetivo de fazer caminhar a ‘nova universidade’, sem saberem bem para onde ela caminha” (Sguissardi e Silva Júnior, 2009: 45).

Nessa percepção, os mesmos autores observam que o professor universitário concursado para o exercício da docência, pesquisa e extensão, “[...] *compelido à complementação salarial e à ideologia*” *produtivista, a qual se coloca para os autores como “um dos pilares centrais da cultura da instituição universitária”* (Sguissardi, Silva Júnior, 2009: 44). Os autores afirmam ainda que o trabalho do professor converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão. Muitos trabalhos ou “obrigações” de ofício são tomados messianicamente como missão.

Silva Júnior *et al.* (2014) expõem que emerge desse movimento a tensão entre indivíduo e totalidade: o novo ser social professor, e acrescentam, que não há como continuar produzindo pesquisas de grande quilate sem se submeter aos critérios de avaliação, financiamento e a todo o desenrolar deste processo, mas também não há como deixar de fazê-lo, sob pena de ter estancado seu próprio trabalho. No entanto, “*aceitando as condições impostas em favor da execução de seu trabalho, este trabalho não mais lhe pertence, uma vez que a primeira aceitação implica também na assimilação das diretivas impostas por este sistema*” (Silva Júnior *et al.*, 2014: 196-197).

É interessante relembrar que, na UNIJUÍ, os programas *stricto sensu* mantêm processos de credenciamento e credenciamento docente realizado a cada quatro anos, em consonância com ciclo de avaliação da CAPES. Este processo tem como objetivo suprir as necessidades apontadas nas avaliações de cada PPG (Programa de Pós Graduação) realizadas pela CAPES e também buscar o alinhamento das atividades do Papdocência¹⁰⁹ com as condições requeridas para um melhor conceito nas respectivas avaliações. Para isso, a IES utiliza um instrumento de acompanhamento de cada docente

¹⁰⁹ Papdocência: os pesquisadores que participam do Papdocência – Programa de Apoio às Atividades Acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UNIJUÍ recebem incentivo do Fundo Institucional de Pesquisa, com financiamento de 50% do tempo destinado ao PPGSS.

com um indicador institucional da produção científica, o Índice de Produtividade Ampliado (IndProd -Ampliado).

Da Papdocência, emergiu dos acadêmicos e, curiosamente, dos pertencentes, a questão do desconforto gerado em alguns momentos pela Papdocência, especialmente quando relatam situações de sobrecarga de atividades, desconforto com colegas (como competição) e individualismo. Embora não tenha ficado explícito, entende-se que provavelmente, acadêmicos não agregados à Papdocência possam ter o desejo de estar.

Depreende-se, sobretudo da fala de A4, que a UNIJUÍ foi tomada como o *locus* para a construção de um novo escopo de gestão que gera referida individualização, a partir de práticas que aí se desenvolvem cujo objetivo vem constituir na fabricação do sujeito, levando ao assujeitamento.

Nesse sentido, a individualização também encontra significado nas assertivas a seguir,

‘não tem lógica, eu não tenho como dizer qual o turno faço pesquisa, pois posso fazer pesquisa viajando. Mas agora não posso mais fazer isso, estou engessado nesse sentido. Esse sistema estragou e comprometeu a qualidade, especialmente a pesquisa, estamos repetindo produção em série como na indústria’ (A7);

‘estamos reféns da meritocracia (produção intelectual, participação de eventos, etc). Somos medidos por isso, no resultado do nosso trabalho para parcela significativa, pela quantidade de aprendizagem. São dois elementos inversamente proporcionais, temos professor que tem um ótimo Lattes, mas na sala de aula é um cafajeste (...). Hoje somos regulados por muitas diretrizes políticas que avaliam, por exemplo, o ENADE. Todas as políticas são para medir resultados’ (A24);

‘ajudar o aluno, sentar com o aluno, e ver as dúvidas dele. Mas isso não dá Lattes. E isso não é importante para mim, tu

entendes? Eu acho que o professor tem que se colocar a serviço da educação, e não como uma estrela isolada que precisa brilhar. Vou te dizer uma coisa: esses últimos anos eu aprendi a respirar um pouco sem me culpar, porque você tem a sensação que está sempre devendo, que deveria contribuir mais, ser melhor, produzir mais, ser melhor professor. É uma sensação de opressão. Como se você nunca tivesse atingido o que você deveria atingir, ser um professor produtivista, como exemplo da instituição (modelo). É lógico se para ser professor eu precisar ter um número “X” de artigos, eu vou me esforçar para ter, mas não vejo que isso seja tudo. Isso me entristece. Sentimento de estar sempre devendo. E outra coisa: dificuldade de ter lazer, rotina, final de semana. Eu todos os dias vou para casa com uma pastinha, às vezes eu não abro, mas ela está lá para lembrar que eu deveria estar fazendo algo’ (A4).

Os acadêmicos não escondem o sentimento de desconforto e reconhecem que suas atividades são monitoradas. O currículo *Lattes* entra como mecanismo de automonitoramento e vigilância, de maneira que lá está retratada a produção do acadêmico. A fala de A7 acrescenta: ‘*se chegar ao final de 3 anos, eu não apresentar resultado, eu danço*’. Outro elemento que caracteriza esse contexto é a ficha AD (UNIJUÍ).

De acordo com Pelbart (2005), implantou-se um mecanismo de avaliação de professor, baseada na quantidade de produção, que gera uma infantilização nos próprios professores. Eles passam a obedecer a esses critérios. Para esse autor, a partir desses critérios vai se instalando um autocontrole, e tudo é avaliado. Cada um incorpora esse olho do poder na própria cabeça e vai produzindo essa infantilização, essa patrulha interna que aborta muitas possibilidades.

Segundo Shore e Roberts (1995), por meio desse modelo, é possível perceber a coerção através do isolamento e objetivação do sujeito e da interiorização do sujeito do mecanismo de auto-disciplinação. Além disso, práticas divisoras são reforçadas através

da ênfase que é colocada sobre os indicadores de desempenho que criam novos objetos de configurações disciplinares, de conhecimento e poder.

Uma outra questão que decorre das entrevistas e que retrata significância notadamente nos depoimentos de A4, A7 e A24 diz respeito à resistência. Assim, busca-se compreender a resistência, ou dito de outra forma, a sutil resistência dos acadêmicos a partir do olhar de Foucault. Pois, se resistir é o oposto de reagir, supõe-se que os acadêmicos resistem ao que lhes é designado pelas práticas implementadas a partir do modelo de gestão. Dessa maneira, a resistência estaria na criação de possibilidades de existência a partir de composições de forças que permitem a permanência no meio. Isso significa supor que a resistência talvez seja a única alternativa dos acadêmicos, mesmo não concordando ou sofrendo as consequências do modelo de gestão que introduziu tecnologias (práticas) de controle e vigilância.

Neste contexto, Butler (2017:100) aborda a resistência “*como efeito do poder, como parte do poder, como subversão a ele mesmo*”. Na sequência, Butler (2017: 106) argumenta que “*a resistência está situada num campo que praticamente não tem poder nenhum para alterar a lei a que se opõe*”. Por conseguinte, a resistência psíquica presume a continuação da lei em sua forma anterior, a simbólica, e, nesse sentido, contribui para o seu *status quo*. Nessa perspectiva, a resistência parece condenada à derrota perpétua. Em contraste, Foucault formula a resistência como efeito do poder ao qual ela se opõe.

A propósito da resistência, Freitas (2015) argumenta que o poder disciplinar, na ótica de Foucault, nunca deixou de suscitar as mais variadas formas de resistências. A disciplina sempre encontrou “problemas a resolver”, problemas para os quais a antiga economia do poder não estava aparelhada.

Como se vê, considerando a ideia de Foucault de que não existe uma teoria do poder, e o que existe são relações de poder, pode-se considerar o entendimento de Taylor (2011) quando este defende que o exercício do poder acontece no momento em que o indivíduo tem seu comportamento moldado por certos meios, e age sem que seja forçado, age por “seu próprio desejo” – livre.

Sublinha-se a declaração de A24, vinculada a compreensão do disciplinamento analisado a partir do olhar de Barbara Townley. A autora analisa a GP à luz de quatro

temas, entretanto valemo-nos daquela que trata do “indivíduo como sujeito”. Nessa perspectiva, a GP tem abordagem nas tecnologias do “eu”, destinadas a alinhar identidade. Assim, é verificável como o autoconhecimento e até a confissão estão articuladas na fala de A24, de modo que o acadêmico sabe o que precisa para atender a demanda da IES. E, com isso, pratica a sua sujeição, condicionando o seu próprio corpo como recurso, neste caso, a mencionada produção que alimenta o currículo *Lattes*. Suscitando dúvidas quanto à qualidade frente ao contexto apresentado no âmbito do ES, além de remeter os acadêmicos a outros valores, para os quais, o comprometimento com o fazer docente está em função do produtivismo (*Lattes*).

A partir dessas considerações, percebe-se o que é apresentado por Foucault sobre como o panóptico revolucionou o modo pelo qual o controle é exercido sobre os indivíduos, ou seja, o controle, a partir da visibilidade, os jogos de visibilidade que implicam o desenvolvimento de práticas de vigilância e a formação de amplo panoptismo social. Isso é o que será tratado no tópico a seguir.

9.3. Visibilidade

O panoptismo é capaz de reformar a moral, preservar a saúde, revigorar a indústria, difundir a instrução, aliviar encargos públicos, estabelecer economia como que sobre um rochedo, desfazer, em vez de cortar, o nó górdio das leis sobre os pobres, tudo isso com uma simples idéia arquitetural (Foucault, 2014: 200).

No que concerne à visibilidade, vale ressaltar que o poder apresenta efeitos de invisibilidade, que se caracteriza por uma vigilância que está em todos os níveis – um anônimo. Nesse sentido, a figura do panóptico encontra legitimidade, nomeadamente pelo efeito de induzir ao detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Estendendo o pensamento, este surgimento de vigilância moderno permite registro de observações, análise e normalização de indivíduos.

Com efeito, engana-se quem pensa ser a sociedade disciplinar aquela na qual todos se vigiam, como se houvesse um acréscimo de guardas e disciplinadores. Pelo contrário,

nas instituições de vigilância, precisou-se cada vez menos desses personagens. A vantagem decisiva desse modelo arquitetural é a relação fictícia que ele propicia (Foucault, 2014).

Acredita-se, face ao que foi exposto, que, da análise deste quadro que trata da visibilidade, a citação a seguir merece destaque,

‘um pouco assim o nível de stress. Às vezes tu queres fazer um pouquinho diferente, mas daí tu te sente assim... (bom!). Será que eu posso? (né!). No sentido assim, o que isso vai mudar? Eu estou sempre assim pensando que tem um olhar, tem um acompanhamento de tudo (...). Um pouquinho essa autonomia, assim, tu tem certa autonomia, mas também tu sabe que tem que cumprir o que foi estabelecido’ (A12).

Como se constata no fragmento de texto de A12, o contexto de um poder invisível que exerce controle sobre o fazer do académico, uma evidente a sujeição, neste caso das práticas de gestão instituídas na UNIJUÍ, quando A12 diz que gostaria de “fazer um pouquinho diferente”. Isso significa a presença do princípio do panoptismo, visto que foi internalizado o olhar autoritário do sistema de gestão.

Assim, é verificável, segundo Foucault (2014) que o efeito mais importante do panóptico é o de induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder, independente daquele que o exerce, enfim, faz-se necessário que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Da mesma forma, outros académicos dizem,

‘mudou bastante, como planejar a aula, elaborar o plano de ensino. Agora, eu tenho 10 dias para colocar no portal o plano de ensino. Isso mudou bastante, e o aluno tem muito acesso. O aluno quer saber a nota, e, além disso, questiona a nota: que

nota é essa professor? E a tua privacidade? [...]. O tempo encurtou, e você fica exposto’ (A10);

‘nos últimos 20 anos nos tornamos reféns. Eles (o Governo Federal) organizaram a formação do professor, a política educação. Nos últimos 20 anos começamos a sofrer com a política prescritiva, passamos de avaliação quantitativa para qualitativa. E, demorou a gente entender o que é qualidade. E talvez seja aí que caímos nesse conceito de qualidade autoritário, de ranqueamento, de meritocracia [...]. No início parecia que éramos mais democráticos e emancipadores [...]. A partir dos parâmetros políticos, passei a observar como eu gesto a minha sala de aula, pois esse sujeito (aluno) precisa aprender para o mercado [...].’ (A24).

Da fala de A10 e A24, é possível entender como gradativamente o poder é crescente a partir das práticas ou relações estratégicas entre indivíduos e grupos que entre si concebem jogos de conduta que decorrem de acordo com o preceito da governamentalidade. Como se vê, a política em vigor, no ES, não cessa de potenciar os seus efeitos, buscando sempre maximizar resultados a menores custos. Assim, cita-se a aplicabilidade de tecnologias de regulação e autorregulação.

Outro fator que reforça o panoptismo diz respeito à ouvidoria. Acerca dela é pertinente considerar o testemunho de um acadêmico que manifesta o sentimento de vigilância, tal como decorre da seguinte transcrição:

‘vou te contar uma situação, claro que eu estava errado. Um dia desses, eu tinha aula no mestrado pela manhã, e me atrasei na preparação da aula. Fiquei até 5h da madrugada, preparando aula, o problema é que não ouvi o despertador tocar às 7h, porque minha aula era às 8h, no campus [...]. E, tu sabes que aqui no campus é frio, aquele vento cortando, e a questão é que as salas de aula são abertas pelo professor. Daí aconteceu que os alunos ficaram para fora da sala, e uma aluna registrou a

ocorrência na Ouvidoria. Claro que isso mais me deixou nervoso e irritado, do que prejudicado, até porque todo mundo me conhece aqui na UNIJUÍ. Mas o que eu quero-te dizer é que situações como essa, expõem o professor’ (A16).

Ainda sobre o panoptismo, vejamos sobre o olhar dos atores:

‘me sinto num regime de “semiliberdade” (A8);

‘nós sempre tivemos uma agenda de trabalho com autonomia, mas o que eu vejo agora é um maior nível de exigência, é cobrado de forma mais qualificada [...]. Essas mudanças na educação despertaram muitas coisas. Modificou [...]’ (A18);

‘a agenda era mais flexível, mesmo com pesquisa, extensão e ensino. E, havia mais janelas para acomodar o imprevisto. E, mais liberdade para executar, o tempo não era calculado milimetricamente. Agora, a agenda é muito enquadrada, com muitos prazos e compromissos’ (A4).

Os testemunhos de A8, A18 e A4 comprovam que o pensamento de Foucault acerca da relação do panoptismo ao capitalismo procedem, visto que é possível identificar como o exercício do poder menos custoso possível conecta o crescimento económico do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce fazer aumentar tanto a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. Dito de outra maneira, os efeitos do poder panóptico apresentam-se pela percepção dos académicos por meio de maior nível de exigência nas atividades, menor liberdade para execução das atividades, tempo calculado, muitos prazos e compromissos, entre outros.

Como se constata, o pensamento de Foucault (2014) comprova que o panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder. Por outro lado, o panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos. Além disso, o panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus

mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens (Foucault, 2014).

Da conjunção do pensamento de Foucault e das declarações dos acadêmicos, valemos dos argumentos de Ball (1990), quando defende que a atual política de educação pode ser analisada em termos de discursos de poder e sua relação com sistemas de controle e vigilância burocrática. Para o autor, utilizando o modelo de Foucault de poder disciplinar, percebe-se que, longe de melhorar o desempenho e qualidade em ensino e pesquisa, a política atual foi construída de acordo com uma agenda política, cujo objetivo estava no controle social e na reordenação ideológica.

A propósito disso, há que se considerar a intensificação das relações de poder no meio acadêmico, por meio dos mecanismos disciplinares implementados como facilitadores da garantia da qualidade no ES. Isso quer dizer, com base em Shore e Roberts (1995) e Barrat (2003), que os acadêmicos estão cientes dos reflexos das práticas em seu fazer docente e, muitas vezes, na sua vida pessoal. Logo, demonstram inquietação, insatisfação, medo, angústia, entre outros, perante essa nova agenda.

Sobre essa temática, os dados revelam ainda o que acontece com a saúde dos acadêmicos,

'temos muita cobrança, além do engessamento, que amarra o processo [...]. O trabalho de pesquisa requer tempo, e eu tenho 1 turno por semana de pesquisa – nó crítico [...]. Redução do tempo livre (compensar processo de pesquisa, produção quando?). A profissão professor é estressante, amarrou... Porque estamos adoecendo?' (A13).

Relativamente a este propósito, a análise dos dados revela, a partir da fala de A13, que o comprometimento com metas de produtividade, pode-se aqui dizer heterônomas tende a levar o acadêmico a se sobrecarregar. O excesso de trabalho, não apenas pode limitar o prazer conquistado com a realização das atividades, mas pode gerar sofrimento e, em alguns casos, adoecimento.

Com base em Sguissardi e Silva Júnior (2009) e Silva (2013), pode-se compreender que o limite entre o prazer e o sofrimento no trabalho é tênue, pois o excesso de responsabilização e dedicação ao trabalho, ainda que voltados à realização de atividades

potencialmente prazerosas como ensino, orientação, pesquisa-produção pode gerar problemas ao acadêmico como, por exemplo, estafa, desequilíbrio psíquico-emocionais e a fragilização de vínculos afetivos.

Por fim, A13, durante a entrevista, além de lembrar, permite que a emoção transborda com algumas lágrimas,

‘(suspiro) ahhh, eu já passei por momentos de decepção, por outro lado, em outros momentos, puxa! Quanta coisa legal [...]. O que eu acho que nós aqui na universidade estamos passando por um processo, durante muito tempo a gente dizia que vestia a camiseta, que quem trabalhava aqui vestia a camiseta [...]. Acho que estou ficando velha... Por outro lado, eu tenho passado por algumas crises de percepção, parece que eu não estou mais trabalhando na mesma instituição. E isso me dá uma ansiedade muito grande, porque isso é algo que mexe muito comigo [...]. São mudanças [...]. Compreensão de mundo, e cada um têm a sua. E, eu também olho a visão da universidade. Chega! Até me emocionei (lágrimas)’(A13).

A partir dessas considerações, e por último a confissão de A13, é que se pode assinalar o que Foucault abordou em *Vigiar e Punir*. O filósofo defendia que a alma é definida como instrumento de poder pelo qual o corpo é cultivado e formado. Ainda na mesma obra, o autor argumenta que *“a alma torna-se um ideal normativo e normalizador, segundo o qual o corpo é treinado, moldado, cultivado e investido; é um ideal imaginário historicamente específico [idéal spéculatif] sob o qual o corpo se materializa (Butler, 2017: 97-98). Essa sujeição ou assujettissement não é apenas subordinação, mas uma garantia e manutenção, uma instalação do sujeito, uma subjetivação” (Butler, 2017: 98).*

À luz da tese de Foucault conseguimos compreender como os acadêmicos desconstroem-se para depois formar um novo sujeito. A formação desse sujeito é percebida quando A13, mas também podemos resgatar muitos relatos anteriormente citados como exemplos da formação desse novo sujeito que é, ao mesmo tempo o enquadramento, a subordinação e a regulação do corpo. Essa ideia, além de referendar

as afirmações anteriores, possibilita refletir sobre sujeição, resistência e a ressignificação da identidade dos acadêmicos a partir das reformas no ES.

Considera-se aqui as funções e os efeitos dessas reformas, focando na qualidade com base no modelo do panóptico de Jeremy Bentham, situando-se, teoricamente, dentro do corpo de literatura preocupada com a análise de novas práticas de gestão e discursos na educação, bem como a forma como estes funcionam no sentido de disciplinar, controlar, classificar e conter os acadêmicos (Ball, 1990).

Acerca da política educacional, verificou-se que os acadêmicos têm a concepção de que ela perpassa a esfera de análise sob a perspectiva de um discurso de poder, relacionando-a com sistemas de vigilância burocrática. Inclusive, durante as entrevistas, identifica-se o laconismo nas respostas (respondem somente dizendo sim), e, em alguns casos, pelas expressões “reflexão” e “desconforto”.

Além disso, a visibilidade comprova-se através de práticas de corte de custos e intensificação do controle gerencial, que refletem a lógica crescente do economismo e do instrumentalismo que sustentam a universidade neoliberal. Entretanto, estes processos originam estruturas de desigualdade, não só entre ou dentro das universidades, mas dentro do próprio corpo acadêmico.

O exercício de controle da qualidade demonstra que o ensino está tornando-se cada vez mais burocratizado, padronizado e quantificado. A experiência de aprendizagem é contabilizada, e tudo deve ser controlado e auditado. Isso significa também que a política de educação pode ser vista como um discurso de poder, no qual se percebe a criação de uma máquina administrativa orientada para a eficiência e produtividade, cujo objetivo é normalizar os indivíduos, ter o controle, bem como forjar corpos dóceis.

Assim, sobretudo com o advento das reformas nas IES, emerge um novo tipo de acadêmico e um novo tipo de conhecimento que são “chamados” pela reforma da educação, um acadêmico que pode maximizar seu desempenho, que pode anular princípios irrelevantes, para quem a excelência e melhoria são a força motriz da sua prática (Bernstein, 2000).

Considerando o foco do estudo legitima-se o cenário que condiz com a realidade de acadêmicos sujeitos a práticas de gestão, como por exemplo, a avaliação de desempenho. Assim, é possível o desfecho “inconclusivo” (inconclusivo no sentido de

considerar a sistemática dinâmica de mercado). Nesse sentido, resgata-se algumas questões iniciais para o desfecho, entre as quais ressalta-se a identificação de quadriculamento disciplinar a partir das mudanças do ES; as mudanças no âmbito da gestão como desencadeadoras de consequências para os acadêmicos; das consequências, sublinha-se de maneira genérica a alteração do “fazer docente”; a configuração do panóptico como um paradigma para educação moderna; as mudanças como incitadoras de reflexos nos padrões acadêmicos, sobretudo na identidade.

9.4. Considerações finais

Com relação à qualidade e à política de avaliação, Rothen e Barreyro (2015) afirmam que há uma clara tendência a considerar qualidade dentro de uma nova cultura de performances (desempenhos) competitivas por meio de um novo gerencialismo em que prevalecem processos de autorregulação que se materializam na responsabilização (*accountability*) e na competição.

A partir daí, o moderno discurso sobre excelência passou a se revelar como mecanismo de disciplina e controle da força de trabalho. Desta forma, os trabalhadores foram transformados em entidades calculáveis. Esse mecanismo instituiu hábitos de autodisciplina de modo que os trabalhadores passassem a olhar sobre si mesmos para melhorar sua própria produtividade e desempenho (Amsler e Shore, 2015; Shore, 2010).

Neste contexto, analisar a agenda da qualidade nas IES, a partir das lentes de Foucault, torna-se factível de maneira que muito do trabalho do autor enfoca o surgimento do Estado moderno e o problema do governo. Seu argumento é que a “*gestão (ou policiamento) de indivíduos, como o trabalho por meio do conhecimento racional e científico (ou pseudo-científico) da população, era um elemento indispensável no desenvolvimento do capitalismo*” (Foucault, 1978:140-141).

Dessa maneira, o pensamento de Foucault direciona para a análise do discurso da qualidade sustentada pelo poder disciplinar que abrange a normalização, individualização e a vigilância, com olhar sobre o indivíduo.

Nesse sentido, ao considerar a normalização, assinala-se que as práticas de GRH funcionam como mecanismo de poder. Evidenciamos alguns elementos citados pelos

acadêmicos inquiridos, como, por exemplo, o cumprimento de horário, planejamento de tempo, prazos. Os referidos elementos impõem um regime sobre a organização do trabalho que, de fato, é pautado em regras e normas, que, por sua vez, levam ao disciplinamento dos acadêmicos.

Além disso, há que se atentar para o fato deste escopo de gestão estar articulado de modo que o acadêmico não consiga identificar onde o poder reside, ou seja, ele somente percebe que está submisso a um comando que atua de maneira sutil, ou dito de outra maneira – invisível. Assim, o acadêmico está condicionado para se disciplinar a si mesmo, estando ele ciente ser o responsável pelo alcance dos resultados. Para que o sistema possa ter êxito, conta também com indicadores de desempenho. Os indicadores, quando vistos a partir do currículo *Lattes* (por exemplo), evidenciam individualismo, tornam-se instrumentos de estratificação social.

A propósito disso, percebe-se como a individualização assinala para os efeitos desta prática de gestão que resulta em acadêmicos angustiados. Subjacente a isso, os acadêmicos são instigados a continuamente melhorar seu desempenho para alcançar as metas instituídas a partir da política de ensino, notadamente pela agenda da qualidade.

Nesse sentido, há, por parte dos gestores, o entendimento que o fato do acadêmico ser incitado para auto-aperfeiçoamento represente oportunidade (olhar positivo). Entretanto, o que se constata pela revisão da literatura e notadamente pelas entrevistas realizadas que, no contexto do ES, esta situação resulta em receio, desconforto, rivalidades entre outros. Além disso, há a sombra da punição, quando do descumprimento das regras.

Dessa forma, Shore (2010) e Shore e Wright (2010), ao abordarem o assunto, expõem que as subjetividades acadêmicas estão mudando, corrompendo relacionamentos tradicionais de confiança e profissionalismo. Sublinham também que essas reformas levaram à substituição de relações profissionais baseadas na colegialidade e confiança com um regime de medição, performatividade e vigilância.

Como se percebe, essa forma de gestão, por meio de mecanismos regulatórios de desempenho, reflete nos acadêmicos sujeitos expostos a mais vigilância, resultando em estado/quadro de “pesadelo” parte destes (acadêmicos) (Shore, 2010). Conseqüentemente surge uma nova identidade. Na opinião de Candiotta (2012) e Prado

Filho *et al.* (2014), um tipo de valor é vivido pelos acadêmicos, no qual o compromisso, o julgamento e a autenticidade estão em função do desempenho.

Quanto à visibilidade, o panóptico de Bertham pode ser anunciado como um exemplo paradigmático de como essas tecnologias funcionam como sistemas de controle social. Assim, todos estão presos na máquina, aqueles que exercem o poder e aqueles que são submetidos a ela. Ao induzir um estado de visibilidade consciente e permanente do panóptico, o preso acaba sendo instrumento de sua própria subjugação.

O exercício de controle da qualidade demonstra que o ensino está se tornando cada vez mais burocratizado, padronizado e quantificado. Logo, os acadêmicos estão imersos num sistema que exige quantificação, e tudo deve ser controlado e auditado. Isso significa também que a política de educação pode ser vista como um discurso de poder, no qual se percebe a criação de uma máquina administrativa orientada para a eficiência e produtividade, cujo objetivo é normalizar os indivíduos - forjar corpos dóceis.

Esse contexto contribui para uma melhor compreensão de como os princípios do panóptico fundamentam-se em um mecanismo para normalização dos indivíduos em busca da eficiência econômica e da produtividade. Esses princípios do panotismo alcançam o discurso da qualidade que está inserido no âmbito das reformas no ES.

Nesse contexto, embora o pensamento de Foucault revele complexidade, com um conjunto de obra complexo e heterogêneo, tem-se uma contribuição para a teoria organizacional, ou seja, a possibilidade de análise de organizações por meio do estudo das manifestações capilares, singulares que perpassam a vida organizacional.

Nomeadamente, a linha de pensamento de Foucault integra temas como relação de poder, a constituição do sujeito, entre outros. Por conseguinte, permitem identificar mecanismos disciplinares e de controle. Foucault instiga-nos a pensar criticamente sobre como analisar as práticas de gestão através da extensão na qual a idéia de ser um sujeito está implicada nas relações de poder, de modo que para o autor, existe certa relação de poder que dá a definição de subjetividade (Taylor, 2011).

CAPÍTULO 10. CONCLUSÕES E CONTRIBUTOS

No desenvolvimento deste estudo, discorremos sobre as transformações no ES, qualidade no ES e perspectiva teórica de análise fundamentada em Michel Foucault. Na sequência, apresentamos os dados empíricos. Ressaltamos que o âmbito da investigação convergiu na identificação dos efeitos e consequências que as transformações no ES causaram para os acadêmicos.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: sumário do estudo realizado, principais conclusões do estudo, discussão dos contributos da tese e, por fim, as limitações e sugestões para investigação futura.

10.1. Sumário do estudo realizado

A agenda da qualidade é a realidade diária para os acadêmicos. A qualidade carrega consigo particularidades, nomeadamente voltadas para uma mudança no fazer do académico. Essa mudança é pautada no discurso da qualidade de que é necessário buscar uma educação de qualidade e que, para isso, os processos de avaliação são necessários. Neste contexto, o estado brasileiro implantou a prática da avaliação no ES, e os resultados são utilizados como indicadores e instrumentos de regulação.

Por isso, pretendeu-se estudar quais os efeitos e consequências dessas mudanças de gestão, que perpassam o discurso da qualidade no ES. Assim, analisar a agenda da qualidade, imersa num contexto de mudanças de gestão, permite a compreensão da rotina dos académicos.

A revisão de literatura realizada teve como fio condutor a exploração da teoria de Michel Foucault, contemplando poder, notadamente o poder disciplinar. Ressalta-se a existência de muitos estudos sobre o tema, entretanto, das pesquisas realizadas, ou melhor, identificadas no Brasil, não foi possível visualizar nenhuma com foco similar ao que estamos abordando. Tendo em vista essa lacuna ou possibilidade de pesquisar sobre o tema é que se desenvolveu a investigação considerando o caso da UNIJUÍ.

Neste capítulo, descreve-se sucintamente o caso analisado e compõem-se conclusões sobre a investigação.

As conclusões direcionaram-se para a identificação das implicações da agenda da qualidade. O que acontece com os acadêmicos à medida que enfrentam a mudança? O que faziam os acadêmicos? Como faziam os acadêmicos antes da inserção das práticas de gestão? Qual é o resultado dessa mudança? Como fazem hoje? Qual é o impacto dessa mudança? Como se sentiam os acadêmicos antes? Como se sentem hoje? São estas algumas perguntas que buscam respostas, sobretudo porque os principais alvos de análise constituem os acadêmicos, imersos na UNIJUÍ.

No ensejo de preencher esses hiatos foi realizado um estudo qualitativo, utilizando um estudo de caso singular para dar resposta à questão de investigação, orientada por três objetivos específicos: analisar o contexto de inserção da agenda da qualidade na gestão no ensino superior no Brasil e os fatores que a influenciaram; analisar este fenômeno especificamente na UNIJUÍ; analisar este fenômeno, através das lentes teóricas de Michel Foucault, evidenciando nos acadêmicos os efeitos e conseqüências que derivam do novo modelo de gestão que decorre da agenda da qualidade.

Para responder à questão, transitou-se da teoria para o caso da UNIJUÍ. Assim, ficou evidenciado nos capítulos 7, 8 e 9.

- a. Quais as características da gestão;
- b. Como foi o movimento de qualificação;
- c. Como decorreram as mudanças;
- d. Como os acadêmicos percebem o Sinaes;
- e. Qual a percepção sobre avaliação aos olhos dos acadêmicos;
- f. O que é qualidade para os acadêmicos.

Em suma, para entender as mudanças que surgiram nas IES a propósito da agenda da qualidade, deu-se a conhecer os fatores que promoveram a implementação desse novo modelo de gestão, sobretudo nas últimas e décadas, contextualizando a emergência da avaliação.

O estudo (a história) situa-se na UNIJUÍ. O ponto fulcral do estudo vincula-se com as mudanças acima referidas, na gênese do NPM e o managerialismo. Nesse cenário, a UNIJUÍ, inserida no que preconiza o Estado brasileiro, passou também a adotar o

modelo de gestão com base nos parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade, exigidos pelo mercado.

Antes de prosseguir, é necessário relembrar que os personagens principais deste estudo (desta história) são os acadêmicos, aqui delimitados aqueles com menos de 3 anos de casa e outros com mais de 10 anos. Considerando o propósito desta pesquisa, conforme explicitado no capítulo 5, convém relembrar o contexto de análise crítica do discurso. No contexto de espaço, a análise situa-se em uma IES onde perpassam relações de poder entre os membros da instituição e também membros da comunidade externa (governo). Além disso, ao considerar o elemento tempo, a pesquisa situa-se utilizando o histórico que condiz com práticas de gestão utilizadas antes da agenda da qualidade e as subsequentes. Como se percebe, o desenho de um considerável marco está na implementação do Sinaes em 2004. Por essa razão, o processo de mudança é sustentado pela análise do discurso.

Neste estudo (nessa história) de mudanças, os personagens deparam-se, sobretudo com perspectiva social e política - como propulsoras. Assim, apresentam-se em seguida, as conclusões extraídas da análise destas mudanças para compreender como e quais os efeitos e consequências para os acadêmicos.

10.2. Principais conclusões do estudo

O presente estudo assumiu uma abordagem qualitativa e em profundidade das percepções que os acadêmicos da UNIJUÍ possuem sobre as mudanças no ES, pontuadas pela agenda da qualidade. Neste contexto, os direcionamentos teóricos e metodológicos assumidos basearam-se no pressuposto de que a melhor direção a delinear para a estruturação do objeto de estudo seria o de articular os contextos “abrangente – de ordem macro” (meio político e institucional) e “restritivo – de ordem micro” (onde a avaliação encontra-se implementada na IES/ UNIJUÍ) que enquadram a relação desses atores imersos nesse ambiente de mudanças com abordagem de regulação institucional. Essa abordagem revela a intenção de identificar o modo como os acadêmicos sentem-se, nomeadamente, uma análise fundamentada em duas principais linhas: por um lado, a compreensão sobre a forma como as mudanças alcançaram o ES, sobretudo nas últimas três décadas, declaradas por meio da qualidade,

no contexto da emergência da avaliação institucional, desenvolvida neste tópico, 10.2; e, de outro lado, o desenho sobre como esse contexto pode ser interpretado assumindo a análise a luz de Michel Foucault, inclinada para a perspectiva do poder desenvolvida no tópico 10.3, a seguir.

Para encontrar resposta para a questão de investigação, delinearam-se 3 objetivos que, embora distintos, um é relacionado com o outro. A linha mestra pretendida pelo presente estudo leva a identificar o que acontece com os acadêmicos à medida que enfrentam as mudanças; qual o resultado dessas mudanças para os acadêmicos; qual o impacto/reflexo final sobre os acadêmicos.

Sustentados numa abordagem qualitativa, delineamos o desenvolvimento da componente empírica deste estudo, tendo definida a entrevista semiestruturada como instrumento para recolha dos dados, a qual aplicamos a uma amostra de acadêmicos de uma IES brasileira, a UNIJUÍ. A análise de informações do material empírico, apanhado por meio destas entrevistas, baseada em uma grelha, permitiu desenvolver, ao longo dos capítulos 7, 8 e 9 do trabalho, um conjunto de indicações relevantes sobre o modo como os acadêmicos percebem as mudanças no ES, além do impacto provocado.

Assim, as conclusões deste estudo são sobre as mudanças que ocorreram nas IES, relatadas no capítulo 7. Além disso, o capítulo 8 demonstra o processo de avaliação na UNIJUÍ, e, por fim, o capítulo 9 revela os efeitos e as conseqüências das mudanças para os acadêmicos.

Acerca do objetivo que buscava analisar o contexto de inserção da agenda de qualidade na gestão do ES no Brasil e os fatores que a influenciaram, entende-se que o objetivo teve alcance na íntegra, visto que os capítulos 2 e 3 abordam a temática.

No que se refere ao objetivo que consistia na análise do fenômeno, especificamente na UNIJUÍ, compreende-se que ele teve seu alcance a partir do conteúdo abordado nos capítulos 6, 7, 8 e 9.

Em função dessas observações que tratam do alcance dos objetivos delineados, passamos a discorrer detalhadamente sobre as principais conclusões, ou seja, evidenciar o que acontece com os acadêmicos à medida que enfrentam as mudanças.

Com relação aos resultados do estudo empírico, evidencia-se que a UNIJUÍ possui considerável trajetória histórica no que diz respeito à avaliação institucional. A IES iniciou a prática de avaliação em meados de 1994, vista como diferencial, sobretudo pelo cunho comunitário que representava inserção nos programas de extensão. Entretanto, foi com o advento do Sinaes, em 2004 que outras questões foram articuladas e instituídas na esfera do governo federal.

A partir dessa lógica, foi possível identificar que a UNIJUÍ percorreu uma trajetória articulada com o NPM com a inserção de métodos managerialistas. Houve, na IES, a adesão a todo o protocolo determinado pelo Sinaes, baseado na agenda da qualidade.

Reconhece-se que a opção da UNIJUÍ pela implementação das ferramentas é decorrente de uma prática de mercado. Logo, os programas da IES passaram a ser avaliados pelo que é determinado pelas políticas de ensino vigentes no Brasil. Assim, a exigência por produtividade acadêmica passou a fazer parte da agenda dos acadêmicos. Como exemplo, há quantitativas e qualitativas publicações estampadas na plataforma *Lattes*.

Acerca do Sinaes, foram apontados pelos acadêmicos, questões como: uniformização, questionamentos sobre os resultados produzidos pela qualidade, reservas (dúvidas), balização, entendimento de leitura subjetiva por parte dos avaliadores, a própria ausência de consolidação do Sinaes, padronização, entre outros. Assim, é possível concluir tanto pela verbalização e não verbalização, pelas expressões, pelas pausas, pelos suspiros, inquietação e medo dos acadêmicos.

Os resultados da pesquisa demonstram que os alunos concentram em si uma significativa parcela de poder ao fazer referência a prova do ENADE¹¹⁰, por possuir considerável peso. Além disso, os acadêmicos declaram sentir-se vigiados na avaliação respondida pelos alunos. Assim, é possível complementar que os elementos preconizados pelo Sinaes, direcionadores da garantia da qualidade mediante avaliação, regulação e controle, são testemunhados e vivenciados pelos acadêmicos na UNIJUÍ.

Especificamente com relação à avaliação institucional, foi declarado pelos inquiridos que, além da avaliação que decorre da política instituída pelo Sinaes, a UNIJUÍ utiliza

¹¹⁰O CPC apresenta a seguinte composição e ponderações: ENADE (40%), IDD (30%), Instalações e infra-estrutura (3%), Recursos didáticos (8%), Percentual de doutores (12%), Percentual de professores com tempo integral (7%).

ainda uma avaliação paralela ou complementar. A referida avaliação acontece com a discussão dos alunos entre si na sala de aula sobre o desempenho do professor - na ausência dele. Os acadêmicos indicam também a percepção negativa sobre a avaliação, crítica derivada da avaliação dos alunos – notadamente pela imaturidade, fragilidade na ferramenta da avaliação, monitoramento, questionamento sobre o que a avaliação vem agregar, sublinhando a presença de critérios subjetivos.

Pode-se afirmar, então, que o estudo permitiu-nos verificar que a avaliação remete os acadêmicos ao contexto de preocupação, ansiosidade, intimidação, medo, ressentimento. Além disso, confessaram não se sentirem confortáveis com a avaliação, manifestando recortes de coação.

Com relação à qualidade, foram reveladas, na fala dos acadêmicos, questões como a ampliação do número de vagas em contraponto com o ingresso de alunos despreparados, aspecto que caracteriza “incongruência” (grifo nosso) note-se que o Sinaes apregoa a qualidade, por outro lado, a IES, por questões de mercado, recebe alunos com decréscimo no nível.

Além disso, foi deles que partiu claramente o descontentamento com cumprimento de horário, planejamento tempo docente, prazos (muitos), exigência (muita), cobrança por resultados, políticas externas e internas limitantes, tolhimento na liberdade de ir e vir, penalidades (como a demissão), prestação de contas e burocracia (participação em eventos, lançamento de notas, plano de aula, plano de ensino, frequência), cobrança por publicações - produtivismo (quantidade e qualidade), prospecção de financiamento, sobrecarga de trabalho (comprometendo a qualidade), produção em série como na indústria. Também revelaram que se sentem reféns da meritocracia, regulados pelo ENADE (visualizando o professor “*como cafajeste na sala de aula, mas com ótimo Lattes*”), com dificuldade para descanso (lazer), com perda de autonomia, com conceito autoritário de qualidade, ranqueamento e meritocrática.

Em função desse sumário de percepções, e de muitos outros que foram relatados no corpo deste estudo, é que se percebe um “paradoxo”. O paradoxo encontra sustentação a partir dos resultados do estudo que revelam uma percepção favorável acerca das mudanças, nomeadamente pela institucionalização da cultura da qualidade. E, por outro lado, o entendimento desfavorável originado pela cobrança por produtividade e pela

prática da avaliação, como exemplos. Note-se que o estudo busca identificar os efeitos e consequências das mudanças, sublinhando que emergem das práticas de GRH, aspectos favoráveis e desfavoráveis.

Assim, conclui-se que, embora a UNIJUÍ tenha a cultura da avaliação internalizada pelos acadêmicos, por outro lado, eles sentem e ressentem-se com práticas baseadas em regulação e exposição, como é o caso da plataforma *Lattes*, caracterizando o acadêmico da nova era, aquele controlado e vigiado por indicadores, legitimado na UNIJUÍ pelo IndProd e IndProdEstSup, explicitado no tópico 8.3.5 deste estudo.

Neste contexto, percebe-se que a cobrança por produtividade requer dos acadêmicos autorregulação e autodisciplina, tendo em vista que respondem a mecanismos de registro, avaliação e classificação, fatores que exercem poder sobre o fazer docente, levando à individualização - a fabricação de indivíduos.

É importante dispor, neste ponto, que todos esses elementos relacionados a tecnologias de regulação, controle e vigilância resultaram em certa obediência que encaminha para diminuição da liberdade, verbalizada por um acadêmico como “semiliberdade”. Frente a esse cenário, constatamos a figura de um acadêmico quantitativo, que, para sobreviver, sujeita-se - mesmo decepcionado. Entretanto, a sujeição não anula a resistência, embora ela possa apresentar-se de maneira velada. Para completar esse quadro de individualismo, que sutilmente apontou para stress (adoecimento, citado por um acadêmico), sobretudo pela carga exaustiva de trabalho invadindo o âmbito pessoal (descanso, lazer...), sinaliza-se para o que seria a necessidade ou encaminhamento de ressignificação da identidade dos acadêmicos, decorrente das reformas no ES.

A partir dessas considerações, encontram-se identificadas as principais conclusões deste estudo neste tópico, relacionando-as com os objetivos delineados. Entretanto, para que isso obtenha íntegra materialização, o tópico a seguir abordará os contributos, particularmente correlacionando as conclusões com a revisão da literatura.

10.3. Discussão dos contributos da tese

Esta tese é um estudo sobre mudanças no ES, nomeadamente aquelas decorrentes da agenda da qualidade, contexto em que se encontram os académicos. Nessa perspectiva, transitou-se da teoria para a prática, revelando e analisando dados empíricos. Acredita-se, face ao que foi exposto precedentemente, ser possível apresentar os contributos para teoria e para a prática.

10.3.1. Contributos para a teoria

Antes de iniciar com os contributos, julga-se pertinente relembrar qual foi o quadro teórico da investigação, os principais conceitos que orientaram a análise. A revisão de literatura contemplou as mudanças que ocorreram na gestão - incluindo as IES, nomeadamente NPM e managerialismo no capítulo 2, agenda da qualidade no ES no capítulo 3, e, como fio condutor, a perspectiva teórica de análise – fundamentada em Michel Foucault. Este autor francês direciona-se para a interpretação acerca do poder, evidenciada na figura da disciplina, que concebe uma genealogia do sujeito moderno, visto ao longo do capítulo 4.

Ressalta-se que estão disponíveis abrangentes investigações contemplando as mudanças no ES. Porém, a lacuna que buscamos preencher está precisamente na análise fundamentada em Foucault. Reconhecemos que um dos pontos de partida foi a pesquisa *“Higher Education and the Panopticon Paradigm: Quality Assessment as Disciplinary Technology”* de Shore e Roberts (1995) que suscita essa abordagem foucaultiana, a qual não encontramos em pesquisas sequenciais semelhantes.

Como se vê, naquela altura, os autores já debateram sobre a função e os efeitos da reforma governamental do ES no Reino Unido, particularmente na garantia e avaliação da qualidade. A propósito disso, os autores reconhecem o panóptico como um modelo para caracterizar as mudanças. Argumentando que a prisão (panóptico) é um modelo para compreender as novas práticas de gestão no ES e como estas funcionam para controlar, classificar e conter os académicos.

É importante dispor, neste ponto, os elementos que comprovam o contexto das mudanças no ES. Nesse sentido, sublinha-se que a agenda da qualidade abrange o quadro ilustrado pelo Sinaes, materializado pela avaliação institucional.

Há que se referir que as políticas públicas vigentes no ES abrangem avaliação, regulação e supervisão. Observa-se nitidamente o propósito dessas políticas instituídas na UNIJUÍ, as quais, no direcionamento para o alcance da “qualidade”, adotam práticas de gestão para obter resultado. Esse resultado consiste na palavra repetidamente pronunciada¹¹¹ em várias entrevistas, constatando que os dados empíricos encontram significado na teoria de Foucault, nomeadamente pela visibilidade das práticas inseridas na UNIJUÍ. Como indício, tem-se o controle de horários, treinamentos, vigilância global e crescimento da utilidade. Dessa maneira, parte-se do pressuposto que a suavidade-produção-lucro¹¹² ocupa seu lugar nesse contexto, resultando obediência dos acadêmicos.

Atrelados à maximização da produção como política exaustiva em busca de resultados, estão os acadêmicos, protagonistas em silenciosos pactos, ou então, silenciosamente docilizados pela disciplina que lhes é apresentada pela governamentalidade. Note-se uma época de singular individualismo, decorrente de exarcebadas regras. Como tal, as práticas de GP funcionando como uma meticulosa forma de poder (Townley, 1994).

Concomitantemente, dos relatos extrai-se insegurança, sentimento de constante monitoramento, de um olhar permanente sobre seus passos, sobre seu fazer. Assim, está evidente aos olhos dos acadêmicos, independentemente do tempo de vínculo com a universidade, que essa configuração, voltada para o produtivismo “às cegas”, mencionado por um dos inquiridos, como também o entendimento de inflexibilidade decorrente das práticas, que, por sua vez provocam aflição ou inquietação. Do relato de A13, sobretudo quando verbaliza: “*Então para alcançar esses parâmetros de qualidade é preciso produzir*”, tem-se a percepção de que o acadêmico, na sua fala encontra-se em um “confessionário”, de modo que está ciente do seu “pecado”, se não atender o nível desejado.

¹¹¹ Ao considerar o discurso nesse contexto, afirma-se que o principal não é o discurso em si, e sim aquilo que não foi dito, aquilo que chega por intermédio das entrelinhas, das pausas para pensar, das expressões, dos suspiros...

¹¹² Foucault, 2014.

Outra constatação é a de que os fins mercadológicos do ES, traduzidos pela massificação, resultam na concorrência para si e entre outros (acadêmicos e IES). Há um homem produtivo, um homem individualista, um homem aprisionado (leia-se o homem neste contexto como o acadêmico).

Da mesma forma, pode-se dizer também que a avaliação institucional, abrangendo autoavaliação, avaliação do aluno e a avaliação externa, apresenta-se como uma prática de efeito disfarçado sobre a liberdade¹¹³. Em relação à liberdade, neste caso ela vincula-se ao elemento disciplina, configurando relação de poder - aprisionando. Além disso, pode ser dito ou percebido como uma espécie de liberdade “velada”. Para sublinhar essa questão, assinala-se, na UNIJUÍ, a avaliação realizada pelo aluno que resulta em medo, além disso, a autoavaliação como prática de confissão ou culpa.

Para Tavares *et al.* (2014), o direcionamento da avaliação, como controle, aponta o esquecimento do papel indutor da qualidade – que seria o objetivo dos processos avaliativos preconizados pelo Sinaes, enquanto Rothen e Tavares (2017) entendem que no Brasil a qualidade e a avaliação são vistas como estratégia do Estado de controle e regulação.

Outro aspecto que se pode ressaltar diz respeito à sujeição¹¹⁴, identificada na UNIJUÍ por intermédio do elemento produção e também pela avaliação. No que trata da produção, tem-se, como exemplo, principalmente a publicação de artigos em revistas de elevado conceito. Esse incremento de publicação para o currículo *Lattes* reconhece-o como causador do individualismo.

Para tal análise, encontramos sustentação na opinião de Pelbart (2005), quando o autor argumenta que esses mecanismos de avaliação do professor por produtividade geram infantilização, porque passam a obedecer a critérios. Neste contexto, é verificável a autorregulação, a disciplina como legitimadora das relações de poder.

Dessa maneira, relembramos a base na perspectiva teórica de análise que contempla a normalização, individualização e vigilância. Esses elementos são identificados e pontuados no decorrer do texto. Como se vê, são fatores que postulam como reflexo para os acadêmicos, em questões como a angústia, citadas precedentemente. É um

¹¹³Foucault, 2014.

¹¹⁴Foucault, 2014.

cenário que revela o direcionamento na ressignificação da identidade dos acadêmicos, note-se uma relação de poder, resultante de medo. Além disso, o medo encaminha para obediência – aprisionamento.

A linha mestra pretendida pelo presente estudo leva a concluir que a qualidade está cada vez mais burocratizada, padronizada, quantificada e monitorada. Ela é constituída por processos avaliativos, com padrões de produtividade, da *accountability*, entre outros. É uma qualidade que fabrica um acadêmico “moderno quantitativo intimidado”, frustrado, desencantado, oprimido, com perda ou mitigação de sua liberdade, e tantos outros elementos citados neste estudo. Trata-se de um sujeito que tem sua conduta conduzida, que se sujeita, aprisiona-se, percebendo consciente ou inconscientemente a ressignificação de sua identidade. Afinal, algumas regras podem mudar durante o jogo, contexto aplicado nomeadamente para aqueles que estão na UNIJUÍ por mais tempo. Essa colocação encontra significado na fala de A13 quando diz: [...] *eu tenho passado por crises de percepção, parece que eu não estou mais trabalhando na mesma instituição [...]*.

A pesquisa revelou, em conformidade com o que foi proposto, que, na UNIJUÍ, a utilização das ferramentas de gestão, como a avaliação, permite visibilidade dos acadêmicos. Além disso, tem-se a regulamentação direcionando para a homogeneidade, individualizando, e, com isso, permitindo medir desvios, controlar e vigiar. Logo, a figura do panóptico faz sentido como tecnologia, incitando o controle social, visto que os acadêmicos não estão obedecendo a alguém, mas obedecendo a processos, a regras. Contexto fundamentado por Townley (1993), quando a autora sublinha as técnicas de GRH como mundanas e inócuas, formadoras do panóptico.

Na opinião de Ball (1990), as práticas de gestão e o discurso decorrente das reformas são identificados como aqueles que disciplinam, controlam, classificam e contem os acadêmicos. Além disso, Shore e Roberts (1995) argumentam que qualidade pode ser vista como tecnologia disciplinar, onde o acadêmico aparece como cúmplice e aprisionado.

É interessante acrescentar a questão da resistência¹¹⁵, visto que Foucault entende que onde há poder há resistência. Assim, há um entrelaçamento entre poder e resistência.

¹¹⁵ Foucault tratou desse tema na História da Sexualidade (volume 1).

Esse entrelaçamento é comprovado quando identificamos essa relação dos acadêmicos com as práticas de gestão instituídas na UNIJUÍ.

Foucault, fala ao encerrar a escrita em *Vigiar e Punir*, que se tratam de exemplos de uma agência que, tendo o corpo como artífice contra um poder que sequestra e fixa as subjetividades aos confins da sociedade disciplinar, resiste à normalização (Foucault, 2014).

Tomando como válida essa colocação, convém sublinhar que, na analítica do poder de Foucault, há um pensamento sobre o exercício do poder, que, contudo, não deixa de revelar as possibilidades de resistência no interior das lutas e batalhas da sociedade civil – aqui reconhecida no meio acadêmico. A partir dessas considerações, pode-se afirmar que tais formas de insurgências contra o poder podem jogar luz nas práticas de liberdade contemporâneas (Foucault, 1984, 2014).

Conclui-se, a partir da agenda da qualidade, a otimização da utilização dos corpos, dito de outra maneira, da otimização da produção por intermédio da força de trabalho dos acadêmicos. Essa produção, pautada em resultados para a IES, a qual incita disponibilidade, origina ainda a concorrência com os outros e consigo, visto que os acadêmicos estão como investidores do próprio corpo. Esse contexto é pautado na otimização por meio das avaliações institucionais, que, na leitura global, abrangem questões como a qualificação e produção, como as de artigos e livros.

Entendeu-se, nesta pesquisa, que as práticas de gestão possuem uma abordagem resultante de relação de poder sobre os acadêmicos. Tomamos como exemplo a busca incessante por uma melhor classificação no ranque educacional, remetendo o acadêmico como uma peça fundamental para a *performance* da IES, requerida pela política de avaliação.

A propósito disso, há que se dizer ainda que os acadêmicos revelam ressentimento nomeadamente pela prática da “punição”, perpassando justamente “o que pode acontecer” caso algum procedimento não venha a ser realizado de acordo com o que é preconizado pela gestão da IES. Um exemplo clássico diz respeito à notificação por e-mail enviada para o acadêmico que não cumprir o prazo, além de bloqueio do sistema, podendo seguir-se de advertência por parte do gestor. E o mesmo aplica-se para as

outras práticas dos docentes, até mesmo o dimensionamento de carga horária, pautado por critérios institucionais (produção).

Sob a perspectiva da punição, algumas situações são verbalizadas, como, por exemplo: “*não tenho medo, tenho receio*”, pois os próprios alunos dizem: “professor tem avaliação docente”, o que “remete” ao contexto da punição. Sabe-se, também, que a partir da avaliação docente os acadêmicos podem ser afastados por tempo determinado ou então demitidos, prática que se caracteriza como “punição”.

Assim, depois de efetuada uma análise, com características de retrospectiva ao modelo de gestão, percebe-se que esses resultados estão mais voltados para o prisma de desaprovação aos olhos dos acadêmicos, notadamente, pela implementação de várias práticas de controle, regulação e vigilância.

À vista do exposto, Olssen (2015), ao abordar o assunto, afirma que, por meio das práticas incorporadas no ambiente acadêmico, amplamente utilizadas ao longo das últimas décadas, os acadêmicos têm se tornado dóceis.

Os elementos expostos precedentemente encontram significado no “poder produtivo” concatenado com as biopolíticas que surgem em meados do século XVIII como técnicas ligadas ao problema da regulação dos corpos coletivos e da vida das populações. Desde então, elas desenvolvem-se como “técnicas de polícia” e práticas de governo dos corpos e da vida, do todo e de cada um, recebendo influências do pastorado judaico-cristão e dando suporte às nossas formas de governo político.

A partir dessas considerações, o excerto de Butler (2017: 4) exprimiu que “*como forma de poder, a sujeição é paradoxal. Uma das formas familiares e angustiantes como se manifesta o poder está no fato de sermos dominados por um poder externo a nós. Descobrir, no entanto, que o que “nós” somos, que nossa própria formação como sujeitos, de algum modo depende desse mesmo poder é outro fato bem diferente. Estamos acostumados a pensar no poder como algo que pressiona o sujeito de fora, que subordina, submete e relega a uma ordem inferior. Essa é certamente uma descrição justa de parte do que faz o poder. Mas, consoante Foucault, se entendemos o poder também como algo que forma o sujeito, que determina a própria condição de sua existência e a trajetória de seu desejo, o poder não é apenas aquilo a que nos opomos,*

mas também, e de modo bem marcado, aquilo de que dependemos para existir e que abrigamos e preservamos nos seres que somos”.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault explora as diversas formas como durante o século XVII, o corpo humano tornou-se um objeto a ser manipulado e controlado por meio da criação de instituições como hospitais, asilos, prisões, fábricas e escolas. O que Foucault chama de um novo conjunto de tecnologias disciplinares - ou técnicas de organização de novas configurações de conhecimento e poder uniram-se em torno da objetivação do sujeito humano (Shore e Roberts, 1995).

Portanto, é possível olhar a qualidade, sobretudo a garantia da qualidade, por meio de um cuidadoso monitoramento e medição do desempenho e produtividade. Essas práticas de vigilância são avaliadas, utilizando uma combinação de índices estatísticos, inspetores externos, avaliação institucional, autoavaliação com base em metas de desempenho acordadas com um gestor de linha (Shore e Roberts, 1995).

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que o resultado dessas mudanças para os acadêmicos implica em questões como uma nova agenda com aumento de carga horária, contratos diferenciados, controles, outros fatores. Na opinião de Shore e Wright (2004), todas essas medidas são destinadas a “garantia e controle de qualidade”.

Portanto, parte-se do pressuposto de alcance do último objetivo delineado para a investigação, direcionado a análise das mudanças no ES, por meio das lentes teóricas de Michel Foucault, evidenciando nos acadêmicos os efeitos e consequências que derivam do novo modelo de gestão que decorre da agenda da qualidade.

Para concluir, relembra-se que o artigo de Shore e Roberts (1995) suscitou a investigação, embasado no contexto das reformas no ES. No referido artigo, os autores assinalam o panóptico, como um paradigma para a compreensão não apenas dos processos pelos quais a educação superior encontra-se reestruturada, gerenciada e controlada, mas também a epistemologia racionalista que subjaz noções de eficiência administrativa do governo e da gestão. Neste contexto, postulam dentro dessa abordagem da literatura, implicada com a análise de novas práticas de gestão e discursos na educação e a forma como essas funcionam como prática disciplinar projetadas para controlar, classificar e conter os acadêmicos (Rabinow 1986; Ball, 1990; Burchell *et al.*, 1991).

Considerando que a linha de pesquisa da tese situa-se na área de recursos humanos, reiteramos a utilização da contribuição de Townley, note-se que a autora articula a GRH com o pensamento de Foucault.

Assim, é verificável que o estudo aqui desenvolvido procurou contribuir para preencher algumas das lacunas existentes em nível do conhecimento nesse campo. Com base na perspectiva teórica de análise que nos é proporcionado ao escolher e estudar o poder, explicitado no quarto capítulo do nosso trabalho, propusemo-nos a colaborar para o avanço da reflexão no tema, por meio da análise das percepções que os acadêmicos elaboram sobre as mudanças no ES, designadamente pela agenda da qualidade.

Por fim, essa pesquisa contribui para o modelo teórico à medida que, como explanado nos capítulos 7, 8 e 9, descreve-se o fim do espetáculo com alarido e marca-se o início de um espetáculo silencioso. A partir dessas considerações, pode-se reafirmar que a disciplina, na figura do panóptico, retratada na tríade suavidade-produção-lucro, liberdade e objetivação-sujeição cumpre com o que se observa nos códigos¹¹⁶ criados e inseridos na vida das pessoas no século XVI, e que permanecem na contemporaneidade.

A partir da operacionalização do conceito de poder, ou de relações de poder¹¹⁷, sustentada na tese de Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, expomos que as declarações tecidas pelos acadêmicos, com o advento das mudanças no ES, traduzem um conjunto de significados. Significados que permitem entender a maneira como percebem essa realidade institucional e com ela relacionam-se. Neste sentido, as representações das

¹¹⁶Códigos comportamentais, postos e internalizados assim como as condutas morais. Como por exemplo, formas de estar na mesa, formas de estar em público, o “tenha modos!” passaram e continuam a ser postos com o propósito de situar cada pessoa, cada lugar dentro de cada situação. Revela-se uma pedagogia das boas maneiras para um controle de si (Prado Filho, 2006) que intervém na fabricação de sujeitos disciplinares, refletindo na identidade dos sujeitos.

¹¹⁷As “relações de poder” sustentam-se segundo Foucault (2014) a partir das técnicas disciplinares que fazem emergir séries individuais onde a descoberta de uma evolução em termos de “gênese”. Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes “descobertas” do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização. Uma macro e uma microfísica do poder permitiram, não certamente a invenção da história, mas a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações. Através das técnicas disciplinares chega-se a um corpo treinado para funcionar, cada uma de suas partes para operações determinadas. Imprescindível que haja um alinhamento entre todas essas forças para a produção das individualidades e, com esse fim, organiza-se táticas. A tática é a forma mais alta da prática disciplinar. Com esse objetivo, então, o poder disciplinar tem uma função maior, que é de adestrar (Foucault, 2014).

mudanças emergem como “relações de poder” (Foucault, 2014) sobre a vida dos acadêmicos.

Esse agrupamento geral de considerações enseja afirmar que a investigação empreendida traz para o campo do conhecimento sobre a relação entre os acadêmicos e as mudanças, alguns contributos inovadores. Um dos fulcrais consiste no aprofundamento da compreensão dos acadêmicos frente às mudanças, bem como dos principais sentimentos que lhes aflora quanto ao seu envolvimento (sua imersão) neste processo resignado a regulação das atividades nas IES. Assinalando-se a regulação pautada em práticas caracterizadas pela disciplina (docilidade dos corpos), tendo como objetivo resultado, produtividade e controle.

10.3.2. Contributos para a prática

Descrever e entender como aconteceu o processo de mudanças no âmbito do ES. A propósito disso, destaca-se o dimensionamento de carga horária (ensino e pesquisa), produção acadêmica, formação continuada, controle (retirada de chave da sala de aula, registro plano de ensino, frequência de aluno), autoavaliação, avaliação dos alunos, avaliação externa. Além disso, explicitou-se que os acadêmicos estão imersos num contexto que implica questões como salários fracionados (horistas), redução do quadro de docentes (reestruturações), contratos parciais (induzindo a outros vínculos), mudança de grade curricular, entre outros.

Esse conjunto de apontamentos contempla as constantes mudanças no âmbito da gestão, além disso, relembra a implementação da avaliação desde 1994, uma trajetória de 24 anos (em 2018). Frente a esse contexto, a contribuição traduz-se no apanhado de percepções dos acadêmicos, nomeadamente aqueles com mais de 10 anos de vínculo com a UNIJUÍ.

Logo, esta investigação contribuiu para a UNIJUÍ, ao identificar e analisar as percepções dos acadêmicos, tematizando o que acontece na gestão, nomeadamente na gestão de pessoas a partir de Foucault. O contributo de ordem prática encontra sustentação na teoria foucaultiana, com abordagem na governamentalidade, configurada no olhar sobre o governo dos corpos. Além disso, é vista como aquilo que decorre no tempo presente (exemplo: os acadêmicos sujeitos a avaliação institucional, a cobrança

por produção/plataforma *Lattes*). Nesse contexto, a investigação revela como são governados os corpos dos acadêmicos da UNIJUÍ. Essa forma de governar os corpos é pautada no assujeitamento, que em determinados momentos, sinaliza resistência - velada ou não.

Este estudo empírico permitiu e contribui de forma significativa na medida em que assinala a análise das informações baseada na realidade social, notadamente aquela em que os acadêmicos estão inseridos. Pode-se afirmar que o estudo demonstrou pertinência à medida que repensa como as práticas de gestão nas IES, neste caso a UNIJUÍ, estão refletindo na fazer docente. Permite também considerar que, neste caso, os acadêmicos estão condicionados a fatores extrínsecos. E, por fim, legitima os acadêmicos como pertencentes a um contexto que postula relações de poder. Como tal, esse diagnóstico poderá ser útil, se assim a UNIJUÍ entender, em algum aspecto, para (re) adequação das práticas de gestão.

A investigação revelou em conformidade com o que foi proposto, que o conteúdo mencionado, na última página de *Vigiar e Punir*, é mesmo sustentado como contemporâneo, tal como segue para encerrar.

“E que finalmente o que preside a todos esses mecanismos não é o funcionamento unitário de um aparelho ou de uma instituição, mas a necessidade de um combate e as regras de uma estratégia. Que, conseqüentemente, as noções de instituição de repressão, de eliminação, de exclusão, de marginalização, não são adequadas para descrever, no próprio centro da cidade carcerária, a formação das atenuações insidiosas, das maldades pouco confessáveis, das pequenas espertezas, dos procedimentos calculados, das técnicas, das “ciências” enfim que permitem a fabricação do indivíduo disciplinar. Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas

relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de “encarceramento”, objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa estratégia, temos que ouvir o ronco surdo da batalha”¹¹⁸(Foucault, 2014: 201).

Feitas essas conclusões e contribuições, apresentam-se, a seguir, as limitações e sugestões para investigação futura.

10.4. Limitações e sugestões para investigação futura

Depois de expostos os contributos para a teoria e prática, visando encerrar este capítulo final, apresentam-se em seguida algumas considerações sobre as suas limitações completando-se com sugestões para investigação futura.

Uma limitação deste estudo foi o tempo. Assinala-se o tempo para coleta, transcrição e análise dos dados (redação da tese). Tal limitação, que poderia ter sido evitada, se a investigadora pudesse ter trabalhado nesta pesquisa com dedicação integral, visto que, muitas vezes, pelo alongado tempo sem contato com a pesquisa, era necessário resgatar (voltar) para situar o contexto, um tempo de releitura, um (re) situar da investigadora. Essa limitação está vinculada ao motivo da investigadora atuar como docente em mais de uma IES, as quais não estão situadas na mesma cidade, nesse caso, além da docência em si, requerendo ainda tempo para deslocamento entre as cidades.

Por outro lado, essa lacuna de tempo possibilitou que a pesquisadora vivenciasse o contexto de acadêmica (entendesse sobre a vida de um acadêmico), o que se apresentou como elemento facilitador quando da coleta e posterior análise das entrevistas.

Além disso, outro elemento limitador foi a distância entre a morada da pesquisadora e a UNIJUÍ (720 km), fator que tornou ainda mais complexa a coleta de dados.

A investigação limitou-se à análise do contexto das mudanças no ES, notadamente aquelas relacionadas à agenda da qualidade, concentrando-se em uma única IES. Utilizou-se todo o histórico da instituição no tema proposto. Logo, por se tratar de um

¹¹⁸A. de Tocqueville, Rapport à la Chambre des Députés, citado in Beaumont e Tocqueville, Le Système pénitentiaire aux Etats-unis. 3^a ed. 1845, p. 392-393.

estudo sobre uma única IES, a pesquisa poderia aprofundar-se em assuntos que se fossem generalizados comprometeriam a riqueza, evidenciada nos detalhes com que foram reveladas as percepções dos acadêmicos, sobretudo aquelas que refletem, de maneira significativa, no fazer docente e ainda na esfera pessoal.

Dessa maneira, para finalizar esta tese, dos desfechos apresentados com a nossa pesquisa revela-se, também, um conjunto de reflexões concomitantes aos objetivos delineados para a investigação que, por sua vez, refletem outras direções para estudos futuros.

Citamos aqui duas direções que consideramos concernentes, uma para a UNIJUÍ e a outra para IES (comunitárias, privadas e públicas – comparação).

Para UNIJUÍ, sugere-se a replicação do nosso estudo, desta feita direcionado a investigar com profundidade a percepção de acadêmicos com tempo de carreira menos alargado. Tomamos como sugestão acadêmicos com até 5 anos de vínculo. Ressalta-se essa abordagem de pesquisa, nomeadamente pelas mudanças que referimos no decorrer do estudo, e também aquelas mudanças recentes. Ao falarmos de mudanças recentes assinalamos duas, em especial. A primeira está voltada para o modelo de “ensino híbrido”¹¹⁹ que vem ganhando espaço nas IES. À vista desse modelo, questionam-se quais as perspectivas de futuro na docência, considerando o ensino híbrido que caracteriza a diminuição de acadêmicos com atuação presencial, e ampliação para as atividades em plataformas virtuais. A propósito disso, sugere-se estudar a inserção dessas práticas e o impacto (negativo) que produzem.

E a segunda sugestão está voltada para a inserção das “metodologias ativas”^{120 121} que carregam consigo algumas práticas que demandam, por exemplo, materiais

¹¹⁹O Ensino Híbrido é a utilização de métodos do ensino presencial, integrados aos métodos de ensino online, no desenvolvimento cotidiano/rotineiro, do processo ensino e aprendizagem. Desta forma, as aulas se tornam mais dinâmicas, atualizadas, flexíveis e mais participativas. O princípio fundamental do funcionamento da metodologia do ensino híbrido tem a ver com educação baseada em projetos e pesquisas com o auxílio de plataformas virtuais (Moran, 2014). Retira o aluno da passividade, apenas ouvindo o professor falar e explicar o conteúdo e depois fazer alguns exercícios.

¹²⁰A metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções (Diaz-Bordenave e Pereira, 2007).

complementares e, muitas vezes, a IES não dispõe de orçamento – ficando o acadêmico com o ônus. Neste contexto, assinalam-se cobranças sem contrapartida da IES pelo reduzido orçamento, levando a situações nas quais o acadêmico transfere a pergunta para si - “é minha responsabilidade a aquisição (salário do acadêmico) de material para atender uma demanda que está condicionada à IES (a qualidade)”?

Em outra linha, sugere-se investigar como o reduzido orçamento pode suscitar incerteza para os acadêmicos que se encontram no início de carreira, sobretudo porque esses geralmente já possuem doutoramento e possuem interesse na pesquisa.

Nesse sentido, o cruzamento dos resultados de abordagens distintas poderá aumentar o entendimento sobre como os acadêmicos percebem as práticas de gestão instituídas na UNIJUÍ, advindas de um contexto das constantes mudanças.

Para outras IES, veja-se a conveniência de, em posteriores análises, ampliar a abordagem empreendida também para um comparativo entre comunitárias, privadas e públicas quanto às principais discrepâncias e aos pontos de convergência existentes entre aquilo que caracteriza-se como resultado das mudanças, ou seja, da implementação das práticas de gestão na agenda dos acadêmicos. A partir daí, uma análise comparativa entre a retórica do discurso político e institucional sobre o que ‘é’ ou ‘deve ser’ o fazer dos acadêmicos frente ao preconizado no ES – da esfera federal até a IES, e as práticas de gestão, como, por exemplo, a avaliação institucional, tal como são experienciadas pelos acadêmicos.

Acreditamos que os resultados do nosso estudo configuram uma multifacetada abordagem das mudanças que ocorreram na IES, pautadas num instrumento de regulação do ES e da instituição, e da relação de poder implícita. A amplitude do estudo permitiu identificar como os protagonistas – acadêmicos, sentem-se quando do seu fazer docente nessa conjuntura.

A principal sugestão para investigações futuras é historiar sobre “acadêmicos”, sobre o fazer dos acadêmicos, sobre como o fazer do docente, assente em práticas (do meio institucional) refletem na vida, na identidade, buscando saber sobre aquilo que é

¹²¹A partir da inserção das metodologias ativas, o nosso estudo não está no sentido de posicionar-se sobre aspectos positivos ou negativos, a inserção é somente para pontuar um elemento novo na agenda dos acadêmicos.

determinado (interessante) a partir das políticas de gestão, neste caso aquelas vinculadas à educação, que preconizam resultados positivos para as IES. Também é importante saber se os fatores advindos dessas políticas resultam em alguma resposta positiva para os acadêmicos, tendo em vista que nem sempre aquilo que é positivo para a IES, pode ser considerado positivo para o acadêmico. Essa pode ser uma forma de ouvir, e talvez suscitar algo que possa mitigar essa corrida desgovernada por resultados, onde o ônus geralmente recai, com peso significativo, sobre os acadêmicos.

Expectamos, assim, ter contribuído para clarificar os objetivos delineados para a nossa pesquisa. Além disso, manifestamos o desejo “ingênuo” de não mais olhar para a escrita de Foucault e encontrar nela tanta verdade ao olharmos para o âmbito das IES. A citação, a seguir, é referida como reflexão final, sobretudo quando Foucault apresenta a “alma como prisão do corpo”.

“A história dessa microfísica do poder punitivo seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da “alma” moderna. A ver nessa alma os restos reativados de uma ideologia, antes reconheceríamos nela o correlativo atual de uma certa tecnologia do poder sobre o corpo. Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em tomo, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica essa alma, que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorporada não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão

lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela. Valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo. Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma “alma” o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (Foucault, 2014:32-33).

APÊNDICES

Apêndice 1. Guia de entrevista aos reitores

1. Como decorreu a trajetória para assumir a reitoria (ou vice-reitoria) da UNIJUÍ?
2. Quais eram as metas ao assumir a Reitoria (ou vice-reitoria) da UNIJUÍ?
3. Dessas metas, quais eram consideradas “prioridade”, e por quê?
4. Quais os principais motivos/impeditivos no alcance das metas/objetivos traçados para sua gestão?
5. Quais foram as principais mudanças que emergiram do NPM?
6. Como percebe a UNIJUÍ atualmente no que tange:
 - 6.1. Gestão (contexto geral);
 - 6.2. Ensino;
 - 6.3. Pesquisa (investigação);
 - 6.4. Atividade administrativa (Chefes de Departamento).
 - 6.5. Extensão
7. Mais alguma questão que percebes como relevante para a “altura” ou para a “atualidade” e que não foi abordada na entrevista?

Apêndice 2. Guia de entrevista aos acadêmicos (versão inicial)

1. Caracterização do Acadêmico

- 1.1. Qual é o seu o tempo de atividade acadêmica na UNIJUÍ?
- 1.2. Qual a fase em que você se encontra na carreira:
 - Docência
 - Investigação
- 1.3. Quais são as suas perspectivas de carreira?

2. Gestão – New Public Management

- 2.1. Quais são as principais características da gestão vigente na UNIJUÍ?

2.2. Comente a sua opinião no que concerne à:

- burocracia;
- descentralização;
- responsabilização;
- produtividade.

2.3. A Avaliação Institucional da UNIJUÍ acompanha as dez Dimensões do Sinaes. Na Dimensão 6, que trata da “organização de gestão” da instituição, no que se refere a potencialidades, fragilidades, resultados e à indicação de ações prioritárias, como você percebe a aplicabilidade nos seguintes setores:

- Vice-Reitoria de Administração;
- Pró-Reitorias;
- Departamentos;
- Coordenadorias.

2.4. O planejamento institucional está estruturado em quatro eixos da gestão da Universidade, entre eles a “qualificação da gestão”. Como ocorre no seu entendimento, a implantação do referido eixo na UNIJUÍ?

2.5. Qual a sua impressão enquanto participante no processo de construção do Planejamento Estratégico do seu departamento?

3. Mudanças - Instituições de ensino superior

3.1. Quais foram as principais mudanças no âmbito da gestão da UNIJUÍ desde o seu ingresso na IES até o momento?

3.2. Qual é a sua opinião acerca dessas mudanças para os acadêmicos?

4. Qualidade

4.1. O que você entende por “qualidade” no ensino superior?

4.2. Como compreende o sistema de avaliações do Sinaes?

4.3. O discurso da qualidade no ensino superior insere no contexto da gestão a quantificação, o aumento da competição e a *accountability*. Considerando esse contexto, como se sente?

4.4. Na sua opinião, o discurso da qualidade no ensino superior tem impacto/reflexo positivo ou negativo sobre a qualidade efetiva do ensino da instituição para os alunos?

4.5. Na UNIJUÍ, a avaliação teve sua origem em 1994 e, em 2004, a constituição da CPA (cfme Sinaes). Portanto, a avaliação se dá como um processo contínuo e está em sua quarta fase de desenvolvimento. Qual a sua visão sobre esse histórico de avaliação vigente na UNIJUÍ?

5. *Foucault*

5.1. Qual a sua percepção sobre a auto-avaliação institucional no que tange ao Programa Institucional de Avaliação Docente, que engloba a avaliação pelo estudante, a auto-avaliação docente e a avaliação pelos pares - do *lato* e *stricto sensu* - de pesquisa e de extensão?

5.2. Para você, a auto-avaliação docente na UNIJUÍ remete a sensações como:

- auto-monitoramento;
- vigilância permanente;
- punição?

5.3. A Auto-avaliação docente no ano de 2014 teve redução na participação de docentes respondentes (-13% em relação ao ano anterior). Que motivo você atribuiria a essa redução de docentes respondentes?

5.4. O Plano de Carreira teve nova versão aprovada em 2014, com duas questões pontuais inseridas. Tais alterações exercem impacto na sua carreira na relação recompensa x punição?

5.5. Que impacto/reflexo a reforma no ensino superior trouxe para os acadêmicos no que diz respeito à autonomia e à liberdade?

5.6. No seu entendimento, a política de educação vigente pode ter sido construída pautada em uma agenda de controle social? Se sim, como você fundamenta seu argumento?

5.7. De acordo com a sua concepção de política educacional é possível analisá-la sob a perspectiva de um discurso de poder, relacionando-a com sistemas de vigilância burocrática?

5.8. As práticas de gestão instituídas na UNIJUÍ podem, em sua opinião, funcionar no sentido de disciplinar, classificar e controlar os acadêmicos?

5.9. Nessa linha de pensamento estaria a “qualidade” nas IES instituída como uma “tecnologia disciplinar”? Ao autodisciplinar-se, os acadêmicos se sentem como se estivessem num contexto prisional?

5.10. Na sua visão o poder no ensino superior perpassa com maior legitimidade em que esfera: na reitoria? Na chefia de departamento? No aluno? No sistema? Outro: qual?

Apêndice 3. Guia de entrevista aos acadêmicos (versão final)

Guia de Entrevista 2: Acadêmicos

1. Caracterização do Acadêmico

1.1. Qual é o seu o tempo de atividade acadêmica na UNIJUÍ?

.1.1. Titulação:

1.2. Qual a fase em que você se encontra na carreira:

- Docência
- Investigação

1.3. Quais são as suas perspectivas de carreira?

1.4. Posição no Plano de Carreira:

1.4.1. Quadro

() Efetivo () Senior () Convidado () Visitante () Emergencial

1.4.2. Classe (Efetivo)

Categoria	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV
Auxiliar	---			
Assistente	---			

Adjunto	---			
Titular				

2. Gestão/Qualidade

2.1. Quais são as principais características da gestão vigente na UNIJUÍ?

2.2. O planejamento institucional está estruturado em quatro eixos da gestão da Universidade, entre eles a “qualificação da gestão”. Como ocorre no seu entendimento, a implantação do referido eixo na UNIJUÍ?

2.3. Quais foram as principais mudanças no âmbito da gestão da UNIJUÍ desde o seu ingresso na IES até o momento?

2.4. Como compreende o sistema de avaliações do SINAES?

2.5. Qual a sua percepção sobre a auto-avaliação institucional no que tange ao Programa Institucional de Avaliação Docente, que engloba a avaliação pelo estudante, a auto-avaliação docente e a avaliação pelos pares?

2.6. Como apercebe o discurso da qualidade no ensino superior?

2.7. Alguma consideração complementar que você julga pertinente na vivência a partir da agenda da qualidade? (como se sentia antes da agenda da qualidade e como se sente agora?)

BIBLIOGRAFIA

- Acioli, A. C. e M. A. A. Oliveira (2014), “A Qualidade do Ensino Superior no Contexto Latino Americano”, *Revista Calidad en la Educación*, Vol. 22, pp. 224-244.
- Afonso, A. J. (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*, Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (1999), “Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: Esboço para uma Rearticulação Crítica”, *Educação e Sociologia*, Vol. 20, Nº 6B9, pp.139-164.
- Afonso, A. J. (2000), *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação para uma Sociologia das Políticas Avaliativas Contemporâneas*, São Paulo: Cortês.
- Afonso, A. J. (2003), *Avaliar a Escola e a Gestão Escolar: Elementos para uma Reflexão Crítica*, São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2004), “Nem Tudo o que Conta é Mensurável ou Comparável: Crítica À *Accountability* Baseada em Testes Estandarizados e Rankings Escolares”, *Revista Lusófona de Educação*, Nº 13, pp. 13-29.
- Alcadipani, R. (2008), “Comportamento Organizacional e Gestão, Dinâmicas de Poder nas Organizações: A contribuição da Governamentalidade”, *Uninove e EAESP-FGV*, Vol. 14, Nº 1, pp. 97-114.
- Alcadipani, R. e F. C. P. Motta (2004), “O Pensamento de Michel Foucault na Teoria das Organizações”, *Revista da Administração*, Vol. 39, Nº 2, pp. 117-128.
- Altbach, P. G. (2001), “Academic Freedom: International Realities and Challenges”, *Higher Education*, Vol. 41, pp. 205–219.
- Altbach P. G. (2006), “Chinese Higher Education in an Open Door Era”, *International Higher Education*, Nº 45, pp. 15–17.
- Altbach, P. G., L. Reisberg, e L. E. Rumbley (2009), *Trends in Global Higher Education: Tracking and Academic Revolution*, Paris: Unesco.
- Alves, E. (2001), “Uma Análise Crítica do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, *Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutágua*, Vol. 1, Nº 3, pp. 1-14.

- Amaral, A. e A. Magalhães (2001), “On Markets, Autonomy and Regulation, the Janus Head Revisited”, *Higher Education Policy*, Vol. 14, Nº 1, pp. 1-14.
- Amaral, A. e A. Magalhães (2002), *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior: O Caso Português*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Amaral, A. e M. J. Rosa (2004), “Is There a Higher Education Market in Portugal?”, *Markets in Higher Education*, pp. 291-310.
- Amaral, A. e A. Magalhães (2007), “Changing Values and Norms in Portuguese Higher Education”, *Higher Education Policy*, September, Vol. 20, pp. 315–338.
- Amsler, M. e C. Shore (2015), “Responsibilisation and Leadership in the Neoliberal University: a New Zealand perspective”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 1, Nº 38, pp. 123-137.
- Anderson, G. (2006), “Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics’ responses to ‘quality’ in some Australian universities a University of Western Sydney”, *Quality in Higher Education*, Austrália, Vol. 12.
- Andresani, G. e E. Ferlie (2006), “Roundtable”, *Public Management Review*, Vol. 8, Nº 3, pp. 389–394.
- Araújo, J. F. (2000), “Tendências Recentes de Abordagem à Reforma Administrativa”, *Revista Portuguesa de Administração e Políticas Públicas*, Vol. 1, Nº 1, pp. 38-47.
- Ashby, E e M. Anderson (1966), “Autonomy and Academic Freedom in Britain and in English-Speaking Countries of Tropical África”, *Minerva*, Vol. 4, pp. 317-364.
- Aspromourgos, T. (2012), “The Managerialist University: An Economic Interpretation”, *Australian Universities Review*, Vol. 54, Nº 2, pp. 44-49.
- Athanassopoulos, A. D. e E. Shale (1999), “Assessing the Comparative Efficiency of Higher Education Institutions in the UK by the Means of Data Envelopment Analysis”, *Education Economics*, Vol. 5, Nº 2, pp. 117–134.

- Ávila, L. V., L. R. R. Madruga e T. A. Beuron (2016), “Planejamento e Sustentabilidade: O Caso das Instituições Federais de Ensino Superior”, *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, Vol. 5, nº1, pp. 218.
- Bakhtin, M. (2010), *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes.
- Ball, S. J. (1990), *Management as Moral Technology*, London: Routledge.
- Ball, S. J. (1997), “Good School/Bad School”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, Nº 18, pp. 317-336.
- Ball, S. J. (2000), “Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society”, *Australian Educational Researcher*, Vol. 3, Nº17, pp. 1-24.
- Ball, S. J. (2001), “Grandes Políticas, un Mundo Pequeno: Introduccion a una Perspectiva Internacional en las Políticas Educativas”, in *Neuvas Tendencias en Políticas Educativas: alternativas para le escuela publica*, M. Andrada, M. Narodowski and M. Nores (editors), pp. 103-128, Buenos Aires: Granica.
- Ball, S. J. (2003), “The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity”, *Journal of Education Policy*, Vol. 18, pp. 215-228.
- Barnett, R. (1992), *Improving Higher Education - Total Quality Care, SRHE and Open University Press*, Buckingham. London: Eric.
- Barnett, R. (1994), *The Limits of Competence, Knowledge, Higher Education and Society*, Buckingham: SRHE and The Open University Press.
- Baroni, D. P. M. e C. S. Cunha (2008), “Reflexões Sobre a Resistência na Clínica a partir de Michel Foucault”, *Psicologia e Ciência*, Vol.28, Nº 4, pp. 682-695.
- Barratt, E. (2003), “Foucault, HRM and the Ethos of the Critical Management Scholar”, *Journal of Management Studies*, Vol. 40, Nº 5, pp. 1069-1087.
- Barreyro, G. B. e J. C. Rothen (2014), “Percurso da Avaliação da Educação Superior nos Governos Lula”, *Educação e Pesquisa*, Vol. 40, Nº 1, pp. 61–76.
- Barreyro, G. B. (2015), “As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: Primeiras Considerações”, *Avaliação*, Vol. 20, Nº 1, pp. 49-72.

- Barreyro, G. B. (2016), “La Implementación del Sistema Regional de Acreditación de Carreras Universitarias del Mercosur: Algunas Comparaciones entre las Agencias Nacionales de Acreditación”, *Revista Española de Educación Comparada*.
- Bauman, Z. (2007), *Vida Líquida*, Rio de Janeiro: Zahar.
- Becher, T. e P. Trowler (2001), *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*, Buckingham: SRHE and The Open University Press.
- Benente, M. (2017), “Poder Disciplinario y Capitalismo en Michel Foucault”, *Revista de Estudios Sociales*, N°61, pp. 86-97.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy Symbolic Control and Identity*, London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000), *Official Knowledge and Pedagogic Identities: The Politics of Recontextualising*, London: Routledge.
- Bertolin, J. C. G. (2007), “Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educação Superior Brasileira”, *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 12, N° 2, pp. 309–331.
- Birnbaum, R. e F. Shushok (2001), *The ‘Crisis’ crisis in American Higher Education: Is that a Wolf or a Pussycat at the Academy’s Door?*, Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Blackmore, J. (2009), “Globalisation, Transnational Feminism and Educational Justice”, *Race, Ethnicity and Gender in Education*, Vol. 6, pp. 3–29.
- Blanco-Ramírez, G. e J. B. Berger (2014), “Rankings, Accreditation, and the International Quest for Quality: Organizing an Approach to Value in Higher Education”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 22, N° 1, pp. 88-104.
- Bleiklie, I. (1998), “Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideas in Higher Education”, *European Journal of Education*, Vol. 33, N° 3, pp. 299–316.

- Bleiklie, I. e S. Michelsen (2008), *The University as Enterprise and Academic Co-determination*, London: Springer.
- Bobbio, N. (2000), *Dicionário de Política*, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Bogdan, R. e S. K. Biklen (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Bogt, H. J. T. e R. W. Scapens (2012), A Critical Analysis of Accountability in Higher Education, Its Relevance to Evaluation of Higher Education, Performance Management in Universities: Effects of the Transition to More Quantitative, Measurement Systems. *European Accounting Review*, Vol. 21, pp. 39-51.
- Boitier, M. e A. Rivière (2013), “Freedom and Responsibility for French Universities: from Global Steering to Local Management”, *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, Vol. 26, Nº 4, pp. 616-649.
- Bouckaert, G. e J. Halligan (2008), “Comparing Performance across Public Sectors”, *Performance Information in the Public Sector*, pp. 72–93.
- Boxall, P. e J. Purcell (2003), Strategic Human Resource Management: Where Have We Come From and Where Should We Be Going?, *International Journal of Management Reviews*, Vol. 2, Nº 2, pp. 183-203.
- Branco, C. G. (2002), *As Lutas pela Autonomia em Michel Foucault*, Rio de Janeiro: DPA.
- Brasil (2004), *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Diário Oficial da União, Brasília, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>.
- Brenneis D., C. Shore e S. Wright (2005), “Getting the Measure of Academia: Universities and the Politics of Accountability”, *Anthropology in Action*, Vol. 12, Nº 1, pp. 1–10.
- Bresser-Pereira, L. C. (1995), “Estado, Sociedade Civil e Legitimidade Democrática”. *Cultura e Política*, Nº 36, pp. 85–104

- Bresser-Pereira, L. C. (2010), “Déficit, Poupança e Crescimento”, *Economia & Tecnologia*, Vol. 6, Nº 3.
- Brum, A. J. (1998), *Uma Experiência de Universidade Comunitária: Sua História, suas Ideias*, Rio Grande do Sul: UNIJUÍ.
- Burchell, G., C. Gordon, e P. Miller (1991), *The Foucault Effect*, Chicago: University of Chicago Press.
- Burrell, G. (1988), *Styles of Organizing: The Will to Form*, Oxford: Oxford University Press.
- Butler, J. (2017), *A Vida Psíquica do Poder: Teoria da Sujeição*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Candiotto, C. (2011), “Cuidado da Vida e Cuidado de Si: Sobre a Individualização Biopolítica Contemporânea”, *Revista Dissertatio de Filosofia*, Vol. 34, p. 469.
- Candiotto, C. (2012), “Disciplina e Segurança em Michel Foucault: A Normalização e a Regulação da Delinquência”, *Psicologia & Sociedade*, Vol. 24, pp. 18–24.
- Candiotto, C. (2016a), “As Lutas em Torno do Poder e a Dinástica do Saber”, *Kriterion*, Vol. 57, nº 135.
- Candiotto, C. (2016b), *Vida e Liberdade: Entre a Ética e a Política*, Curitiba: PUC Press.
- Cardoso, S., R. Santiago e C. S. Sarrico (2012), “The Social Representations of Students on the Assessment of Universities”, *Quality: the Influence of Market- and Managerialism-Driven Discourse*, *Quality in Higher Education*, Vol. 18, Nº 3, pp. 281–296.
- Cardoso, S., M. J. Rosa e Santos, C. S. (2013), “Different Academics' Characteristics, Different Perceptions on Quality Assessment?”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 21, Nº 1, pp. 96–117.
- Cardoso, S., M. J. Rosa e B. Stensaker (2015), “Why is Quality in Higher Education Not Achieved? The View of Academics”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 41, pp. 950-965.

- Cardoso, S., M. J. Rosa e A. Amaral (2017), “Internal Quality Assurance Systems: “Tailor Made” or “One Size Fits All” Implementation?”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 25, Nº 3, pp. 329-342.
- Cardoso, S., M. J. Rosa, P. Videira e A. Amaral (2018a), “Internal Quality Assurance: A New Culture or Added Bureaucracy?”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 44, pp. 249-262.
- Cardoso, S.; T. Carvalho e P. Videira (2018b), “Is It Still Worth Working In Academia? The Views from Portuguese Academics”. *Higher Education Policy*, pp 1-17.
- Carvalho, T. e R. Santiago (2010), *NPM and “Middle Management”: How Deans Influence Institutional Policies?*, London: Springer.
- Castro, L. R. (2010), “Privatização, Especialização e Individualização: Um Outro Mundo (Acadêmico) É Possível?”, *Revista Psicologia e Sociedade*, Vol. 3, Nº 22, pp. 622-627.
- Cervo, A., P. A. Bervian e R. Silva (2007), *Metodologia Científica*, São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Chauí, M. (1999), *A Universidade em Ruínas*, Petrópolis: Vozes.
- Chauí, M. (2000), “A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva”, *Revista Brasileira de Educação*, Nº 24.
- Cheng, Y. C. e W. M. Tam (1997), “Multi-Models of Quality in Education”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 5, Nº 1, pp. 22-31.
- Clark, B. R. (1978), “The Insulated Americans: Five Lessons from Abroad”, *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 10, Nº 10, pp. 24–30.
- Clark, B. R (2005), “The Character of the Entrepreneurial University”. *International Higher Education*, Nº 38, pp. 2-3.
- Clegg, S. (1989), *Frameworks of Power*. London: Sage
- Cooper, R. e G. Burrell (2007), “Modernismo, Pós-Modernismo e Análise Organizacional: Uma Introdução”, São Paulo: Editora Atlas.
- Costa, F. L. da (2010), “Contribuição a um Projeto de Reforma Democrática do Estado”, *Revista de Administração Pública*, Vol. 2, Nº44, pp. 239-270.

- Covaleski, M. A, M. W. Dirsmith, J. B. Heian e S. Samuel (1998), “The Calculated and the Avowed: Techniques of Discipline and Struggles Over Identity in Big Six Public Accounting Firms”. *Administrative Science Quarterly*, Vol.43, pp.293-327.
- Dartigues, A. (1973), *O Que é a Fenomenologia?*, Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca.
- De Wit, H. (2000), “The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education”, *International Higher Education.*, Vol. 18, pp. 8-9.
- Dean, M. (2009), *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*, London: Sage.
- Deem, R. (1998), “New Managerialism and Higher Education: The Governance of UK Universities in the Post-Dearing Era”, *Higher Education Quarterly*, Vol. 56, Nº 3, pp. 257-275.
- Deem, R. (2001), “Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities”, *Comparative Education*, Vol. 1, pp. 7-20.
- Delbridge, R. e T. Keenoy, (2010), “Beyond Managerialism?”, *The International Journal of Human Resource Management*, Vol. 21, Nº 6, pp. 799–817.
- Deleuze, G. (1992), *Post-Scriptum Sobre as Sociedades de Controle*, Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (2005), *Foucault*, São Paulo: Brasiliense.
- Delors, J. (1999), *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, São Paulo: Cortez.
- Deming, W. (1982), *Qualidade, Produtividade e Posição Competitiva*, Cambridge: MIT Press.
- Denhardt, J. e R. Denhardt (2003), *The New Public Service: Serving, Not Steerin*, London: Armonk.
- Dias Sobrinho, J. (2000), *Avaliação da Educação Superior*, Rio de Janeiro: Vozes.
- Dias Sobrinho, J. (2002), *Universidade e Avaliação: Entre a Ética e o Mercado*, Florianópolis: Insular.
- Dias Sobrinho, J. (2003), *Avaliação - Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*, São Paulo: Cortez.

- Dias Sobrinho, J. (2008), “Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação”, *Avaliação*, Vol. 13, Nº 1, pp. 193-207.
- Diaz-Bordenave, J. e A. M. Pereira (2007), *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*, Petrópolis: Vozes.
- Dill, D. e M. Beerkens (2012), *Public Policy for Academic Quality: Analyses of Innovative Policy Instruments*, Springer: Bibliographien.
- Donzelot, J. (1979), “The Poverty of Political Culture”, *Ideology and Consciousness*, Vol. 5, pp. 73-86.
- Dourado, L. F. (2011), “Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: Múltiplas Regulações e Controle”, *Fundação Perseu Abramo*. Vol. 27, Nº 1, pp. 53-65.
- Dressel, P. L. (1980), *The Autonomy of Public Colleges*, San Francisco: Jossey- Bass.
- Dreyfus, H. e P. Rabinow (1984), *Michel Foucault: Un Parcours Philosophique*, Paris: Gallimard.
- Dreyfus, H. e P. Rabinow (1995), *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Du Gay, P. (1996), *Consumption and Identity at Work*, London: Sage.
- Durkheim, É. (1975), *Educação e Sociologia*, São Paulo: Melhoramentos.
- Dyer, Jr. G. M. e A. L. Wilkins (1991), “Better Stories, no Better Constructs, to Generate Better Theory: A Rejoinder to Eisenhardt”, *Academy of Management Review*, Vol. 16, Nº 3, pp. 613-619.
- Elassy, N. (2015), "The Concepts of Quality, Quality Assurance and Quality Enhancement", *Quality Assurance in Education*, Vol. 23, Nº 3, pp. 250-261.
- El-Khawas, E. (2006), *Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry*, Dordrecht: Springer.
- Enders, J., H. Boer e L. Leisyte (2008), *On Striking the Right Notes: Shifts in Governance and the Organizational Transformation of Universities*, London: Springer.

- Engebretsen, E. K. Heggen e A. H. Eilertsen (2012), “Accreditation and Power: A Discourse Analysis of a New Regime of Governance in Higher Education”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 4, Nº 56, pp. 401-417.
- Eribon, D. (1990), *Michel Foucault*, São Paulo: Cia. das Letras.
- Erichsen, H. U. (2007), “Tendências Europeias na Graduação e na Garantia da Qualidade. *Sociologias*”, Vol. 9, Nº17, pp. 22–49.
- Ewald F. (1993), *Foucault: A Norma e o Direito*, Lisboa: Veja.
- Fairclough, N. (1992), *Discurso e Mudança Social*, Brasília: Universidade de Brasília.
- Fairclough, N. (2001), *Discurso e Mudança Social*, Brasília: Universidade de Brasília.
- Feder, E. (2011), *Michel Foucault: Conceitos Fundamentais*, Rio de Janeiro: Vozes.
- Félix, G. T. (2013), “Efeitos da Burocracia na Avaliação da Educação Superior”, *Holos*, Ano 29, Vol. 6.
- Ferlie, E., L. Ashburner, L. Fitzgerald e A. Pettigrew (1996), *The New Public Management in Action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ferlie, E., C. Musselin e G. Andresani (2008), “The Steering Education Systems: A Public Management Perspective”, *Higher Education*, Vol. 56, pp. 325-348.
- Ferlie, E., C. Musselin e G. Andresani (2009), *The Governance of Higher Education Systems: a public management perspective*, Dordrecht: Springer.
- Fischer, R. M. (2001), “Foucault e a Análise do Discurso em Educação”, *Cadernos e Pesquisa*. [online], Nº114, pp. 197-223.
- Fischer, R. M. (2003), *O Círculo do Poder: As Práticas Invisíveis De Sujeição Nas Organizações Complexas*, São Paulo: Atlas.
- Fonseca, M. e M. Polidori (2012), “Avaliação Institucional Participativa”, *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 12, Nº 2, pp. 333–348.
- Foucault, M. (1979), *Soberania e Disciplina*, Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1984), *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1988), *História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber*, Rio de Janeiro: Graal.

- Foucault, M. (1991), *Governmentality*, Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1995), *O Sujeito e o poder*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1999a), *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Foucault, M. (1999b), *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008a), *Segurança, Território, População: Curso no Collège de France (1977-1978)*, São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b), *Nascimento da Biopolítica: Curso no Collège de France (1978-1979)*, São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008c), *A Sociedade Punitiva – Curso no Collège de France (1972-1973) Lição de 14 de março de 1973*, São Paulo: Martins Fontes
- Foucault, M. (2010), *Ética, Sexualidade, Política*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2012), *As Formações Discursivas*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014), *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*, Rio de Janeiro: Vozes.
- Frantz, W. (2003), *Participação e Democracia em Organizações Cooperativas: Fundamentos de Novas Relações Sociais*, Ijuí: Unijuí.
- Frantz, W. (2006), *Razões do Cooperativismo Moderno*, Porto Alegre: COOTRAEL – Cooperativa de Trabalhos Técnicos Especializados.
- Froeming, L. M. S., M. S. C. Rosa, P. Spilimbergo e M. R. Schiavo (2015), *As Fases de Evolução de um Processo de Avaliação Institucional a Trajetória da Unijuí, XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*.
- Gadet, F. e T. Hak (1997), *Por uma Análise Automática do Discurso*, São Paulo: Unicamp.
- Gallo, S. e A. Veiga-Neto (2007), *Fundamentalismo e Educação*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Gee, J. P. (2011), *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.

- Gibbons, M., C. Limoges, H. Noworny, S. Schwartzman, P. Scott e M. Trow (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage.
- Gil, A. C. (1999), *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010), *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, São Paulo: Atlas.
- Giolo, J. (2008), “A Educação a Distância e a Formação de Professores”, *Educação e Sociedade*. [online], Vol. 29, Nº 105, pp. 1211-1234.
- Glaser, B. e A. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, New York: Aldene de Gruyter.
- Godoy, A. S. (1995), “Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades”, *Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV*, São Paulo, Vol. 35, Nº 2, pp. 57-63.
- Gomes, A. M. (2008), *As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil* Campinas: Editora Alínea.
- Goode, W. J. e P. K. Hatt (1969), *Métodos em Pesquisa Social*, São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Gordon, C. (1991), *Governmental Rationality: an Introduction*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Granberg, B. V. e J. Teicher (2000), “Managerialism in Local Government: Victoria, Australia”, *The International Journal of Public Sector Management*, Vol. 5, Nº 13, pp. 476-492.
- Green, D. (1993), “Defining Quality”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, pp. 9-34.
- Green, D. (1994), *What is Quality in Higher Education? Concepts, Policies and Practice*, Buckingham: Open University Press.
- Greenwood, R. e R. Hinings (1993), “Understanding Strategic Change: The Contribution of Archetypes”, *The Academy of Management Journal*, Vol. 36, Nº 5, pp. 1052-1081.

- Griebeler, M. P. D., N. J. Thesing e G. A. Drews (2015), “A Extensionalidade e o Desenvolvimento Regional: O Caso da UNIJUÍ”. *Globalização em Tempos de Regionalização*. VIII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional.
- Grondin, J. (1999), *Introdução à Hermenêutica Filosófica*, São Leopoldo: Ed. UNISINOS.
- Guba, E. e Y. Lincoln (1994), “Competing Paradigms in Qualitative Research”, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 105-117.
- Hacking, I. (1992), *The Archaeology of Foucault*, Oxford: Basil Blackwell.
- Hall, S. (2004), *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade/Stuart Hall*, Rio de Janeiro: DP&A.
- Harris, J. W. (1992), *Key Concepts for Quality Improvement for Higher Education*, Birmingham: Samford University.
- Harris, K. L. (2009), *International Trends in Establishing the Standards of Academic Achievement in Higher Education: an Independent Report and Analysis*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Harvey, L. (1994), “Continuous Quality Improvement: A System-Wide View of Quality in Higher Education”, Birmingham: Staff and Education Development Association, in Knight, P. T., (ed.) 1994, *University-Wide Change, Staff and Curriculum Development*, Staff and Educational Development Association, SEDA Paper, 83, pp. 47–70.
- Harvey, L. (1995), “Beyond TQM”, *Quality in Higher Education*, Vol. 2, pp. 123-146.
- Harvey, L. (2002a), “Evaluation for What?” *Teaching in Higher Education*, Vol. 7, pp. 245– 264.
- Harvey, L. (2002b), *The End of Quality?*, *Quality in Higher Education*, Vol. 8, Nº 1, pp. 5–22.
- Harvey, L. (2009), “Deconstructing Quality Culture”, European Association for Institutional Research (EAIR) Annual Conference.

- Harvey, L. e J. Newton. (2004), “Transforming Quality Evaluation”, *Quality in Higher Education*, Vol. 10, Nº 2, pp. 149–65.
- Harvey, L. e D. Green (1993), “Defining Quality”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 1, Nº 18, pp. 9-34.
- Harvey, L. e D. Green (1994), “Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature”, *Higher Learning Research Communications*, Vol. 5, Nº 3, pp. 3-13.
- Hatchuel, A. (1999), “The Foucauldian Detour: A Rebirth of Organization Theory?”, *Human Relations*, Vol. 52, nº 4, pp. 507–519.
- Hearvey, L. e B. Stensaker (2008), “Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages”, *European Journal of Education*, Vol. 43, Nº 4, pp. 427–442.
- Hellstöm, T, e M. Jacob (2005), “Taming Unruly Science and Saving National Competitiveness: Discourses on Science by Sweden’s Strategic Research Bodies”, *Science, Technology & Human Values*, Vol. 4, Nº 30, pp. 443-467.
- Henkel, M. (2000), *Academic Identities and Policy, Change in Higher Education*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Heyes, C. J. (2011), *Michel Foucault: Conceitos Fundamentais*, Petrópolis: Vozes.
- Hoffman (2018), *Michel Foucault: Conceitos Fundamentais*. Petrópolis: Vozes.
- Hood, C. (1991), “A Public Management for All Season”, *Public Administration Review*, Vol. 68, pp. 3-19.
- Hood, C. (1995), “The New Public Management in the 1980s: Variations on the Theme.” *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 20, Nº 2–3, pp. 93–109.
- Hoz, A. de la O. (2004), “La Desarrollo y Validación de un Modelo de Calidad Universitária como Base para su Evaluación”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 3, Nº 1 e 2.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2016), “Planejamento Educacional”, <http://www.inep.gov.br/>, Acedido em 24 dezembro 2016.

- Jackson, S. e J. Bohrer (2010), “Quality Assurance in Higher Education: Recent Developments in the United Kingdom”, *Research in Comparative and International Education*, Vol. 5, Nº 1, pp. 77–87.
- Jeffrey, B. e P. Woods (1998), *Testing Teachers: The Effect of School Inspections on Primary Teachers*, London: Falmer Press.
- Kai, J. (2009), “A Critical Analysis of Accountability in Higher Education: Its Relevance to Evaluation of Higher Education”, *Chinese Education and Society*, Vol. 2. Nº 2, pp. 39–51.
- Kallio, M. K. e T. Kallio (2014), “Ethos at Stake: Performance Management and Academic Work in Universities”, *Human Relations*, Vol. 69, Nº 3, pp. 685-709.
- Lacerda, L. L. V., C. Ferri e B. K. C. Duarte (2016), “Sinaes: Avaliação, Accountability e Desempenho”, *Avaliação*, Vol. 21, Nº 3, pp. 975-992.
- Lakatos, E. M. e M. A. Markoni (2003), *Fundamentos de Metodologia Científica*, São Paulo: Atlas.
- Larbi, G. (1999), “The New Public Management Approach And Crisis State”. *United Nations Research Institute for Social Development*. Discussion Paper No. 112
- Larrauri, J. O., E. M. Espinosa, V. M. R. Muñoz e D. P. Lechosa (2012), “Los Académicos Frente a la Gestión de la Calidad en las Instituciones De Educación Superior, Percepción Y Valoración”, *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 17, Nº 3, pp. 689-711.
- Latour, B (2000), *Ciência em Ação: Como Seguir Cientistas e Engenheiros Sociedade Afora*. São Paulo: UNESP.
- Leitch, S e I. Palmer (2010), “Critical Discourse Analysis in Organizational Studies: Towards an Integrationist Methodology”, *Journal of Management Studies*, Vol. 6, Nº 47, pp. 1213-1218.
- Lemaitre, M. J. (2001), *La Calidad Colonizada: Universidad y Globalizacion. Conferencia Dictada en el Seminario*, Birmingham: Universidad de Central England.

- Lemke, T. (2002), “Foucault, Governmentality and Critique”, *Rethinking Marxism*, Vol. 3, Nº 14, pp. 49-64.
- Levin B. (1998), “An Epidemic of Education Policy: What Can We Learn For Each Other?”, *Comparative Education*, Vol. 2, Nº34, pp. 131-142.
- Lima, M. A. M. (2005), “A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior”. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 2, pp. 83-95.
- Loukkola, T. e T. Zhang (2010), *Examining Quality Culture: Part I – Quality assurance Processes in Higher Education Institutions*, Brussels: EUA.
- Lynch, R. A. (2011), *Michel Foucault: Conceitos Fundamentais*, Petrópolis: Vozes.
- Lyotard, J. F. (1984), *The Postmodern Condition: A Report On Knowledge*, Manchester: Manchester University Press.
- Machado, R. (1979), *Por uma Genealogia do Poder*, Rio de Janeiro: Graal.
- Machado, R. (1990), *Arqueología y Epistemología*, Barcelona: Gedisa.
- Maciel Jr. A. (2013), “Resistência e Prática de Si em Foucault”. In. *Trivium- Estudos Interdisciplinares Psicanálise e Cultura*, Vol. 6, Nº1.
- Magalhães, A. e A. Amaral (2001), “On markets, autonomy and regulation the Janus head revisited”. *Higher Education Policy* 14 (1), pp.7–20.
- Marginson, S. (2004), “Competition and Markets in Higher Education: A ‘Glonacal’ Analysis”, *Policy Futures in Education*, Vol. 2, Nº 2, pp. 175-245.
- Marginson, S. (2007), “The Public/Private Divide in Higher Education: A Global Revision”, *Higher Education*, Vol. 3, Nº 53, pp. 307-333.
- Marques, A. L., K. Morais e A. R. Albergaria (2011), “Gerenciamento de Desempenho de Servidores Públicos: Estudo sobre a Cooperação e a Resistência dos Servidores à Implantação da Avaliação de Desempenho Individual pelo Governo de Minas Gerais”, Rio de Janeiro: Anais.
- Martin, B. e R. Whitley (2010), *The UK Research Assessment Exercise: A Case of Regulatory Capture?*, Oxford: Oxford University Press.

- Massy, W. F. (2005), “Academic Audit for Accountability and Improvement. Achieving Accountability in Higher Education: Balancing Public, Academic and Market Demands”, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 173–197.
- Maués, O. C. (2003), “Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores”, *Cadernos de Pesquisa*, Nº 118, p. 89-117.
- McWilliam, E., C. Hatcher e D. Meadmore (1999), Developing Professional Identities: Remaking the Academic for Corporate Times, *Journal Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 7, Nº 1, pp. 55-72.
- Melo Neto, J. C. (1995), Morte e vida severina: auto de Natal Pernambucano. In: _____. Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, pp.169-202
- Meneghel, S. M e A. R. Lamar (2001), “Avaliação Como Construção Social: Reflexões Sobre as Políticas de Avaliação da Educação no Brasil”, *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 4, Nº6.
- Merriam, S. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- Miller, P. e N. Rose (1990), “Governing Economic Life”, *Economy and Society*, Vol. 19, pp. 1-31.
- Mills, S. (2003), *Michel Foucault: Routledge Critical Thinkers*, London: Taylor e Francis Group.
- Minayo, M. C. (1994), *Fase de análise ou tratamento do material*, São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação (2010), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): Lei federal 10.861, de 15 de abril de 2004, Brasília.
- Morey, M. (1991), *La Cuestión del Método: Tecnologías del yo y Otros Textos Afines*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morley, L. (2003), *Quality and Power in Higher Education*, Buckingham: Open University Press.
- Morley, L. (2005), “The Micropolitics of Quality”, *Critical Quarterly*, Vol. 47, pp. 83-95.

- Morosini, M. C. (2001), “The Quality of Higher Education: Isomorphism”, *Diversity and Fairness, Interface, Comunic, Saúde, Educ*, Vol. 5, Nº 9, pp. 89-102.
- Morosini, M. C. (2009), Qualidade na Educação Superior: Tendências Do Século, *Estudos de Avaliação Educacional*, Vol. 20, Nº 43.
- Motta, F. C. P. e I. G. Vasconcelos (2006), *Teoria Geral da Administração*, São Paulo: Thomson Learning.
- Musselin, C. (2004), *The Long March of French Universities*, London: Routledge.
- Nasser, F. e B. Fresko (2002), “Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 2, Nº 27, pp. 187-198.
- Neave, G. (1988), “On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends of Higher Education in Western Europe, 1986–1988”, *Journal of Education*, Vol. 23, Nº 1–2, pp. 7–23.
- Neave, G. (1996), “Education Policy as an Exercise in Contemporary History”, *Higher Education*, Nº 32, pp. 403-415.
- Neave, G. (2001), “The Changing Frontiers of Autonomy and Accountability”, *Higher Education Policy*, Vol. 14, Nº 1, pp. 1–5.
- Neave, G. e V. Vught (1994), *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents, Winds of Change*, Oxford: Pergamon.
- Ó, J. R. (2014), *Michel Foucault, Perspectivas*, Florianópolis: Clicdata Multimídia/Achiamé.
- OECD (1999), Quality and Internationalization in Higher Education, Paris: *Programme on Institutional Management in Higher Education*.
- OECD (2008), “Tertiary Education for the Knowledge Society”, Vol. 1, Paris: OECD Publications.
- Oksala, J. (2007), *How to Read Foucault*, New York, London: W.W. Norton & Company.

- Oliveira, J. F. e A. M. Catani (2011), *A Reconfiguração do Campo Universitário no Brasil: Conceitos, Atores, Estratégias e Ações*, Campinas: Editora Mercado das Letras.
- Oliven, A. C. (2002), *Histórico da Educação Superior no Brasil*, Porto Alegre: Brasil: UNESCOCAPES
- Olssen, M. e M. Peters (2005), “Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism”, *Journal of Education Policy*, Vol. 20, Nº 3, pp. 313-345.
- Orlandi, E. P. (2001), *Michel Foucault: Perspectivas*, Florianópolis: Clicdata Multimídia/Achiamé.
- Orlandi, E. P. (2002), *Língua e Conhecimento Lingüístico*, São Paulo: Cortez Editora.
- Orlandi, E. P. (2005), *Michel Foucault: Perspectivas*, Florianópolis: Clicdata Multimídia/Achiamé.
- Osborne, D. e T. Gaebler (1992), *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Osborne, D. e T. Gaebler (1995), *Reinventando o Governo*, Brasília: Editora MH Comunicação.
- Pagès, M., M. Bonetti, V. Gaulejac e D. Descendre, (2006), *O Poder das Organizações*, São Paulo: Atlas.
- Paraskeva, J. M. (2009), *Capitalismo Acadêmico*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Parasuraman, A., V. A. Zeithaml e L. L. Berry (1985), “A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research”, *Journal of Marketing*, Vol. 4, Nº 49, pp. 41-50.
- Paula, A. S. N, J. F. C. Costa e K. R. R. Lima (2018), “A Condicionalidade do Estado Avaliador e suas Implicações na Avaliação e a Expansão Mercantilizada da Educação Superior Brasileira”, *Revista Internacional Educação Superior*, Vol.4, Nº 2, p.330-346.
- Pearce, R. A. (1995), *Maintaining the Quality of University Education*, Buckingham: University of Buckingham.

- Pearson, G. e M. Parker (2008), “Management or Organizing? A Dialogue”, *Business and Society Review*, Vol. 113, Nº 1, pp. 43-6.
- Pêcheux, M. (1988), *Semântica e Discurso*, Campinas: Pontes.
- Peci, A., O. P. Pieranti, e S. Rodrigues (2005), “Governança e *New Public Management*: Convergências E Contradições no Contexto Brasileiro”, *Organização e Sociedade*, Vol. 15, Nº 46, pp. 39-55.
- Pedrosa, R. H. L., E. Amaral e M. Knobel (2013), Assessing Higher Education Learning Outcomes in Brazil”, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 24, Nº 2, pp. 55-71.
- Peixoto, M. C. L., M. G. M. Tavares, I. R. Fernandes e F. Robl (2016), “Educação Superior no Brasil e a Disputa pela Concepção de Qualidade no Sinaes”, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Vol. 32, Nº 3, pp. 719–737.
- Pelbart, P. P. (2005), *A Herança de Michel Foucault*, Revista Cult, São Paulo.
- Pereira, C. A., J. F. F. E. Araújo e M. L. Machado-Taylor (2018), “The Brazilian higher education evaluation model: “SINAES” sui generis??”, *International Journal of Educational Development*, Nº 61, pp. 5–15.
- Perrenoud, P. (1999), “Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem”, *Cadernos De Pesquisa*, Nº 108, pp. 07–26.
- Pfeffer, N. e A. Coote (1991), *Is Quality Good for You? A Critical Review of Quality Assurance in Welfare Services*, Institute for Public Policy Research.
- Pimenta, F. C. R e C. M. Haas (2015), “A Regulação No Sistema Educacional Superior Brasileiro e Seus Impactos na Gestão das Instituições Privadas”, *Autonomia e os Modelos de Governo e Gestão das Instituições de Ensino Superior*, Vol. 1, pp. 1-13.
- Pollitt, C. (1993), *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience*, Oxford: Brasil Blackwell.
- Pollitt, C. (2003), “Public Management Reform”, *OECD Journal on Budgeting*, Vol. 3, Nº 3, pp. 121–134.

- Pollitt, C. e G. Bouckaert (2004), *Public Management Reform: A comparative Analysis*, Oxford: Oxford University Press.
- Power, M. (1994), *The Audit Explosion*, London: Demos.
- Power, M. (1997), *The Audit Society: Rituals of Verification*, Oxford: Oxford University Press.
- Power, M. (1999), *The Audit Society*: Oxford: Oxford University Press.
- Power, M. (2000), “The Audit Society – Second Thoughts”, *International Journal of Auditing*, Nº 4, pp.111-119.
- Power, M. (2003), “Evaluating the Audit Explosion”, *Law and Policy*, Vol. 25, Nº 3, pp. 185-202.
- Prado Filho, K. (2005), *Michel Foucault: Perspectivas*, Florianópolis: Clicdta Multimidia/Achiamé.
- Prado Filho, K. (2006), *Michel Foucault: Uma História da Governamentabilidade*, Achiamé: Editora Insular.
- Prado Filho, K. e J. R. Geraldini, (2012), *Reflexões e Experiências em Psicologia Jurídica – no contexto criminal/penal*, Editora Vetor.
- Prado Filho, K., L.F. Lobo e F. C. S. Lemos (2014), A História do Presente em Foucault e as Lutas Atuais, *Fractal, Revista Psicologia [online]*, Vol. 26, Nº 1, pp. 29-42.
- Putnam, L. e G. Fairhus (2001), “Discourse Analysis in Organizations: Issues and Concerns”, *The New Handbook of Organizational Communication*, Nº 3, pp. 79–136.
- Rabinow, P. (1984), *What is Enlightenment: The Foucault Reader*, New York: Pantheon Books.
- Rabinow, P. e D. Hubert (1986), “What is maturity? Habermas and Foucault on “What is enlightenment?”, *Foucault: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell, pp. 109 - 121.

- Rabinow, P. e H. Dreyfus (1995), *Michel Foucault – Uma Trajetória Filosófica: Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Reed, M (2002), *New Managerialism, Professional Power and Organizational Governance in UK Universities: A Review and Assessment*, Dordrecht: Kluwer Academic.
- Resende, H. (2015), *Repensar a Educação: 40 anos após Vigiar e Punir*, Editorial LF.
- Ristoff, D. (1996), “Políticas para a Educação Superior no Brasil: Deselitização e Desprivatização”, *Revista Diálogo Educacional*, Vol. 4, Nº 9, pp. 29.
- Ristoff, D. e J. Giolo (2006), “O Sinaes como Sistema”. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, Vol. 3, Nº 6, pp. 193-213.
- Robertson, A. G. (1971), *Quality Control and Reliability*, London: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Robertson, S. (1996), “Markets and Teacher Professionalism: A Political Economy Analysis”, *Melbourne Studies in Education*, Vol. 2, Nº 37, pp. 23-39.
- Rorty, R. (1992), Foucault and Epistemology. In: Hoy, D. C. (org.). *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, pp.41-49.
- Rose, N., P. O’Malley e M. Valverde (2006), “Governmentality”, *Annual Review of Law and Social Science*, pp. 83-104.
- Rose, N. (1989), *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, London: Routledge.
- Rose, N. (1992), *Governing the Enterprising Self: The Values of the Enterprise Culture*, London: Routledge.
- Rose, N. (1996), *Identity, Genealogy, History, Questions of Cultural Identity*, London: Sage.
- Rose, N. (1996), *Governing ‘Advanced’ Liberal Democracies, Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*, London: UCL Press.

- Rose, N. (1999), *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosebloom, D. H. (2002), “*The Practice and Discipline of Public Administration: Competing Concerns*”, *Public Administration: Understanding Management, Politics, and Law in the Public Sector*, New York: McGraw-Hill.
- Rothen, J. C. e G. B. Barreyro (2011), “A ‘RAIES’ e a Revista Avaliação a Construção de um Marco Teórico, Político e Metodológico”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 16, Nº 2, pp. 267–290.
- Rothen, J. C. e G. B. Barreyro (2014), “Percurso da Avaliação da Educação Superior nos Governos Lula”, *Educação Pesquisa*, Vol. 40, Nº 1, pp. 61-76.
- Rothen, J. C. e G. B. Barreyro (2015), *Agências de Avaliação e Acreditação, Avaliação Institucional da Educação*, São Carlos: Pixel.
- Rothen, J. C. e A. C. M. Santana (2014a), “External Evaluation of Education and Teacher Work: The Brazilian Case”, *Policy Futures in Education*, Vol. 13, Nº 7, pp. 870–886.
- Rothen, J. C. e A. C. M. Santana (2014b), *Avaliação e Qualidade na Educação: Uma Visita a Discussão Francesa*, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Educação. *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar.
- Rothen, J. C. (2015a), “Discurso da Qualidade em Periódicos Internacionais e Nacionais: Uma Análise Crítica”. *Revista Educação em Questão*, Vol. 51, pp. 251-273.
- Rothen, J. C. (2015b), “A Divulgação da Avaliação da Educação na Imprensa Escrita: 1995-2010”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 20, Nº 3, pp. 643–664.
- Rothen, J. C. (Prelo). Para o Dossiê “Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências Em Construção”.
- Rothen, J. C e M. G. Tavares (2017), *Avaliação, Expansão e Qualidade Da Educação Superior no Século XXI: Uma Análise sobre o Conceito de Qualidade nos*

- Cursos de Graduação No Período Pós-SINAES (2004-2012). *Revista Expedições*, Morrinhos/GO, Vol. 9, Nº 2.
- Sahney, S., R. Jain e G. Sinha (2002), “Conceptualizing Service Quality in Higher Education”, *Asian Journal on Quality*, Vol. 12, Nº 3, pp. 296-314.
- Salter, B. e T. Tapper (2002), “The External Pressures on the Internal Governance of Universities”, *Higher Education Quarterly*, Vol. 56, Nº 3, pp. 245–256.
- Sano, H. e F. L. Abrucio (2008), “Promessas e Resultados da Nova Gestão Pública no Brasil: o Caso Das Organizações Sociais De Saúde Em São Paulo.” *Revista De Administração De Empresas*, Vol. 48, Nº 3, pp. 64–80.
- Santana, A. C. M., A. L. C. Silva, A. C. Souza, J. S. Bernardes, J. C. Rothen, M. C. S. Fernandes, P. C. Botiglieri e R. M. Borges (2016), A Qualidade no Ensino Superior: Discursos Hegemônico e Contra-Hegemônicos em Disputa, Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/Br, Universidade Estadual de Maringá.
- Santiago, R. (1999), *O Conceito de Qualidade no Ensino Superior*, Lisboa: Instituto Nacional de Administração.
- Santiago, R. e T. Carvalho (2004), “Effects of Managerialism on the Perceptions of Higher Education in Portugal”, *Higher Education Policy*, Nº 17, pp. 427–444.
- Santiago, R., A. Magalhães e T. Carvalho (2005), “A emergência do managerialismo no sistema e nas instituições de ensino superior” in *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santiago, R., T. Carvalho, A. Amaral e V. L. Meek (2006), “Changing Patterns in the Middle Management of Higher Education Institutions: The case of Portugal”, *Higher Education*, Springer, Nº 52, pp. 215-250.
- Santos, M. B. (2007), *Universidades Comunitárias: a Identidade de uma Diferença*, Santa Cruz do Sul: [s.e.].
- Santos Filho, J. C. (2018), “Avaliação da Educação Superior no Brasil: Breve Histórico, Desafios e Perspectivas”, *Tendências Pedagógicas*, Nº 31, pp. 253-273.

- Santos, A. L. C e M. D. Wermuth (2016), “Michel Foucault a Arqueologia / Genealogia do Poder: da Sociedade Disciplinar à Biopolítica”, *Quaestio Iuris*, Vol. 09, Nº 01, pp. 405-424.
- Sarrico, C. S., M. J. Rosa, P. N. Teixeira e M. F. Cardoso (2010), “Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views?”, *Minerva*, Vol. 41, Nº 1, pp. 35–54.
- Sarrico, C. S., A. Veiga e A. Amaral (2013), “The Long Road—How Evolving Institutional Governance Mechanisms are Changing the Face of Quality in Portuguese Higher Education”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 25, Nº 4, pp. 375–391.
- Scapens, R. W. e H. Bogt (2009), “Performance Measurement in Universities: A Comparative Study of Two A&F Groups in the Netherlands and the UK”, *SSRN Electronic Journal*.
- Scapens, R. W. e H. Bogt (2012), “Performance Management in Universities: Effects of the Transition to More Quantitative Measurement Systems”, *European Accounting Review*, pp. 1–47.
- Schaap, A. (2000), “Power and Responsibility: Should We Spare the King's Head?” *Politics*, Vol. 20, Nº 3, pp. 129–135.
- Seixas, A. M. (2003), Portugal e o Espaço Europeu de Ensino Superior: Regulação Supranacional e Políticas Públicas. In Neto, Antônio Cabral & Rebelo, Maria da Piedade (Org.) *O ensino superior no Brasil e em Portugal*. Natal: EDUFRN Editora da UFRN, pp.73-96.
- Sell, C. E. (2009), *Sociologia Classica: Marx, Durkheim e Weber*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- Selwyn, T. e C. Shore (1992), “Education, Markets, and Managers: A clash of cultures? Reflections on Higher Education”, *A Journal of the Higher Education Foundation*, Vol. 4, pp. 88-96.
- Selwyn, T. e C. Shore (1998), *The Marketisation of Higher Education: Management Discourse and the Politics of Performance*, Stoke on Trent: Staffordshire University Press.

- Senellart, M. (2008), *Nascimento da Biopolítica, Curso no Collège de France (1978-1979)*, São Paulo: Martins Fontes.
- Sguissardi, V. (2006), “Reforma Universitária No Brasil - 1995-2006: Precária Trajetória e Incerto Futuro”, *Educação & Sociedade*, Vol. 27, Nº 96, pp. 1021–1056.
- Sguissardi, V. e J. R. Silva Júnior (2009), *Trabalho Intensificado nas Federais: Pós-Graduação e Produtivismo Acadêmico*, São Paulo: Xamã.
- Shore, C. e S. Roberts (1995), “Higher Education and the Panopticon Paradigm: Quality Assessment as “Disciplinary Technology””, *Higher Education Review*, Vol. 27, Nº 3, pp. 8-17.
- Shore, C. (2010), “Beyond the Multiversity: Neoliberalismo and the Rise of the Schizophrenic University”, *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, Vol. 18, pp.15–29.
- Shore, C. e M. Davidson (2014), “Beyond Collusion and Resistance Academic–Management Relations within the Neoliberal University”. *Learning and Teaching*, Vol. 7, pp. 12-28.
- Shore, C. e S. Wright (1999), “Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education”, *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 4, Nº 5, pp. 557-575.
- Shore, C. e S. Wright (2000), “Audit Culture Revisited - Rankings, Ratings, and the Reassembling of Society ”, *Current Anthropology*, Vol. 56, 421-444.
- Shore, C. e S. Wright (2004), “Whose Accountability? Governmentality and the Auditing of Universities”. *Journal Parallax*. Vol. 10, pp. 100-116.
- Shore, C. e S. Wright (2010), “Cultura de Auditoria e Governança Liberal: Universidades e a Política da Responsabilização”, *Revista Mediações*, Vol. 14, Nº 1, pp. 24-53.
- Shore, C e S. Wright (2015), “Audit Culture Revisited: Rankings, Ratings and the Reassembling of Society”, *Current Anthropology*, Vol. 3, Nº 56, pp. 421–39.

- Shore, C. e S. Wright (2017), *Privatizing the Public University Key Trends, Countertrends and Alternatives: Death of the Public University? Uncertain futures for Higher Education in the Knowledge Economy*, New York: Oxford University Press.
- Slaughter, S. e G. Rhoades (2004), *Contested Intellectual Property: The Role of the Institution in United States Higher Education, The Higher Education Managerial Revolution?*, Dordrecht: Kluwer Academic.
- Stake, R. (2000), *Case Studies*, Thousand Oaks: Sage.
- Stebbing, L. (1989), *Quality Assurance: The Route to Efficiency and Competitiveness*, West Sussex: Ellis Horwood.
- Stensaker, B. (2008), “Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages”, *European Journal of Education*, Vol. 43, Nº 4, pp. 427–442.
- Stensaker, B. e L. Harvey (2011), *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*, London: Routledge.
- Strathern, M. (2000), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy*, London: Routledge.
- Silva Júnior J. R. e V. Sguissardi (2014), *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã.
- Sizer, J. (1992), “Accountability, Cave and Hanne Performance Indicators”, *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2, pp. 1413–14.
- Sobrinho, J. D. (2010), “Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes”, *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 15, Nº 1, pp. 195-224.
- Sousa, J. V. e I. R. Fernandes (2016), “Acesso e Expansão de Cursos de Graduação de Alta Qualidade No Brasil: Outros Indicadores de Qualidade para a Educação Superior”, *Revista Educação*, Vol. 32, Nº 4, pp. 19-47.
- Souza, P. R. (2005), *A Revolução Gerenciada: Educação No Brasil, 1995-2002*, São Paulo: Prentice Hall.

- Tavares, M. G. M., S. M. Meneguel, A. L. V. A. Peixoto, A. P. Prado, C. M. Griboski, F. Robl, G. B. Barreyro, I. R. Fernandes, J. C. Rothen, J. V. Sousa, L. Bortolin, M. A. A. Oliveira, P. L. D. Abensur e R. C. Cavachia (2014), “A Relação Expansão-Avaliação da Educação Superior no Período Pós-LDB/1996*”, *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 8, Nº 1, pp. 92-105.
- Taylor, D. (2018), *Michel Foucault: Conceitos Fundamentais*, Petrópolis: Vozes.
- Taylor, S. e M. Armstrong (2010), “Amstrong’s Handbook of Human-Resource Management Practice”, *Human Resource Management International Digest*, Vol. 18, Nº 4.
- Thomas, R. e A. Davies. (2005), “Theorizing the Micro-Politics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services”, *Organization Studies*, Vol. 26, Nº 35, pp. 683–706.
- Tonon, L. e C. L. I. Grisci (2015), “Gestão Gerencialista e Estilos de Vida de Executivos”, *Revista Administração*, Vol. 16, Nº 1, pp. 15-39.
- Townley, B. (1993), “Foucault, Power/Knowledge, and Its Relevance for Human Resource Management”, *Academy of Management Review*, Vol. 18, Nº 3, pp. 518-545.
- Townley, B. (1994), *Reframing Human Resource Management: Power, Ethics and The Subject At Work*, London: Sage.
- Townley, B. (1997), “The Institutional Logic of Performance Appraisal”, *Organization Studies*, Vol. 18, pp. 261-285.
- Triviños, A. N. S. (1987), *Introdução à Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*, São Paulo: Atlas.
- Trnavčević, A e V. Logaj (2008), “From Quality to Audit Culture, Who Dares to NO?”, http://www.pcf.uni-lj.si/tepe2008/papers/tmavcevic_Logaj.pdf, acessado em 30 Agosto 2018.
- Tull, D. S. (1976), *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*, London: Macmillan Publishing Co.

- UNESCO (2004), *Relatório Conciso: O Imperativo da Qualidade/Educação para Todos*, Paris: UNESCO.
- Van Dijk, T. (1993), “Principles of Critical Discourse Analysis”, *Discourse & Society*, Vol. 4, Nº 2, pp. 249- 283.
- Vannucchi, A. (2004), *A Universidade Comunitária: O Que É, Como Se Faz*, São Paulo: Loyola.
- Varela, J. e F. Alvarez-Uria (1995), “A Maquinaria Escolar: Teoria e Educação”, Nº 6. pp. 68-96.
- Veiga -Neto, A. (1996), *A Ordem das Disciplinas*, Porto Alegre: UFRGS.
- Veiga-Neto, A. (2009), “Teoria e Método em Michel Foucault (im) possibilidades, *Cadernos de Educação (UFPEl)*”, Vol. 1, pp. 11-23.
- Veiga-Neto, A. e M. C. Lopes (2015), *Repensar a Educação: 40 Anos Após Vigiar e Punir*. Organizadores: Alexandre Filordi de Carvalho e Silvio Gallo. Editorial LF.
- Vidovich, L. (2001), “That Chameleon 'Quality': the Multiple and Contradictory Discourses of 'Quality' Policy in Australian Higher Education”, *Discourse*, Vol. 22, Nº 2, pp. 249–261.
- Vidovich, L. (2011), “Governance and Trust in Higher Education.” *Studies in Higher Education*, Vol. 36, Nº 1, 2011, pp. 43–56.
- Vidovich, L., R. Yang e J. Currie (2007), “Changing Accountability in Higher Education as China ‘Open[s] up’ to Globalization”, *Globalization, Societies and Education*, Vol. 5, Nº 5, pp. 89–107.
- Vroeijenstijn, A. (1995), “Quality Assurance in Medical Education” *Academic Medicine*, Vol. 70, Nº 7, pp.59-77.
- Walzer, M. (2003), *Esferas da Justiça: Uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade*, São Paulo: Martins Fontes.
- Watty, K., S. Magdziarz, S. Hilliar e M. Simpson (2006), “Developing a Scholarly Approach to the Evaluation of Assessment Practices”, *Asian Review of Accounting*, Vol. 14, Nº 1/2, pp. 24–36.

- Weinmann, A. O. (2006), “Dispositivo: Um Solo para a Subjetivação”, *Psicologia e Sociedade [online]*, Vol.18, Nº 3, pp. 16-22.
- Werthein, J. (2005), “A Unesco e as Novas Perspectivas para o Desenvolvimento do Ensino Superior”, *EccoS – Revista Científica*, Vol. 2, Nº 2, pp. 91–107.
- Westerheijden, D., D. F. Stensaker e M. J. Rosa (2007) “Conclusions and Further Challenges”, *Higher Education Dynamics Quality Assurance in Higher Education*, pp. 247–262.
- Westerheijden, D. (2014), “Transparency About Multidimensional Activities and Performance: What Can U-Map and U-Multirank Contribute?” *Quality Assurance in Higher Education*, pp. 53–65.
- Whitchurch, C. (2012), “*Reconstructing Identities in Higher Education*”. London: Routledge.
- Williamson, O. E. (1975), *Market and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*, New York: The Free Press.
- Worthen, B., J. Sanders e J. Fitzpatrick (2004), *Avaliação de Programas: Concepções e Práticas*, São Paulo: Gente.
- Wright, P. M. e G. C. McMahan (1992), “Theoretical Perspectives for Strategic Human Resource”. *Journal of Management*. Vol. 18, pp. 295-312.
- Wright, S. e C. Shore (2017), *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*, Berghahn Books.
- Wright, S. e A. Rabo (2010), “Introduction: Anthropologies of University Reform. *Social Anthropology*”, Vol. 18, Nº 1, pp. 1–14.
- Yin, R. K (2001), *Case Study Research: Design and Methods*, Newbury Park: Sage.
- Yokoyama, K. (2010), The Patterns of Change in Higher Education Institutions: The Context of the Changing Quality Assurance Mechanisms in England, Japan, and New York State. *Tertiary Education and Management*. Vol. 16, pp. 61-80.