

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SUAS  
ESPECIFICIDADES NA UNESP**

**Evandro José Biffi**

**SÃO CARLOS**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SUAS  
ESPECIFICIDADES NA UNESP**

**Evandro José Biffi**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**SÃO CARLOS**

**2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Evandro Jose Biffi, realizada em 10/07/2018:

---

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva  
UFSCar

---

Prof. Dr. Evaldo Pioli  
UNICAMP

---

Prof. Dr. Luiz Carlos Santana  
UNESP

---

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini  
UFSCar

---

Prof. Dr. José Carlos Rothen  
UFSCar

Dedico este trabalho à minha mãe Teresa e ao meu pai José, que na maior parte de suas vidas foram lavradores, e posteriormente, trabalhadores assalariados. Nesta condição, sofreram e enfrentaram grandes dificuldades impostas pela sociedade capitalista. Apesar disso, conseguiram fazer “mágica” com os minguados recursos financeiros, criaram e educaram seus filhos e filhas, com muita dignidade.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus familiares e aos amigos verdadeiros, que ao longo desse período, procuraram me incentivar nos momentos mais difíceis. Aos professores e professoras que me ensinaram conhecimentos científicos, desde a época em que eu era criança, até a pós-graduação, lhes devo gratidão por este momento. A quase totalidade de vocês, além da capacidade técnica e política na sala de aula, teve comportamento ético singular, se constituindo em exemplos de profissionais e de seres humanos, dos quais pretendo seguir. Alguns, com postura profissional reprovável, mostraram o lado perverso do ser humano, com ações que jamais devem ser seguidas. Agradeço imensamente aos docentes, aos servidores da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, e também aos demais servidores da instituição, dos setores de limpeza, manutenção, biblioteca, informática e restaurante universitário. Sem vocês, a universidade não funcionaria. Sou grato, também, aos docentes que aceitaram o convite e participaram da banca de qualificação e defesa, fazendo observações indispensáveis sobre o texto. E por fim, um agradecimento especial ao orientador, que soube compreender as minhas dificuldades em conciliar o trabalho, o estudo e a militância sindical. Nem por isso, deixou de fazer as exigências de orientador, mas sempre com muita civilidade, na medida certa, procurando incentivar-me nos momentos difíceis. Por isso, acabou se tornando um amigo e um companheiro de luta política.

Não vou ficar parado, não vou passar batido  
Se nada faz sentido, há muito que fazer  
Não vou ficar parado, não vou passar batido  
Se nada faz sentido, há muito que fazer

Não há alternativa, é a única opção  
Unir otimismo da vontade e o pessimismo da razão  
Contra toda expectativa, contra qualquer previsão  
Há um ponto de partida, há um ponto de união  
Sentir com inteligência, pensar com emoção

**Engenheiros do Hawaii (Esportes radicais)**

## RESUMO

Objetivou-se nesta pesquisa analisar os instrumentos e procedimentos de avaliação do trabalho docente, bem como as concepções de avaliação e de qualidade da educação, por parte dos docentes e da instituição. Partimos da hipótese de que a avaliação teria uma característica quantitativista, cuja tendência seria a de mensurar a produtividade. Como ponto de partida analisamos documentos institucionais, tais como: relatórios de avaliação institucional; anuários estatísticos; instrumentos de avaliação; documentos do Fórum de Avaliação; resoluções; portarias; ofícios; instruções; legislação correlata; e também jornais e publicações dos sindicatos de docentes e servidores. Foi possível obter dados sobre a universidade, seus distintos ciclos de expansão, trabalho do professor e processos avaliativos ao qual é submetido. Numa segunda fase da pesquisa, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com docentes de diferentes perfis. Os relatos expressaram importantes nuances sobre condições de trabalho e visões a respeito dos processos avaliativos e da qualidade da educação. Havia tanto contradições como convergências entre as concepções de avaliação e qualidade da instituição e aquelas defendidas pelos docentes. As visões dos docentes sobre os efeitos do sistema avaliativo variavam conforme os perfis e distintos posicionamentos em relação às políticas vigentes e às práticas na universidade. Notamos algumas especificidades da avaliação do trabalho docente na UNESP e seus instrumentos. Estes, construídos no contexto histórico de Reforma do Estado e subordinados à ideologia gerencialista e aos índices de eficiência e produtividade, assumem proeminência. A racionalidade instrumental jungiu-se ao esforço da consolidação da pesquisa e da pós-graduação. O que implicou em hiperburocratização, expressa em hipernormatividade nas pontuações de desempenho. Verificou-se uma infinidade de resoluções, comissões e estruturas administrativas de controle do trabalho docente e de sua produção. A hipernormatividade implica intensificação do trabalho e redundante em entraves à qualidade da educação. A quantofrenia e a racionalidade instrumental passam a fazer parte do cotidiano universitário, despertando a adesão de muitos que acreditam ser possível medir a qualidade da educação, e que tendem a naturalizar o produtivismo acadêmico e a avaliação quantitativa do desempenho. Mas também despertavam críticas e questionamentos. Embora houvesse uma tendência de naturalização do produtivismo acadêmico e dos processos avaliativos, a maioria dos professores apontou impasses, senão obstáculos, à efetivação da qualidade da educação.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; avaliação; intensificação do trabalho; produtivismo acadêmico; qualidade da educação.

## ABSTRACT

Our objective in this research was to analyze the assessment procedures and instruments of the teaching work, as well as the education quality and assessment conception, by the teachers and the institution. We began with the hypothesis that the assessment would have a quantitative characteristic, whose tendency would be measuring the productivity. As a start, we analyzed institutional documents, such as: institutional assessment reports; statistical yearbooks; assessment instruments; documents from the Assessment Forum; resolutions; ordinances; letters; instructions; related legislation; and also journals and publications of the servers and teachers union. We could obtain data about the university, its distinct expansion cycles, teaching work and assessment processes to which it is submitted. In a second part of the research, we conducted eight semi-structured interviews with teachers with different profiles. The reports expressed important nuances about the work conditions and views about the assessment processes and the education quality. There were both contradiction as convergences among the conceptions of assessment and quality of the institution and those supported by the teachers. The teacher views about the effects of the assessment system vary according to the profiles and different positioning toward the current policies and the practices in the university. We noticed some specificities in the teaching work assessment at UNESP and its instruments. These, built in the historical context of the State Reform and subordinated to the managerialist ideology and to the productivity and efficiency indexes, assume prominence. The instrumental rationality connects to the effort of the consolidation of the research and the post-graduation. What implied in the hyper-bureaucratization, expressed in hyper-normativity in the performance punctuation. We verified an infinity of resolutions, commission and management structures of teaching work control and its production. The hyper-normativity implies work intensification and results in obstacles to the education quality. The quantophrenia and the instrumental rationality start become part of the university routine, awakening the accession of many who believe in the possibility of measuring the quality of the education, and tend to naturalize the academic productivism and the quantitative assessment of the performance. Yet, also awakened criticism and questionings. Although there was a trend of naturalization of the academic productivism and the assessment processes, most of the teachers pointed to impasses, if not obstacles, to the realization of the education quality.

**Keywords:** education policies; assessment; work intensification; academic productivism; education quality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma geral da UNESP .....	49
Figura 2: Organograma das Unidades Universitárias .....	50
Figura 3: <i>Ranking Web</i> das Universidades - <i>Webometrics</i> .....	111
Figura 4: Expansão da UNESP entre 2002-2016 .....	172

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disposição dos documentos citados .....	25
Quadro 2: Docentes convidados para a entrevista .....	29
Quadro 3: Faculdades transformadas em Unidades Universitárias .....	44
Quadro 4: Reorganização das unidades da UNESP .....	45
Quadro 5: Reitores e vice-reitores da UNESP .....	46
Quadro 6: Quantidades de <i>campi</i> e cursos .....	62
Quadro 7: Críticas feitas à expansão da UNESP .....	72
Quadro 8: Concepções de avaliação para a universidade .....	89
Quadro 9: Cursos avaliados pelo ENADE entre 2004-2014 .....	93
Quadro 10: Desempenho do Acompanhamento de Desenvolvimento Profissional .....	96
Quadro 11: Indicadores aprovados em 2007 .....	100
Quadro 12: Garvin e as cinco concepções de qualidade .....	114
Quadro 13: Entrevistados definindo educação de qualidade .....	133
Quadro 14: Possibilidade de medir a qualidade na educação .....	137
Quadro 15: Propostas finais do I Fórum de avaliação .....	142
Quadro 16: Pré-instrumentos de avaliação – indicadores por área .....	144
Quadro 17: Planilha de indicadores aprovados em 2013 .....	147
Quadro 18: Integrantes da CPA .....	155
Quadro 19: Características das variáveis .....	158
Quadro 20: Variáveis, descritores e indicadores do instrumento proposto .....	159
Quadro 21: Instrumento de avaliação aprovado em 2018 .....	168

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Alíneas de arrecadação fiscal e valores não repassados às universidades entre 2008-2013, em R\$ milhões .....	57
Tabela 2: Acréscimo da quota-parte das universidades sobre o ICMS .....	59
Tabela 3: Estado de São Paulo – arrecadação de ICMS em valores nominais .....	60
Tabela 4: UNESP após o primeiro ciclo de expansão .....	64
Tabela 5: Expansão da UNESP entre 2002-2011 .....	70
Tabela 6: Expansão da UNESP entre 2012-2016 .....	79
Tabela 7: Programas avaliados pela CAPES .....	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACI: Assessoria de Comunicação e Imprensa

ADP: Acompanhamento de Desenvolvimento Profissional

ADUNESP: Associação dos Docentes da UNESP

ADUNICAMP: Associação dos Docentes da UNICAMP

ADUSP: Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo

AI: Avaliação Institucional

AJ: Assessoria Jurídica

ALESP: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

ANDES-SN: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação

APE: Assessoria Especial de Planejamento Estratégico

APLO: Assessoria de Planejamento e Orçamento

AREX: Assessoria de Relações Externas

Art: Artigo

ARWU: Academic Ranking of World Universities

BAAE: Bolsa de Apoio Acadêmico e de Extensão

BM: Banco Mundial

CADE: Conselho de Administração e Desenvolvimento

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCD: Comissão de Contratação Docente

CCEU: Câmara Central de Extensão Universitária

CCG: Câmara Central de Graduação

CCPe: Câmara Central de Pesquisa

CCPG: Câmara Central de Pós-Graduação



CDU: Comitê Diretor da Unidade

CE: Comissão De Especialistas

CEA: Comissão de Especialistas em Avaliação

CEE: Conselho Estadual de Educação

CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade

CEPEL: Centro de Estudos e Pesquisas do Litoral Paulista

CEPID: Centro de Pesquisa, Inovação e Difusão

CESESP: Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo

CESP: Companhia Energética de São Paulo

CGB: Coordenadoria Geral de Bibliotecas

CGQP: Comissão da Gestão da Qualidade e Produtividade

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CO: Conselho Universitário

CONDEPHAAT: Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico

CPA: Comissão Permanente de Avaliação

CPAA: Comissão Permanente de Avaliação Acadêmica

CPRT: Comissão Permanente de Regime de Trabalho

CRUESP: Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas

CSQ: Conselho Superior do Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP

CTC-ES: Conselho Técnico-Científico da Educação Superior

DA: Diretoria Administrativa

DINTER: Doutorado Interinstitucional

DSAA: Diretoria de Serviços de Atividades Auxiliares

DT: Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora

DTA: Divisão Técnica Acadêmica

EaD: Educação a Distância

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC: Exame Nacional de Cursos

FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos

Fls: Folhas

FMI: Fundo Monetário Internacional

GEQual: Grupos Executivos Locais do Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP

GRAD: Grupo de Avaliação Docente

GRAI: Grupo de Avaliação Institucional

GRAL: Grupo de Avaliação Local

GT: Grupo de Trabalho

GTAA: Grupo de Trabalho de Avaliação Acadêmica

HC: Hospital das Clínicas

HCFMB: Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Botucatu

HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBILCE: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

ICMS: Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Operações de Serviço de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação

ICMS-QPE: Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços Quota-Parte do Estado

IES: Instituições de Educação Superior

IFES: Instituições Federais de Educação Superior

IGP-DI: Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna

IMESPP: Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente

INCT: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia

IPEA: Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais

ISBN: *International Standard Book Number*

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO: Lei de Diretrizes Orçamentárias

m: minutos

MDB: Movimento Democrático Brasileiro

MEC: Ministério da Educação

MINTER: Mestrado Interinstitucional

NEPP: Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas

OMC: Organização Mundial do Comércio

PAD: Proposta de Atividade Docente

PD: Pós-Doutorado

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PDU: Plano de Desenvolvimento da Unidade

PEC: Proposta de Emenda à Constituição

PECC: Prática Enquanto Componente Curricular

PET: Programa de Educação Tutorial

PGA: Plano Global de Atividades do Departamento

PIB: Produto Interno Bruto

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIT: Programa de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico

PICD: Programa Institucional de Capacitação de Docentes

PLI: Programa de Licenciaturas Internacionais

PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPGs: Programas de Pós-Graduação

PPGQ: Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP

PRAD: Pró-Reitoria de Administração

PROEX: Pró-Reitora de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários

PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação

PRONEX: Programa de Apoio a Núcleos de Excelência

PROPE: Pró-Reitoria de Pesquisa

PROPG: Pró-Reitoria de Pós-Graduação

PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira

PSOL: Partido Socialismo e Liberdade

RAD: Relatório Anual de Atividades

RBEP: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

RDIDP: Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa

RDIPD: Regime de Dedicção Integral à Pesquisa e à Docência

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RTA: Relatório Trienal de Atividades

RTC: Regime de Turno Completo

RTP: Regime de Tempo Parcial

SEQual: Secretaria Executiva do Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP

SG: Secretaria Geral

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINTUNESP: Sindicato dos Trabalhadores da UNESP

SisCPA: Sistema de Atividade Docente

SNPG: Sistema Nacional de Pós-Graduação

SPPREV: São Paulo Previdência

STDB: Serviço Técnico de Documentação e Biblioteca.

STF: Supremo Tribunal Federal

STI: Serviço Técnico de Informática

TCC: Trabalhos de Conclusão de Curso

TFG: Trabalho Final de Graduação

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

TIO: Trabalho Interdisciplinar Orientado

TQC: Total Quality Control

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIVESP: Universidade Virtual do Estado de São Paulo

URAP: University Ranking by Academic Performance

USP: Universidade de São Paulo

UUs: Unidades Universitárias

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 1 – Considerações a respeito da pesquisa</b> .....	21
1.1 Escolha do Tema .....	21
1.2 Objetivos .....	23
1.3 Procedimentos e perfil dos entrevistados .....	28
1.4 Reflexões sobre os conceitos de Estado e ideologia .....	34
<b>CAPÍTULO 2 – Origem e expansão da UNESP</b> .....	40
2.1 A criação da universidade.....	40
2.2 Estrutura administrativa .....	46
2.3 Fonte dos recursos financeiros .....	54
2.4 Ciclos de expansão .....	62
<b>CAPÍTULO 3 – Concepções de Avaliação</b> .....	82
3.1 Para que avaliar? .....	82
3.2 Legislação e processos avaliativos .....	90
3.3 Comissões e perspectivas de avaliação da UNESP.....	103
3.4 A quantofrenia dos índices .....	107
<b>CAPÍTULO 4 – Percepções acerca da qualidade</b> .....	113
4.1 Significados do termo qualidade .....	113
4.2 Qualidade na educação superior .....	119
4.3 UNESP: concepções de qualidade .....	124
4.4 Qualidade na visão dos docentes entrevistados.....	133
4.5 Mensurar qualidade na educação? .....	136
<b>CAPITULO 5 – Avaliação do trabalho docente</b> .....	141
5.1 Propostas de avaliação na UNESP.....	141
5.2 Avaliando o trabalho docente .....	146
5.3 Redefinição do instrumento avaliativo .....	155
5.4 Instrumento de avaliação aprovado em 2018 .....	166
5.5 Hipernormatividade e intensificação do trabalho .....	171
<b>Considerações Finais</b> .....	184
<b>Referências</b> .....	187
<b>Apêndice</b> .....	210
Apêndice A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada .....	210
<b>Anexos</b> .....	211
Anexo A – Planilha de avaliação acadêmica .....	211
Anexo B – Planilha de avaliação do trabalho docente 2013.....	212
Anexo C – Instrumento de avaliação aprovado em 2018 .....	223

## Introdução

Estudar uma universidade do porte da UNESP, com característica *multicampi*, que desenvolveu seus próprios instrumentos e processos avaliativos, usados para avaliar o trabalho docente, significa interpretar os efeitos práticos para os (as) professores (as), no desenvolvimento das suas atividades acadêmicas. Os termos “avaliação” e “qualidade”, possuem diversos significados, cujas definições estão diretamente relacionadas às variadas concepções de educação, que, por sua vez, pressupõem posicionamentos políticos e ideológicos dos atores sociais envolvidos.

A educação, um dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal de 1988, que deve ser garantida pelo Estado, vem sofrendo golpes na sua manutenção, devido às medidas de contenção no orçamento público, em decorrência das políticas neoliberais. Assim, muitos governos adotaram a concepção produtivista nas instituições públicas, cuja ideologia da eficiência, afeta diretamente, no caso das universidades, o trabalho docente. Semelhantes características, foram encontradas ao estudar a legislação relacionada à avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) e nos documentos internos da UNESP, bem como os efeitos de tais preceitos, confirmados nas entrevistas com alguns docentes da instituição.

No capítulo 1, explicamos a escolha do tema, os procedimentos, as fontes documentais da pesquisa e a importância das entrevistas com os docentes, na busca de outras informações, além daquelas prescritas nos documentos. Os conceitos de Estado e ideologia são abordados, com a intenção de compreender os propósitos do Estado avaliador, ao regular o funcionamento das IES.

No capítulo 2, é feito um breve histórico de como ocorreu a institucionalização da universidade no país e no Estado de São Paulo, para compreender o contexto histórico de criação da UNESP. Analisamos a estrutura administrativa e os órgãos que compõe a burocracia dessa universidade; os questionamentos em torno do cálculo do orçamento e repasse dos recursos financeiros; e as consequências dos ciclos de expansão, que ocorreram na instituição em diferentes épocas.

Já no capítulo 3, investigamos a legislação que deu suporte ao desenvolvimento dos processos avaliativos, bem como, os seus significados para a universidade, no contexto das Reformas de Estado no Brasil, iniciadas na década de 1990. A exigência legal levou a UNESP a criar comissões responsáveis pela formulação dos seus instrumentos avaliativos, que produzem

dados para alimentar os *rankings* nacionais e internacionais. Assim, os índices adquiriram grande importância, indicando que possivelmente, a instituição sofre com a quantofrenia.

O capítulo 4, inclui as discussões acerca da origem do conceito de “qualidade”, e os seus significados na educação superior, tanto por parte dos docentes entrevistados, como as concepções extraídas dos documentos da UNESP. Igualmente, é analisada a possibilidade ou não de se medir a qualidade, considerando a ideologia gerencialista da eficiência.

E no capítulo 5, estudamos as propostas de avaliação do trabalho docente na UNESP, especialmente os efeitos causados pelo instrumento avaliativo chamado “planilha”. Muito criticada pelo sindicato dos professores, ela é considerada pela maioria dos entrevistados, um mecanismo quantitativo, usado para medir a produção acadêmica, gerando a intensificação do trabalho.

E, para finalizar, observamos que a hipernormatividade, naturalizou os preceitos de produtivismo acadêmico na instituição.



## **CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PESQUISA**

Neste capítulo esclarecemos os motivos da escolha do objeto de pesquisa, bem como os objetivos, a metodologia, os procedimentos utilizados na coleta, na análise dos dados e algumas considerações preliminares sobre o perfil dos entrevistados. Os conceitos de Estado e ideologia, serão abordados para ajudar na reflexão da subordinação da universidade ao papel regulatório dos governos.

### **1.1 Escolha do Tema**

O desenvolvimento do ensino superior brasileiro e a criação tardia das primeiras universidades públicas no século XX, juntando cursos isolados, foi um processo marcado por disputas e interesses políticos e econômicos dos governantes e da sociedade civil. Essa tendência se reproduziu posteriormente na criação de distintas universidades públicas, federais e estaduais, bem como na expansão dessas instituições.

Nos anos 1990, o discurso político adotado pelos governantes no campo educacional foi o da necessidade de expansão da educação com garantia de qualidade, que muitas vezes é entendida como sinônimo de eficiência das instituições. Com as reformas neoliberais, a administração dos serviços públicos passa a ser alinhada com a ideologia do produtivismo. Nos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, modelos avaliativos foram implantados para verificar a qualidade da educação, que hegemonicamente é entendida como produzir mais diplomados com menos recursos financeiros, referenciada, portanto, nas diretrizes da Reforma do Estado e nos princípios do gerencialismo.

Em relação à educação brasileira como um todo, o grande marco regulatório dessas mudanças foi a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Aprovada em 1996, ela preparou as condições legais, institucionais e políticas para uma série de mudanças na educação do país, especialmente na organização da educação superior, no que se refere à avaliação das instituições, dos cursos de graduação, de pós-graduação e avaliação do trabalho docente. Tais mudanças nas políticas educacionais foram mediadas pelos processos de “mundialização do capital”, característica da internacionalização do capitalismo no final do Século XX, chamada de “globalização”. Segundo Chesnais (1996), nessa etapa histórica das forças produtivas, a mobilidade do “capital dinheiro” torna-se praticamente incontrolável,

reduzindo o poder de intervenção do Estado em políticas macroeconômicas, exercendo pressão para baixar os salários, especialmente nos países com crises fiscais.

Nesse sentido, a Reforma de Estado feita no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) introduziu na administração pública, a retórica da “competência”, da “eficácia” e da “eficiência” em relação ao social, transferindo responsabilidades para a sociedade civil. De acordo com Silva Júnior (2002, p. 47), “o Estado teria de ser forte” para produzir de forma centralizada, as políticas de ação em todos os setores do governo, fortalecendo a esfera privada via regulação estatal.

Para Silva Júnior (2002, p. 49), o alinhamento do Brasil com as agências multilaterais, tais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mudou a “matriz orientadora do Estado”, reconfigurando “com muita intensidade”, a educação superior, subordinando as instituições “à racionalidade mercantil”.

Entre as várias mudanças ocorridas, Minto (2006) constatou em seus estudos, que as Instituições de Educação Superior (IES) privadas tiveram forte expansão, e processos avaliativos internos e externos às instituições foram criados como forma de parametrizar a sua qualidade. No que diz respeito às IES públicas, sejam elas estaduais ou federais, passaram também por processos de expansão, em ritmo menor do que as instituições privadas. O crescimento dessas universidades foi usado para justificar os procedimentos de avaliação institucional que foram se tornando rotineiros, inclusive com o desenvolvimento de instrumentos de avaliação do trabalho docente.

Obviamente, o conjunto das políticas da Reforma de Estado atingiu também os sistemas universitários estaduais. São Paulo, o Estado mais industrializado, com a maior população regional do país, mantém atualmente três universidades de ensino presencial, com longa tradição no ensino, pesquisa e extensão: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)<sup>1</sup>. A quarta IES com o *status* de universidade, foi criada pelo governo estadual via Lei n. 14.836/2012: a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), voltada ao ensino a distância.

Uma forma de verificar os efeitos das políticas governamentais na educação superior, seria estudar alguma universidade que passou por ciclos de expansão e desenvolveu

---

1 Ao se referir à universidade, usaremos a sigla com as letras iniciais maiúsculas. Quando for citado textos de outros autores, poderá aparecer o nome “Unesp”.

instrumentos avaliativos. Assim, a UNESP foi escolhida como objeto deste estudo: a universidade desenvolveu e consolidou seus próprios instrumentos de avaliação institucional e de avaliação do trabalho docente, por meio de um amplo conjunto de normativas. Dependendo do resultado dessa avaliação, a Comissão Permanente de Avaliação (CPA) pode aplicar uma espécie de “punição” ao docente que não atingir a pontuação necessária, reduzindo a sua jornada de trabalho. Existe também, duas motivações pessoais do pesquisador em relação ao objeto de estudo: primeira – fiz a graduação na UNESP e naquele período, participei do movimento estudantil que se mobilizou contra a expansão, na década de 2000; segunda – no mestrado, estudei o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a intenção era prosseguir estudando avaliação institucional na educação superior, em alguma IES pública com instrumentos avaliativos diferentes.

Em relação à UNESP, outra característica peculiar é a interiorização, seus *campi* estão presentes em 24 cidades (UNESP-APE, 2017b). A universidade teve sua expansão em várias regiões do território paulista, consolidando-se como instituição *multicampi*, de grande importância para a educação superior do Estado de São Paulo e no desenvolvimento científico do país.

## 1.2 Objetivos

Nesta pesquisa, procuramos levar em consideração, dentro dos limites de uma tese, as múltiplas determinações envolvidas com o objeto de estudo, analisando as implicações que os processos de avaliação da qualidade trouxeram para o trabalho docente, bem como, as possíveis interferências da política neoliberal na elaboração e aplicação dos instrumentos avaliativos.

Os objetivos gerais da pesquisa são: analisar os instrumentos e procedimentos de avaliação do trabalho docente, bem como as concepções de avaliação e de qualidade da educação, por parte dos docentes e da instituição. Logo, os objetivos específicos são:

- a) identificar as concepções de avaliação e de qualidade definida nos documentos da instituição, na legislação e nos processos avaliativos praticados;
- b) verificar possíveis contradições entre as concepções de avaliação e qualidade da instituição, com as concepções defendidas pelos docentes.

c) compreender e analisar a visão dos docentes sobre os efeitos dos instrumentos avaliativos, com base em seus relatos nas entrevistas semiestruturadas.

Levando em consideração o conjunto dos instrumentos e dos procedimentos utilizados, e ao mesmo tempo, as concepções de avaliação e qualidade presentes na instituição, nos perguntamos: são realmente capazes de avaliar o trabalho docente? O instrumental utilizado leva efetivamente ao autoconhecimento da instituição e do trabalho realizado? Nossa hipótese é de que os instrumentos que pretensamente avaliam o docente, predominantemente acabam por mensurar a produtividade acadêmica, sem que os aspectos qualitativos sejam compreendidos a contento.

Na busca de esclarecimento das questões levantadas, evitaremos os dois extremos, que, às vezes, acontecem em pesquisas no campo da educação. Conforme aponta Goergen (1986), os dados quantitativos não “medem” tudo que existe; e as preocupações qualitativas não são meras especulações. Em outras palavras, os dados quantitativos não devem ser considerados verdades absolutas, podem e devem ser analisados e questionados com abordagens qualitativas, ao mesmo tempo que estas não devem ignorar os primeiros.

O termo “avaliação docente” é usado em muitos documentos da UNESP, mas preferimos usar “avaliação do trabalho docente”, para destacar a importância dessa característica exclusiva do ser humano. Nos escritos de Marx (2004), bem como em Marx e Engels (1999a), fica exposta a magnitude do trabalho para o ser humano, que se diferencia dos outros animais, uma vez que produz os seus meios de sobrevivência, de produção e reprodução da vida social. Assim, o ser humano transformou a natureza e a sociedade, ao mesmo tempo, que também foi modificado pelo resultado de suas próprias ações. Aquilo que não é dado pela natureza, foi historicamente produzido e nesse processo, a educação tornou-se parte integrante das relações de trabalho. “Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

As relações do ser humano com o mundo, os sentidos (ver, ouvir, cheirar, saborear), tudo o que for possível captar e transmitir por meio de nossa inteligência e individualidade, educando as novas gerações, são produtos do trabalho social humano, ao longo da história. A linguagem escrita e falada, a filosofia, a arte e a ciência, as instituições, a tecnologia, as universidades, os processos de avaliação, nada disso existiria, se não fosse a intervenção de seres humanos ativos que de forma intencional, e por meio do trabalho, mudaram as condições em que viviam. Porém, a alienação presente nas relações de trabalho,

pode tornar o ser humano refém de suas próprias invenções, quando é dominado por instrumentos que ele mesmo inventou.

Portanto, com a intenção de efetivar os objetivos apresentados e comprovar ou não a validade da hipótese, a pesquisa possui característica documental, descritiva e interpretativa, buscando identificar as concepções de avaliação e qualidade que possam ter definido os processos avaliativos da UNESP. Os itens estudados foram:

- legislação: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Leis e Decretos do governo estadual; Deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo; Resoluções, Portarias, Ofícios e Instruções Normativas da UNESP.

- publicações da universidade: Anuário Estatístico da UNESP; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Relatórios de Avaliação Institucional; Jornal UNESP; documentos dos Fóruns de Avaliação; Instrumentos de Avaliação e vídeos da *internet*.

- sindicatos dos servidores e dos docentes: publicações diversas, tais como informes, boletins, jornais, revistas, abaixo-assinado.

Para facilitar a localização das dezenas de documentos utilizados nesta pesquisa, no elemento “Referências”, adotamos a seguinte organização: em muitas citações, o nome “UNESP” está acompanhado do seu órgão subordinado, que editou e/ou publicou o documento (em ordem alfabética), conforme descrito a seguir:

Quadro 1: Disposição dos documentos citados

<b>Citação no texto</b>	<b>Entrada da Referência</b>
UNESP-APE	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). Nome do documento.
UNESP-CEPE	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Nome do documento.
UNESP-CPA	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Nome do documento.
UNESP-CO	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho Universitário (CO). Nome do documento.
UNESP-JORNAL	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Jornal da UNESP. Nome do documento.

UNESP-PORTAL	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Portal da Universidade. Nome do documento.
UNESP-REITORIA	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Reitoria. Nome do documento.

Todos os documentos elencados constituíram-se em fontes preliminares que guiaram o desenvolvimento da pesquisa e, nesse sentido, cabe ao pesquisador considerá-las e identificar as determinações fundamentais de seu objeto e problema de pesquisa:

A análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empirista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade (FRIGOTTO, 2008, p. 88).

Ao estudar os documentos e analisar os dados, nos deparamos com a necessidade de fazer entrevistas para identificar se as concepções e relações acerca da qualidade, e dos instrumentos de avaliação, na visão de alguns docentes, correspondiam com as visões da instituição e do Estado. As concepções e relações dos atores sociais são perpassadas por várias mediações e contradições, porque os docentes são ao mesmo tempo, trabalhadores e sujeitos das tais políticas (no duplo sentido do termo sujeitos: protagonistas e objeto). Esses atores sociais, que na condição de docentes e pesquisadores, produzem e reproduzem o conhecimento científico, com alguma finalidade. A ciência não é neutra, ela está imbuída de valores morais, de contradições sociais, de características históricas, de posicionamentos políticos e ideológicos perante a realidade, exclusivamente porque foi produzida por seres humanos que pensam e raciocinam.

É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo (...) já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção do mundo (GRAMSCI, 1999, p. 93).

Todo ser humano, mesmo que seja de forma simples, pensa, raciocina, e a linguagem que transmite o pensamento, possui uma concepção de mundo. Assim, os pesquisadores, os cientistas e os filósofos profissionais, que na condição de seres pensantes, refletem e raciocinam de forma mais elaborada, tem posicionamento político e ideológico, expressos na linguagem oral e escrita. Em decorrência disso, jamais os dados apresentados ou os resultados de uma pesquisa “falarão por si mesmos”, eles são consequência de escolhas e interpretação pessoal. “É importante ressaltar que quem conduz a investigação é o investigador e não os dados, sejam primários ou secundários. É o pesquisador que estrutura as questões e sua significação para conduzir a análise dos fatos, dos documentos, etc” (FRIGOTTO, 2008, p. 88).

Ao selecionar os docentes para a entrevista, consideramos que os relatos orais têm como base o *know-how*<sup>2</sup> individual, diretamente relacionado com as funções desempenhadas na instituição. Segundo Bakhtin (2014), os signos linguísticos são ideológicos por natureza, estão imersos nas relações sociais e por isso, a fala expressa significados e intenções diferentes, conforme as experiências vividas pelos membros das classes sociais distintas. Na arena onde ocorrem os conflitos, circulam as palavras, os significados e as relações de dominação ou de resistência ao sistema. Nesse sentido, Marx (2017), considera ser essencial para a análise os indivíduos reais que produzem ações e discursos, que vivem sob determinadas condições materiais de vida por eles já encontradas, e também sob aquelas produzidas por suas próprias ações.

As entrevistas realizadas com alguns docentes selecionados de diferentes perfis, se ancoraram numa abordagem qualitativa, o que nos permitiu ir além da realidade descrita nos documentos, aprimorando a compreensão dos dados quantitativos. Isso também, permite, encontrar a manifestação de algumas características do “todo” (UNESP), nas relações de trabalho de cada “parte” (professor), dentro do processo de avaliação do trabalho docente na universidade. Por isso, houve o cuidado em se fazer a entrevista de docentes com diferentes trajetórias e experiências profissionais, tais como: gestão, sindicato e CPA.

Sendo assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com alguns docentes da universidade, considerados por nós, interlocutores qualificados que possuem conhecimento das políticas de qualidade e de avaliação do trabalho docente no atual modelo de gestão e organização do trabalho na universidade. Elaboramos sete questões<sup>3</sup> para as pessoas entrevistadas, e naquele momento, a intenção era descobrir o que elas pensavam a respeito:

---

2 *Know-how*: conhecimento, experiência (MARQUES, 2009).

3 As questões estão listadas no Apêndice A.

- a) do conjunto de hipernormas que balizam a avaliação institucional, seus efeitos e se há críticas;
- b) da definição de avaliação e de qualidade na educação e sua possível mensuração;
- c) da expansão da universidade, se causou prejuízos aos cursos, docentes, servidores e alunos.

No exame de qualificação, a banca entendeu ser relevante identificar as concepções de avaliação e qualidade, mas, questionou qual seria o foco: a avaliação institucional ou a avaliação dos professores? Ponderou que devido às características da instituição, o foco deveria ser a avaliação do trabalho docente, de modo a levantar e analisar as especificidades que ela apresenta na UNESP. A sugestão foi aceita pelo pesquisador e orientador, de modo que foi possível usar as entrevistas que já tinham sido feitas, para ampliar e aprofundar a leitura e análise dos documentos da instituição. Faltando poucos meses para a conclusão desta pesquisa, a planilha de avaliação foi suspensa, e outro instrumento avaliativo foi aprovado no seu lugar, consequência política da troca do reitor e da maioria dos integrantes da CPA.

### **1.3 Procedimentos e perfil dos entrevistados**

Após analisar muitos currículos *lattes*, vários *sites* das Unidades Universitárias, o *site* do sindicato dos professores, o *site* da CPA e da reitoria, foi elaborada de comum acordo entre pesquisador e orientador, uma lista dos docentes selecionados para iniciar os contatos.

No total, fizemos contato com 22 docentes via *e-mail*, nos casos em que não responderam à primeira mensagem, após duas semanas fizemos mais uma tentativa, enviando nova mensagem. Em relação aos docentes que agendaram data para conceder a entrevista e desmarcaram alegando outros compromissos, entramos em contato mais duas vezes para tentar viabilizar nova data, porém, isso não foi possível. Com um docente que aceitou fazer a entrevista e não agendou data, fizemos contato mais duas vezes, sem sucesso. Nas situações em que aceitaram fazer a entrevista por meios eletrônicos, no caso via *skype*, um docente que não agendou data, foi contatado mais duas vezes e alegou ter outros compromissos; e o outro docente (o qual no momento da entrevista, teve problema com o computador), e que já havia



remarcado a data duas vezes, não foi mais possível agendar nova data. Os docentes convidados estão identificados em números ordinais, exatamente na ordem em que foram feitos os contatos:

Quadro 2: Docentes convidados para a entrevista

<b>Docentes</b>	<b>Perfil</b>	<b>Aceitou o convite?</b>
1°	Docência	Sem resposta
2°	Gestão	Sim, concedeu a entrevista
3°	Sindicato	Sim, concedeu a entrevista
4°	Sindicato	Não, alegou estar desatualizado sobre o tema
5°	CPA	Sim, concedeu a entrevista
6°	Gestão	Sim, concedeu a entrevista
7°	Gestão	Sem resposta
8°	Gestão	Sim, via <i>skype</i> . Não realizada, problemas com o áudio do computador
9°	Gestão	Não, alegou estar desatualizado sobre o tema
10°	CPA	Sim, desmarcou alegando outros compromissos
11°	CPA	Sim, via <i>skype</i> , mas não agendou data alegando outros compromissos
12°	Sindicato	Sem resposta
13°	Gestão	Sim, concedeu a entrevista
14°	Sindicato	Sim, concedeu a entrevista
15°	Gestão	Sem resposta
16°	Docência	Sim, mas não respondeu para agendar data
17°	Docência	Não, estava de licença saúde
18°	Gestão	Sem resposta

19°	CPA	Sim, concedeu a entrevista
20°	Gestão	Sim, concedeu a entrevista
21°	CPA	Não, alegou estar desatualizado sobre o tema
22°	Sindicato	Sem resposta

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Após essas dezenas de contatos, o perfil dos oito docentes que conseguimos entrevistar ficou definido da seguinte forma:

a) gestão: quatro docentes que em algum momento das suas carreiras na universidade, ocuparam funções administrativas (chefia de departamento, direção de unidade ou membro de conselhos nos órgãos centrais da universidade);

b) CPA: dois docentes com experiência de participação na Comissão Permanente de Avaliação da universidade (em algum período foram membros dessa comissão);

c) sindicato: dois docentes com vivência e participação sindical na Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP).

Todas as pessoas entrevistadas permitiram a gravação do áudio. Ficou combinado que manteríamos o sigilo em relação às seguintes informações: sexo, nomes, municípios e Unidades Universitárias (UUs) em que trabalhavam, período ou gestão em que participaram dos órgãos administrativos, da comissão de avaliação ou do sindicato. As entrevistas foram feitas em local reservado, com docentes das áreas de humanidades, exatas e biológicas, em sete UUs diferentes, localizadas em cinco municípios, no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017.

No período em que ocorreram as entrevistas, todos os docentes eram ativos, mas nem todos exerciam naquele momento, funções na gestão, sindicato ou CPA. Todos responderam por completo as perguntas e questionamentos que surgiram, demonstrando conhecimento sobre os temas de expansão, qualidade, avaliação institucional e avaliação do trabalho docente. As entrevistas duraram entre 60 a 90 minutos. Todos trataram com muita cordialidade e respeito o pesquisador, sendo que cinco docentes são do sexo masculino e três docentes são do sexo feminino. No texto, quando há referência aos entrevistados, usaremos as expressões “docente”, “docentes”, “professor”, “professores”, “entrevistados”, sempre no masculino, por questões de sigilo dessas pessoas.

As entrevistas com os docentes foram importantes para compreender as concepções e relações de avaliação e de qualidade existentes na instituição e no corpo docente. Existem divergências entre as visões dos professores entrevistados, em relação aos temas abordados nas perguntas, que ficarão explícitas a seguir, nas sínteses de apresentação do perfil de cada entrevistado. Aqui, os docentes estão representados por números cardinais, conforme as entrevistas foram efetivadas.

O Docente 1 tem livre-docência, trabalha na educação superior há quase 30 anos e possui experiência atuando na CPA. O professor considerou que a qualidade na educação se relaciona à “formação profissional de excelência”, pois o aluno formado deve “saber aplicar” os seus “conhecimentos técnicos” adquiridos na sua “área de atuação”, se preocupando também com as “questões éticas”. Postulou ser a qualidade “algo mensurável”. É favorável ao sistema de avaliação docente e sua concepção, mas considera “baixa” a “pontuação mínima” exigida. Afirmou que “as melhores universidades” do mundo são aquelas com “maior produtividade” e que os docentes “mais bem avaliados”, deveriam ser “premiados”. Considera “irresponsável” a expansão da universidade feita nos anos 2000.

O Docente 2 tem pós-doutorado, trabalha na educação superior há cerca de 20 anos e possui experiência sindical na ADUNESP. O professor disse que uma “boa educação” é aquela com “qualidade socialmente referenciada”, ou seja, que responde às “necessidades da população-alvo da educação pública”, principalmente a “classe trabalhadora”. Entende ser possível “estabelecer critérios” para “aferir metas”. Considerou ainda, que “medir a qualidade é complexo”, porque os “instrumentos avaliativos” são objetos de “disputa política”, na definição do que seria a “qualidade”. Criticou o “critério produtivista” da avaliação do trabalho docente que é “trienal”, e por isso, despreza a produção pregressa. Relatou que apesar da “resistência à planilha”, as propostas de “mudanças nos Fóruns de Avaliação não foram aceitas”<sup>4</sup> pela administração da universidade. É favorável à expansão do ensino público, mas considerou que a forma como ocorreu a expansão na “gestão do reitor Trindade”<sup>5</sup> foi “totalmente irresponsável”.

O Docente 3 tem livre-docência, trabalha na educação superior há mais de 20 anos e possui experiência em funções de gestão. O professor criticou o sistema de avaliação.

---

4 A planilha é um instrumento de avaliação do trabalho docente, com indicadores quantitativos e pontuação (vide anexo B). Os dois Fóruns de Avaliação ocorreram em 2011 com a participação de aproximadamente 200 docentes em cada evento, cuja finalidade era discutir os instrumentos de avaliação.

5 José Carlos Souza Trindade foi reitor entre 15/01/2001 a 14/01/2005. O projeto de expansão que ocorreu na sua gestão é analisado no capítulo 2.

Considerou “equivocada” a sua concepção, que na prática é “desastrosa”, porque o “produtivismo”, que “não significa qualidade”, “estimula a produção do descartável”. A “planilha”, além de “secundarizar a formação e a graduação”, implica em uma “pauperização intelectual e acadêmica”, pois muitos docentes “não querem mais dar aula”, e “se preocupam demais em publicar artigos”, “conforme exige o sistema CAPES”<sup>6</sup>. A existência de “centenas de órgãos” levou à “burocratização da universidade”. O docente não poupou críticas à CPA, à gestão, às relações entre universidade e classe política.

O Docente 4 tem pós-doutorado, trabalha na educação superior há mais de 30 anos e possui experiência em funções de gestão. O professor afirma que uma “educação de qualidade”, é aquela que se “preocupa” com a “formação de fato básica”, a “formação sólida do aluno”. Mas, considerou que a universidade tem “preocupação excessiva com a pós-graduação”, com o “publicar” para “atender a CAPES”. Acredita “não ser possível medir e ranquear a qualidade”, apenas “ter indícios” para se fazer uma avaliação. E considera “equivocada” a “medida quantificada da planilha de avaliação” do trabalho docente. Critica a ideia de “punição da planilha”, pois argumenta que “só faz sentido” avaliar “se trazer melhorias”, “detectar possíveis erros” e ver as “possibilidades de alteração dentro dos limites” da universidade. Acredita que a expansão do reitor Trindade foi, “irresponsável e eleitoreira”, por “ter aberto cursos sem condição de funcionamento”.

O Docente 5 tem doutorado, trabalha na educação superior há mais de 25 anos e possui experiência sindical na ADUNESP. Para o professor, é preciso levar em conta o “papel social da universidade” ao se falar de “qualidade”, ter formação com a “dimensão política”, para debater as “contradições” e “intervir na sociedade”. Assim, é preciso “ter acesso aos sistemas conceituais”, formando um “profissional” que “entenda a dinâmica do mercado”, mas “não seja limitado a isso”. Considerou ser possível “avaliar”, mas declarou que “medir a qualidade” é “improvável”, pois a “mensuração empobrece a avaliação”, é uma “classificação da lógica formal” e os “números podem não significar nada, levando ao erro”. Conceitua a “planilha de avaliação” do trabalho docente “quantitativa e classificatória”, e por isso, “causadora de efeitos sociais desumanizadores”, já que sua “lógica de mercado” virou um “mecanismo de controle e medo”, “adoecendo professores”. É a favor da expansão da universidade, mas “como foi feita” é “irresponsável”, porque “ampliação sem maior investimento” é a “lógica do sucateamento”.

---

6 CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O Docente 6 tem doutorado, trabalha na educação superior há quase 35 anos, possui experiência em funções de gestão. O professor entende que uma educação de qualidade “garante o máximo possível”, um “processo formativo” em termos de “conteúdos específicos”, “técnicas”, “questões éticas” e “formação humana geral”. Afirmou que “medir quantitativamente a qualidade não se mede”, pois a “quantidade” é apenas “uma parte de todo o processo educacional”. É possível “avaliar a qualidade” olhando o “conjunto da produção docente”. Criticou o fato do “instrumento de avaliação” do trabalho docente continuar “homogêneo” para todas as áreas, mesmo após as “mudanças propostas” nos Fóruns de Avaliação. Opinou que “desconsiderar a história de um docente” e “puni-lo baseado na produção” atual é muito “perverso”. Comentou que foi “contrário” ao “modo como foi feita a “expansão” universitária, por “interesses políticos”, com *campi* novos “sem condições de infraestrutura”.

O Docente 7 tem livre-docência, trabalha na educação superior há mais de 30 anos e possui experiência atuando na CPA. Na visão do professor, “educação de qualidade” é aquela em que o estudante tem “sólida formação básica”, para saber usar os “conhecimentos técnicos”. Reconheceu ser “complicado medir a qualidade”, mas uma forma de saber se o curso tem boa qualidade, seria “verificar o grau de empregabilidade dos egressos” e se estão “trabalhando na carreira que escolheu”. Comentou que no seu entendimento, “não deveria ser um único critério de avaliação” do trabalho docente “para a universidade toda”, pois “cada departamento tem suas especificidades”. Apesar disso, “aceita os indicadores” estabelecidos, com “critérios mínimos de pontos”, por ter “aumentado a produtividade na universidade”, que pode ser observada no aumento do número de alunos, na captação de recursos e na “produção científica”. Considerou a “expansão do reitor Trindade meramente política”, “sem perspectiva de mercado”. Declarou que após 10 anos da “criação dos novos *campi*”, “alguns ainda não se consolidaram”.

O Docente 8 tem pós-doutorado, trabalha na educação superior há mais de 20 anos e possui experiência em funções de gestão. O professor explicou que existem “várias concepções de qualidade e de educação”. Na “lógica empresarial”, a educação deve “formar quadros para atender às necessidades do sistema capitalista” e nesse sentido, “qualidade é adequação daquilo que se produz para atender um fim específico”. Criticou a “concepção empresarial” aplicada à educação, porque não dá para compará-la com a “produção” e “mensuração” de “produtos tangíveis”. Além disso, “só seria possível medir a qualidade dentro de parâmetros que alguém estabeleceu”, tornando-se aceitos. E ponderou que, se “questionar

tais parâmetros”, “não seria possível mensurar”. Comentou que “a planilha nem o desempenho mede”, e “sim a produtividade docente”, que “penaliza o professor” se “não atingir a pontuação” e enfatizou: “números que podem não dizer nada”. E sobre a expansão da universidade, considerou que ela “prejudicou a instituição”, porque “precisava de mais recursos financeiros que não vieram”.

Logo de início, fica explícito que existem convergências e divergências entre os docentes entrevistados, em relação aos temas de qualidade, mensuração da qualidade e avaliação do trabalho docente. O assunto onde existiu unanimidade nos relatos orais, é sobre a forma como ocorreu a expansão da universidade, que foi criticada por todos, sobretudo a ocorrida na gestão do reitor Trindade (*vide* capítulo 2).

Com o desenvolvimento de nossas análises nesta tese, espera-se que a contribuição ao campo da educação ocorra no sentido de um melhor entendimento de avaliação e qualidade no processo de avaliação dos professores na UNESP, de modo a se problematizar o uso da planilha quantitativa e seus desdobramentos para a instituição e o trabalho docente.

#### **1.4 Reflexões sobre os conceitos de Estado e ideologia**

Para facilitar a análise de como os governos regulam os processos avaliativos na universidade, com instrumentos impregnados de ideologia, faremos algumas ponderações acerca dos conceitos de Estado e ideologia. Segundo De Cicco e Gonzaga (2013), o Estado é “uma instituição política, social e jurídica”, administrada e dirigida por um governo, com poder soberano em uma área territorial delimitada, que detém o monopólio do “uso da força e da coerção”. Enquanto instituição detentora de poder, o Estado tem sido ocupado ao longo da história, pela classe social mais forte, que muitas vezes, oprime as outras com menos poderio político e econômico. De acordo com cada período histórico, essa disputa ocorreu entre “homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos” (MARX; ENGELS, 1999b, p. 66). As disputas políticas que ocorrem no seio da sociedade, geralmente são movidas por ideais diversos e tem como base, postulados teóricos que geram entusiasmo nos atores sociais envolvidos. Apesar disso, “o rumo da sociedade não será decidido por enunciados teóricos, mas sim determinado pela *relação de forças* entre as classes sociais” (TRAGTENBERG, 1980, p. 215, grifo no original).

Nessa perspectiva, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, se constituíram em dois fatos notáveis para as relações políticas e socioeconômicas da história da humanidade, estabelecendo o Estado Republicano e a sociedade capitalista. Desde então, a classe social que na maior parte do tempo tem exercido o poder via Estado, é a burguesia. Segundo Marx e Engels (1999a, p. 72), “as idéias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”. Nesse sentido, as instituições governamentais são utilizadas para satisfazer os interesses daqueles que estão no poder, sendo necessário convencer o restante da população, por meio de uma “ideologia”, que pretensamente, representaria o interesse coletivo. Mas, esse processo de induzir a “consciência” dos indivíduos, na direção dos interesses dominantes, é contraditório:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (...) não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 1999a, p. 37).

As condições materiais de sobrevivência, as relações sociais de produção causam “inversão” das ideias que se tem sobre a realidade, se o ponto de partida for os “homens pensados”, “imaginados” e “representados” apenas idealmente. De acordo com Lessa, (1997, p. 48), “que a ideologia pode cumprir semelhante papel é óbvio, e não foi negar esse fato a intenção de Lukács ao se contrapor a tal interpretação do fenômeno ideologia”. Para esses autores, a ideologia cumpriria uma função social, a de elaboração e ideação da realidade. Mas, para não acontecer a “inversão” da visão, ou seja, para não distorcer a consciência acerca do mundo concreto, o ponto de partida deveria ser os seres humanos “realmente ativos”, no “processo de vida real”, e não aquilo que é imaginado e idealizado sobre essa realidade. Segundo Gramsci (1999), o significado original de “ideologia” era “ciência das ideias”, que depois passou a significar “sistema de ideias”, e devido “às elucubrações arbitrarias” de “determinados” indivíduos deu “sentido pejorativo” ao conceito de ideologia.

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrarias, racionalísticas, “voluntaristas”. Enquanto são historicamente necessárias, as

ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Enquanto são “arbitrárias”, não criam mais do que “movimentos” individuais, polêmicas, etc (GRAMSCI, 1999, p. 237).

Dessa forma, ideologia possui duplo sentido: se ela for “historicamente orgânica”, terá “validade” e possibilitará a formação da “consciência” das “massas” que se “movimentam” no terreno da realidade, fazendo luta política. Mas se a ideologia for “voluntarista”, “arbitrária” vai gerar “movimentos” individualistas e “polêmicas”. De acordo com Gramsci (1999, p. 173) “a realidade objetiva, é verificada por todos os homens, que é independente de todo ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. Mas, no fundo, também esta é uma concepção particular do mundo, uma ideologia”. Se a ideologia, entendida agora, como concepções de mundo, não tiver como base a realidade “concreta”, que por ser histórica, pode ser observada pelo conjunto da humanidade, essa idealização não cumprirá uma “função social”.

Em suma, o fenômeno da ideologia corresponde a uma necessidade social concreta: a cada momento, as sociedades necessitam ordenar a práxis coletiva dentro de parâmetros compatíveis com a sua reprodução. Para tanto, é preciso uma visão de mundo que confira sentido à ação de cada indivíduo a todo momento. É pelo fato de corresponder a essa necessidade, de cumprir essa função social, que uma ideia se transforma em ideologia (LESSA, 1997, p. 55).

Caso aconteça da “ideação” não corresponder a uma “necessidade social concreta”, ela poderá se transformar em ideologia, no sentido pejorativo, ou seja, causar distorção da visão de mundo. E se essa ideologia, sem base concreta com a realidade objetiva, for usada por quem estiver no comando do Estado, será capaz, de gerar “ilusões para os governados”, segundo Gramsci (1999), transformando-se em “instrumentos de domínio” político. Tais instrumentos devem ser combatidos “para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da *práxis*” (GRAMSCI, 1999, p. 387, grifo no original).

Portanto, a ideologia pode ser usada para justificar a dominação de uma classe sobre a outra, ou para alavancar a luta política e ações contra tal domínio, dependendo da concepção de mundo adotada pelos atores sociais no processo político de disputas, no qual os intelectuais possuem importante função. “Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político (...) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos” (GRAMSCI, 2001, p. 12). Aos “intelectuais orgânicos”, que são aqueles diretamente ligados a



uma classe social, cabe a tarefa de organizar o Estado nas suas distintas esferas de poder (administração, economia, direito, política), com o objetivo de construir a hegemonia, ou melhor, a direção política de uma nova forma de governo e sociedade. “Assim, trava-se no conflito das ideologias, uma permanente luta pela conquista da confiança e das adesões, tendo por limite a conquista do monopólio dos apoios” (ANSART, 1978, p. 83).

É importante compreender que os intelectuais em geral, não são seres iluminados que estão imunes às contradições do sistema econômico e político: eles também sentem as dificuldades pela sobrevivência e estão sob os efeitos da “coerção estatal”, que inclusive poderá até cooptá-los. Por isso, as disputas por hegemonia, realizadas pelos intelectuais no seio da estrutura burocrática do Estado, tem os seus limites: “a reprodução social não se constitui apenas de atos isolados ou meramente dependentes da vontade ou da consciência dos indivíduos” (MASCARO, 2013, p. 20). Enquanto instituição, o Estado que “não é um poder neutro”, se constituiu no “aparato necessário” para a reprodução do capital, garantindo as trocas comerciais e a exploração da força de trabalho assalariada, por meio das instituições jurídicas que zelam pelo cumprimento dos contratos. De acordo com Mascaro (2013, p. 26), “no capitalismo, os aparatos que garantem o vínculo contratual e que jungem<sup>7</sup> contratante e contratado são distintos formalmente de ambas as partes. O Contrato exprime a forma-valor e o valor é referenciado em coisas, bens, dinheiro, propriedade privada”.

A forma-valor (valor)<sup>8</sup>, é a base do conjunto das relações sociais capitalistas, onde a expressão “valor” de uma mercadoria é dada apenas na sua relação de “valor” com outras mercadorias. Assim, a relação de (A) para (B) pressupõe um *quantum* (quantidade) de trabalho socialmente necessário para a sua produção. Então, o Estado salvaguarda os contratos que reproduzem as relações capitalistas de acumulação, entre contratante (proprietário) e contratado (trabalhador assalariado), que necessita vender sua força de trabalho para sobreviver, e comprar mercadorias. Nesse sentido, Mascaro (2013, p. 115), afirma que “o papel do Estado na regulação se revela a partir da sua manifestação estrutural e funcional, como forma necessária da reprodução do capital, com sua relação correspondente com as formas mercadoria e jurídica”. Essa “regulação estrutural”, na atual etapa histórica do capitalismo

---

7 Do verbo jungir: emparelhar, prender, submeter (FERREIRA, 1999).

8 “Certa mercadoria, 1 quarter\* de trigo, por exemplo, é trocada por x de graxa de sapatos ou por y de seda ou z de ouro etc., em suma, por outras mercadorias nas mais diversas proporções (...) o valor de troca de 1 quarter de trigo, então x de graxa de sapatos, y de seda e z de ouro etc. têm de ser valores de troca permutáveis entre si ou valores de troca de mesma grandeza” (MARX, 2017, p. 114). \*Quarter: medida inglesa para cereais.

internacional, chamada de neoliberalismo, que suplantou o Estado de Bem-Estar Social, apresenta as seguintes características:

As reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem para um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. A universalização do capitalismo e a divisão planetária em megablocos econômicos impõem uma reforma dos Estados que propicie a expansão do mercado e de sua lógica (...) que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno. A inserção do Brasil nesse processo provoca também uma transformação no aparelho de Estado, que, de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional e internacional desde a década de 1930, passa, na década de 1990, a um Estado modernizado, a um Estado Gestor (SILVA JUNIOR, 2002, p. 62).

No Brasil, o “aparelho de Estado”, com as reformas neoliberais dos anos 1990, incorporou a lógica “empresarial” de gestão, introjetando a “racionalidade mercantil” na esfera da administração pública. No governo FHC, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), implantou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado, que tinha como proposta “introduzir no Setor Público as mudanças de valores e comportamentos preconizados pela Administração Pública Gerencial, e, ainda, viabilizar a revisão dos processos internos da Administração Pública com vistas à sua maior eficiência e eficácia” (MARE, 1997, p. 9).

Agarrado à essas ideologias, propagou-se o sedutor discurso da necessidade de modernização estatal: gestão eficiente, que produza mais resultados com menos recursos. O Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública, criado pelo MARE, tinha entre os objetivos específicos, “definir indicadores de desempenho para avaliação de resultados e de níveis de satisfação dos clientes (internos e externos) e estimular a sua utilização” (MARE, 1997, p. 16). Uma das consequências para a classe trabalhadora do setor público, foi o aumento do controle e da intensificação do trabalho. No sistema capitalista de produção, a “*Teoria da Administração*, até hoje, reproduz as condições de opressão do homem pelo homem; seu discurso muda em função das determinações sociais” (TRAGTENBERG, 1980, p. 2016, grifo no original). Dessa forma, a burocracia ajuda a reproduzir as relações sociais dominantes.

Para Morosini e Leite (1997, p. 127), “é nesse contexto que se coloca a avaliação institucional”, que vem acompanhada do “questionamento da qualidade universitária”. Diante disso, a busca da qualidade ficou associada à criação de sistemas de avaliação, onde o “papel” do Estado “é marcante, cabendo-lhe definir os critérios da avaliação a que estão sujeitas as

universidades; por isso, o Estado tem desempenhado um forte papel de regulação” (ROTHEN; TAVARES; SANTANA, 2015, p. 262).

Portanto, o Estado avaliador exerce um “forte papel” na regulação das instituições públicas, e no caso da educação superior, definiu os critérios dos instrumentos, usados nos sistemas de avaliação das instituições, com influência da ideologia gerencialista. De acordo com Silva (2010, p. 18), a “retórica” neoliberal que apregoa “menos regulação”, com “mais controle” do governo, transforma a vida cotidiana “num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa, ‘mais’ governo”. Parafrazeando Paulo Netto (2012): Estado mínimo para o social e máximo para o capital!

## CAPÍTULO 2: ORIGEM E EXPANSÃO DA UNESP

Neste capítulo, apresentamos alguns fatos históricos de como ocorreu o processo de institucionalização da universidade no país e no Estado de São Paulo, para entender melhor o contexto de criação da UNESP. Analisamos os ciclos de expansão da instituição, sua estrutura administrativa, orçamentária e as mobilizações políticas dos sindicatos.

### 2.1 A criação da universidade

No Brasil, a história do ensino superior tem como característica, a criação de cursos isolados, em faculdades ou institutos, sejam eles públicos ou privados, espalhados por vários Estados, conforme os fatos relatados nos estudos de Cunha (2007a, 2007b, 2007c). Em 1920 alguns desses cursos existentes no município do Rio de Janeiro, foram reunidos e deram origem a Universidade do Rio de Janeiro<sup>9</sup>, considerada por Cunha (1989), a primeira instituição que pode ser chamada de universidade no país.

O início do ensino superior oficial no Estado de São Paulo ocorreu em 1827, com a criação da Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, na capital paulista. Para Sguissardi, Silva Júnior e Hayashi (2006, p. 22) essa foi “a certidão de nascimento do ensino humanístico-jurídico no País e da educação superior em São Paulo”.

A partir da segunda metade do Século XIX e nas primeiras décadas do Século XX, o Estado de São Paulo se destacou por sua grande produção cafeeira, possibilitando às oligarquias rurais grandes acumulações de capital com as exportações. O chamado “ciclo do café” com expansão das lavouras, provocou transformações socioeconômicas importantes: para escoar a produção até os portos, foi necessária a ampliação das linhas férreas no interior de São Paulo, acelerando os processos de urbanização. Além disso, a crescente demanda por mão de obra, fez o governo brasileiro incentivar a vinda dos imigrantes europeus para trabalhar nas lavouras, principalmente após o fim da escravidão. Segundo Fausto (2012), nos anos de 1910-1920 São Paulo já possuía expressivas atividades industriais, onde alguns produtores de café passaram a investir também em fábricas. Mas, esse período de crescimento econômico foi interrompido com a queda dos preços do produto, consequência da quebra da bolsa de valores de *New York*, em 1929.

---

9 Em 1937, o nome mudou para Universidade do Brasil; em 1965 passou a ser chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O fim da “Política do Café com Leite”<sup>10</sup>, decretado pela Revolução de 1930, que ascendeu Getúlio Vargas ao poder, inaugurou uma nova fase na história do país. A economia brasileira que vinha se desenvolvendo exportando alimentos e matéria prima, ao mesmo tempo que importava produtos industrializados e combustíveis, passou a substituir parte das importações. Com Vargas na presidência do país, o Estado centralizado assumiu o papel de intervenção direta na economia, promovendo a industrialização. De acordo com Cunha (2007a, p. 205), essa mudança “implicou, entre outras coisas, a drástica redução do poder, antes sem sócios, das oligarquias representantes dos latifundiários, em particular, dos cafeicultores paulistas”.

Depois de dois anos da fracassada Revolução Constitucionalista de 1932, onde lideranças políticas paulistas se rebelaram contra o Governo Vargas, foi criada a primeira universidade no Estado, pelo interventor federal (governador) Armando de Salles Oliveira. Instituída via Decreto n. 6.283/1934, a Universidade de São Paulo (USP) incorporou institutos, escolas superiores e faculdades que já existiam, cuja unidade mais antiga era a Faculdade de Direito, fundada em 1827. Vale lembrar que o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi instituído pelo Decreto n. 19.851/1931. Este Estatuto determinava o modelo de organização didático e administrativo das instituições educacionais, que poderiam ser organizadas em universidades oficiais, particulares ou em institutos.

Segundo Sguissardi, Silva Júnior e Hayashi (2006, p. 32), a educação superior começou “sua trajetória de interiorização por Campinas, maior pólo agro-exportador à época e também industrial do estado, além da capital. Uma das primeiras instituições de ensino superior do interior paulista é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Campinas”, instalada em 1941. Sobre a institucionalização de uma universidade estadual no interior, a Lei n. 7.655/1962 criou como entidade autárquica, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Apesar disso, a Comissão Organizadora da Universidade somente foi instituída três anos depois, pelo Decreto n. 45.220/1965. Assim, a universidade foi oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966, dia do lançamento de sua pedra fundamental (UNICAMP, 2016). Fugindo da tradição brasileira de se criar universidades pela simples acumulação de cursos e unidades, a UNICAMP foi institucionalizada a partir de uma ideia que englobava todo o seu “conjunto”, enquanto instituição.

---

10 Acordo político que garantia a alternância no cargo de Presidente da República, entre as oligarquias rurais dos Estados mais poderosos da época: São Paulo, grande produtor de café; e Minas Gerais, grande produtor de leite (FAUSTO, 2012).

A criação da UNICAMP abriu caminho para novas tentativas de aglutinação de cursos superiores em instituição universitária. “É importante salientar que, em 1969 e 1970, tentou-se criar a Universidade Estadual de Ribeirão Preto, na esteira da recém-criada Universidade Estadual de Campinas” (CORRÊA, 2006, p. 172). Na época, o projeto sofreu resistência da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e acabou não acontecendo.

Para Sguissardi, Silva Júnior e Hayashi (2006, p. 33), a interiorização das escolas superiores também refletia a nova política da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, “que liberaliza o processo de instalação de Faculdades e ainda prevê amparo legal e financeiro à iniciativa privada no Ensino Superior”. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1961), expõem que existiam em 1961, no Estado de São Paulo, 247 cursos de graduação, com 28.184 alunos matriculados no início do ano letivo. Com a política implementada pela LDBEN, em 1971 o Estado de São Paulo já possuía 711 cursos de graduação com 205.555 alunos matriculados no início do ano letivo (IBGE, 1972). Boa parte desses cursos pertenciam às instituições do interior do Estado, e funcionavam nos institutos isolados mantidos pelo governo estadual ou nas faculdades particulares. As lideranças políticas do interior desejavam essas escolas em seus municípios, porque isso garantia votos aos seus aliados.

Na criação dos Institutos Isolados, os políticos locais, respaldados pelas comunidades dos municípios interessados, tiveram ação decisiva para a criação dessas escolas. Durante as campanhas eleitorais a criação de uma faculdade revestia-se de importância como fator de voto. Em sua campanha eleitoral, Adhemar de Barros<sup>11</sup> prometeu a criação de faculdades em várias cidades do interior (CORRÊA, 2006, p. 20).

Além dos interesses eleitoreiros, as escolas superiores do interior serviam de formação profissional para boa parte da população, que não tinha condição de frequentar as universidades dos grandes centros urbanos. Segundo Corrêa (2015), devido às características heterogêneas, os institutos isolados não tinham entrosamento, apresentavam problemas de administração, infraestrutura e dependiam da força política dos seus diretores junto aos governantes. Na tentativa de integração das escolas isoladas, foi criada pelo Decreto n. 51.319/1969, a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP).

A necessidade de uma nova forma de organizar os cursos superiores fez surgir algumas propostas, as duas principais eram: organizar os institutos numa federação ou em

---

<sup>11</sup> Adhemar Pereira de Barros, foi governador do Estado de São Paulo no período de 14/03/1947 a 31/01/1951 (BIBLIOTECA VIRTUAL, 2018).

instituição universitária. Na Coordenadoria, surgiu a ideia de um modelo de universidade *multicampi*, “inspirado” na Universidade do Estado da Califórnia, nos Estados Unidos. “Esboçada no interior da CESESP, com o apoio do governo do Estado, a proposta de criação da Universidade com essas características foi apresentada ao Conselho Estadual de Educação a 7 de outubro de 1975 tendo sua aprovação a 15 de outubro” (CORRÊA, 2015, p. 2). A proposta foi efetivada por intermédio da Lei n. 952/1976 que criou a terceira universidade mantida pelo governo do Estado de São Paulo: a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”<sup>12</sup> (UNESP). A sede provisória dessa universidade foi instalada nas antigas dependências da Companhia Energética de São Paulo (CESP), localizada no distrito de Ilha Solteira (na época, município de Pereira Barreto), aproveitando a infraestrutura local, após a conclusão do Complexo Hidrelétrico de Urubupungá (UNESP-APE, 2009b).

A existência da UNESP foi possível com a reunião dos cursos superiores de vários institutos isolados do interior paulista. Para Pinho et al. (2012, p. 10), a finalidade das medidas era “integrar as ações acadêmicas, aumentar a eficiência e a eficácia administrativa, racionalizar recursos e equipamentos, otimizar resultados, expandir a formação de mão de obra especializada, o desenvolvimento tecnológico e a produção de ciência no Estado”. Moreira (2011, p. 220), comenta que a criação da UNESP obedeceu aos preceitos da Reforma Universitária<sup>13</sup>, “tais como: a organização do ensino superior em universidades; a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a substituição das cátedras por departamentos; a instituição do vestibular classificatório”.

Este foi o início de uma instituição com características *multicampi* que tornou-se, com o passar do tempo, uma das principais universidades do país. Já no seu nascedouro houve algumas divergências entre parte da comunidade acadêmica, com a forma de gestão do então governador Paulo Egydio Martins.

Na época, alguns desses institutos e vários de seus professores interpretaram a criação da UNESP como uma medida autoritária, um ato de violência, só possível porque tomado por um governo nomeado pela ditadura militar. No entanto, os atores que participaram direta ou indiretamente daquele episódio afirmam que esta oposição de

---

12 O nome da universidade, foi escolha do então governador do Estado Paulo Egydio Martins, por considerar “Júlio de Mesquita Filho” um ilustre paulista (UNESP-CPA, 2015a). Jornalista, diretor e também proprietário do jornal O Estado de São Paulo, Júlio de Mesquita Filho, influenciado pelas ideias de Fernando de Azevedo, defendia a criação de um sistema universitário no Brasil. Chegou a ser exilado após a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, encabeçada pelos liberais que eram as lideranças políticas paulistas (MAYRINK, 2014).

13 A Reforma Universitária foi implantada pela Lei n. 5.540/1968, inspirada no modelo organizacional estadunidense.

boa parte da comunidade acadêmica não era dirigida especificamente contra a criação da UNESP, mas sim contra a forma como ela foi criada, por meio de um ato autoritário (BOVO, 1999, p. 22).

A reunião dos institutos e dos cursos isolados (faculdades) em estrutura administrativa centralizada, que deu origem à universidade, também feriu interesses locais, provocando algumas críticas em relação à forma como foi criada a UNESP.

Quando o projeto de criação dessa universidade foi aprovado em São Paulo, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em outubro de 1975, “o sistema contava com 1.700 docentes, 78% em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa, 50% com titulação de doutor, contando com aproximadamente 11.000 alunos” (CORRÊA, 2015, p. 2). Os cursos isolados de ensino superior que eram organizados em faculdades, foram transformados em Unidades Universitárias na criação da UNESP. Os cursos citados nos Art. 3º e Art. 14 da Lei n. 952/1976, estão listados por ordem cronológica de criação:

Quadro 3: Faculdades transformadas em Unidades Universitárias

<b>Escolas Superiores Reunidas</b>	<b>Ano de criação</b>
Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara	1923
Faculdade de Música “Maestro Julião” de São Bernardo do Campo	1949
Faculdade de Odontologia de Araçatuba	1954
Faculdade de Odontologia de São José dos Campos	1954
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara	1957
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis	1957
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília	1957
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente	1957
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro	1957
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto	1957
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca	1962
Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu	1962
Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá	1964
Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal	1964

Fonte: Dados organizados pelo autor (SÃO PAULO, 1976; UNESP-APE, 2009a).



As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras com identidades semelhantes, eram especialmente voltadas à formação de professores, para as escolas secundárias do Estado. Já os cursos de odontologia, farmácia, ciências médicas e biológicas, veterinária e engenharia tinham a finalidade de formar profissionais especializados nessas áreas. A mais antiga das escolas superiores incorporadas, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara, criada em 1923, foi estadualizada em 1955. As 14 Faculdades reunidas em Unidades Universitárias que deram origem a UNESP, estavam localizadas em 13 municípios diferentes, uma vez que Araraquara tinha sido contemplada com duas destas unidades.

No Art. 2º da Lei n. 952/1976, ficou definido que “a Universidade implantará ‘Campus’ universitário em Ilha Solteira, onde se desenvolverão cursos que visem a anteder às necessidades regionais”. O Art. 14, agregou à UNESP, a Faculdade de Música “Maestro Julião” de São Bernardo do Campo, reorganizada em 1974, como autarquia de regime especial (a instituição original fundada em 1949 chamava-se Conservatório Estadual de Canto Orfeônico). Em 1981 a Faculdade de Música instala-se no Bairro do Ipiranga, na Capital, constituindo o Instituto de Artes (UNESP, 2016a).

Instituído via Decreto n. 9.449/1977, o Estatuto da UNESP reorganizou a universidade e estabeleceu quais eram as novas Unidades Universitárias (UUs) que formavam os *campi*, nos 14 municípios do Estado. Descritos conforme o Art. 8º desse Decreto, os municípios foram listados abaixo em ordem alfabética:

Quadro 4: Reorganização das unidades da UNESP

<b><i>Município/Campi</i></b>	<b>Unidades Universitárias</b>
Araçatuba	Faculdade de Odontologia.
Araraquara	Faculdade de Odontologia; Faculdade de Ciências Farmacêuticas; Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação; Instituto de Química.
Assis	Instituto de Letras, História e Psicologia.
Botucatu	Faculdade de Medicina; Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia; Faculdade de Ciências Agrônômicas; Instituto Básico de Biologia Médica e Agrícola.
Franca	Instituto de História e Serviço Social.
Guaratinguetá	Faculdade de Engenharia.

Ilha Solteira	Faculdade de Engenharia.
Jaboticabal	Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias.
Marília	Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação.
Rio Claro	Instituto de Biociências; Instituto de Geociências e Ciências Exatas.
São Bernardo do Campo	Instituto de Artes do Planalto.
São José do Rio Preto	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.
São José dos Campos	Faculdade de Odontologia.
Presidente Prudente	Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais.

Fonte: Dados organizados pelo autor (SÃO PAULO, 1977).

Por força do Estatuto, no *campus* de Araraquara ocorreu o desdobramento da então Faculdade de Farmácia e Odontologia em duas UUs distintas: a Faculdade de Ciências Farmacêuticas e a Faculdade de Odontologia. Paralelamente, houve a transformação do Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara em nova Unidade Universitária - o Instituto de Química. No *campus* de Rio Claro, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi desdobrada em duas unidades: o Instituto de Biociências e o Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Já no *campus* de Botucatu, foi criada a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia; e por desmembramento da Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas, criou-se a Faculdade de Agronomia. E por fim, verifica-se a criação do *campus* de Ilha Solteira, com a Faculdade de Engenharia.

## 2.2 Estrutura administrativa

O primeiro elemento que fica evidente ao analisar a administração central da UNESP, é que o período frequente da gestão dos reitores e vice-reitores tem sido de quatro anos e foram ocupados pelos docentes relacionados no quadro a seguir:

Quadro 5: Reitores e vice-reitores da UNESP

Reitores	Vice-reitores	Período de gestão do reitor
Luiz Ferreira Martins	Armando Octávio Ramos	10/03/1976 – 09/03/1980

Armando Octávio Ramos	Raphael Lia Rolfsen	10/03/1980 – 08/03/1984
Jorge Nagle	Paulo Milton Barbosa Landim	01/08/1984 – 16/01/1985 (Pró-Tempore) 17/01/1985 – 16/01/1989
Paulo Milton Barbosa Landim	Arthur Roquete de Macedo	17/01/1989 – 15/01/1993
Arthur Roquete de Macedo	Antonio Manoel dos Santos Silva	16/01/1993 – 14/01/1997
Antônio Manoel dos Santos Silva	Luís Roberto de Toledo Ramalho	15/01/1997 – 14/01/2001
José Carlos Souza Trindade	Paulo César Razuk	15/01/2001 – 14/01/2005
Marcos Macari	Herman Jacobus Cornelis Voorwald	15/01/2005 – 14/01/2009
Herman Jacobus Cornelis Voorwald	Julio Cezar Durigan	15/01/2009 – 14/01/2013
Julio Cezar Durigan	Marilza Vieira Cunha Rudge; Eduardo Kokubun	15/01/2013 – 14/01/2017
Sandro Roberto Valentini	Sergio Roberto Nobre	15/01/2017 –

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-PORTAL, 2017d).

Nessa relação de reitores e vice-reitores, com os respectivos períodos de gestão, alguns detalhes chamam a atenção:

1) O primeiro reitor da UNESP foi o professor Luiz Ferreira Martins, que tinha sido o coordenador da CESESP, criada para organizar as escolas superiores isoladas.

2) Jorge Nagle foi reitor *pro tempore*, porque o professor Armando Octávio Ramos não assumiu nova gestão na reitoria, como desejava o Conselho Universitário, devido às suas ações administrativas serem consideradas autoritárias pela comunidade acadêmica.

3) Até o momento, nenhuma docente foi eleita como reitora da universidade. A professora Marilza Vieira Cunha Rudge exerceu a função de vice-reitora, na gestão de Durigan, e renunciou em março de 2016, por meio de carta endereçada ao reitor: “faço isso depois de idas e vindas de liminares contra minha permanência no cargo, após aposentadoria compulsória” (RUDGE, 2016, p. 1). Pelo visto, a docente deixou o cargo após disputa judicial que questionava a sua permanência na instituição, devido à aposentadoria.

4) Entre os onze professores que exerceram como titulares o cargo de reitor, seis já haviam sido vice-reitores.

Os primeiros reitores foram nomeados pelo governador, em lista dos professores titulares, com o mandato de quatro anos; e o vice-reitor eleito dentre os professores titulares. O Estatuto inicial da instituição, criado pelo Decreto n. 9.449/1977, organizou a administração de forma muito centralizada, “havia adotado uma postura inflexível e excludente da participação da comunidade universitária, o que não agradou a muitas unidades, havendo várias manifestações de descontentamento” (UNESP, 2016b, p. 1).

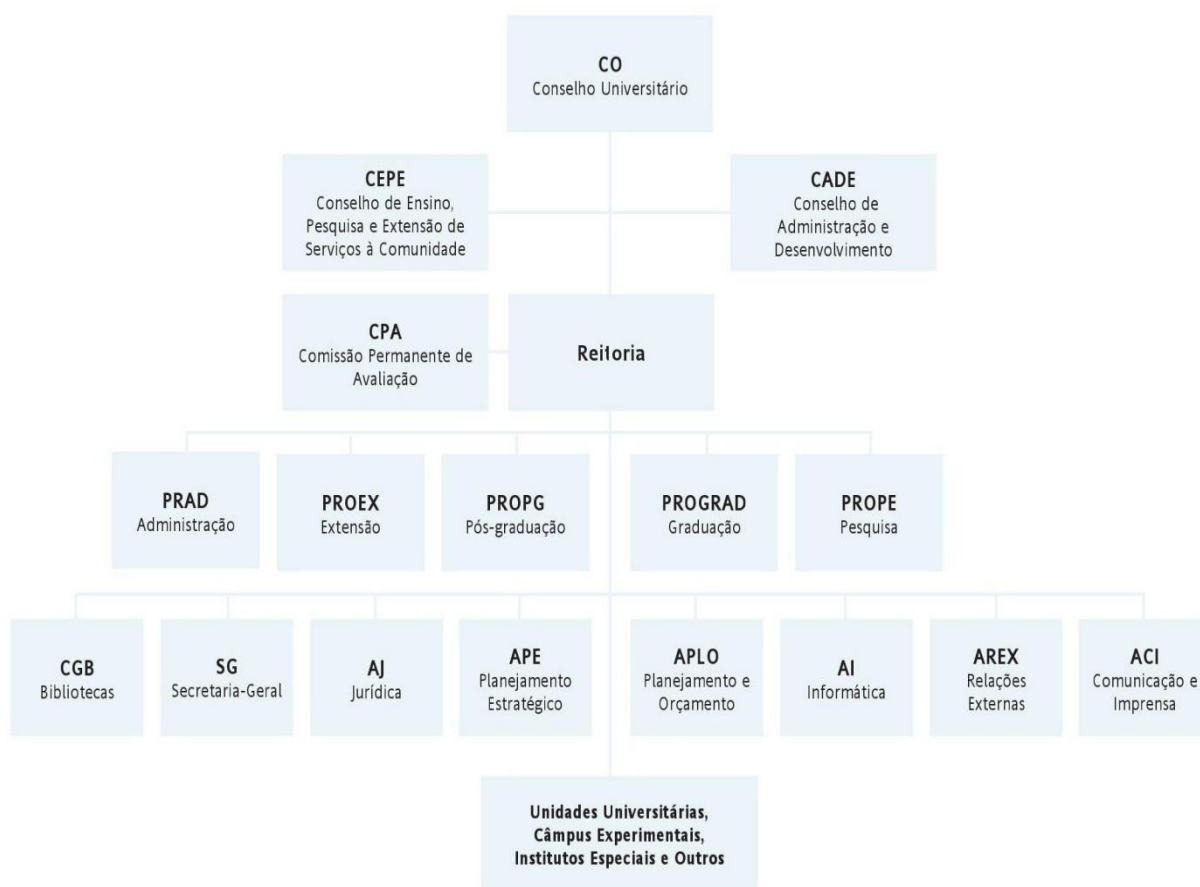
Nos anos 1980, a população brasileira saía às ruas gritando “abaixo à ditadura” e pedindo eleições, na campanha pelas “diretas já”. Na UNESP, existia a reivindicação por formas mais democráticas de gestão, na elaboração de novo Estatuto, onde seus integrantes tivessem maior poder de decisão. Com a pressão política, foi editada a Resolução UNESP n. 36/83, que permitia ser feita uma consulta à comunidade acadêmica.

De acordo com a ADUNESP (1996, p. 13), “se seguisse os trâmites previstos no estatuto, o processo eleitoral terminaria com a indicação de um nome, pelo governador, a partir de uma lista sêxtupla elaborada pelo Conselho Universitário”. A eleição foi realizada com apoio do sindicato: Nilo Odália teve 36% dos votos e Willian Saad Hossne 55% dos votos (ADUNESP, 1996). Porém, o Conselho Universitário (CO) promoveu outra eleição: Saad venceu novamente e Octávio Ramos que era o reitor, ficou em segundo lugar.

Nessa situação, o CO elaborou uma lista sêxtupla, excluindo o nome do Nilo e Saad, gerando grande crise política na universidade. A Resolução UNESP n. 36/83 é revogada e o reitor reprime com sindicâncias, as manifestações políticas de estudantes, funcionários e professores, que exigiam democracia nos órgãos colegiados. Devido a ocupação dos prédios das diretorias, feita por estudantes em várias unidades, e também das ações jurídicas dos sindicatos, o então governador Montoro nomeou como reitor pró-tempore Jorge Nagle (VALLE et al., 2014).

A elaboração de um novo Estatuto ocorreu em 1989, distribuindo melhor as funções de administração da reitoria, com a criação das pró-reitorias e demais órgãos deliberativos. O reitor e o vice-reitor continuaram a ser nomeados pelo governador, com mandato de quatro anos, vedado o exercício de dois mandatos consecutivos, tendo como base as listas tríplexes de professores titulares, elaboradas por colégio eleitoral especial. A estrutura administrativa central da universidade, está representada a seguir:

Figura 1: Organograma geral da UNESP

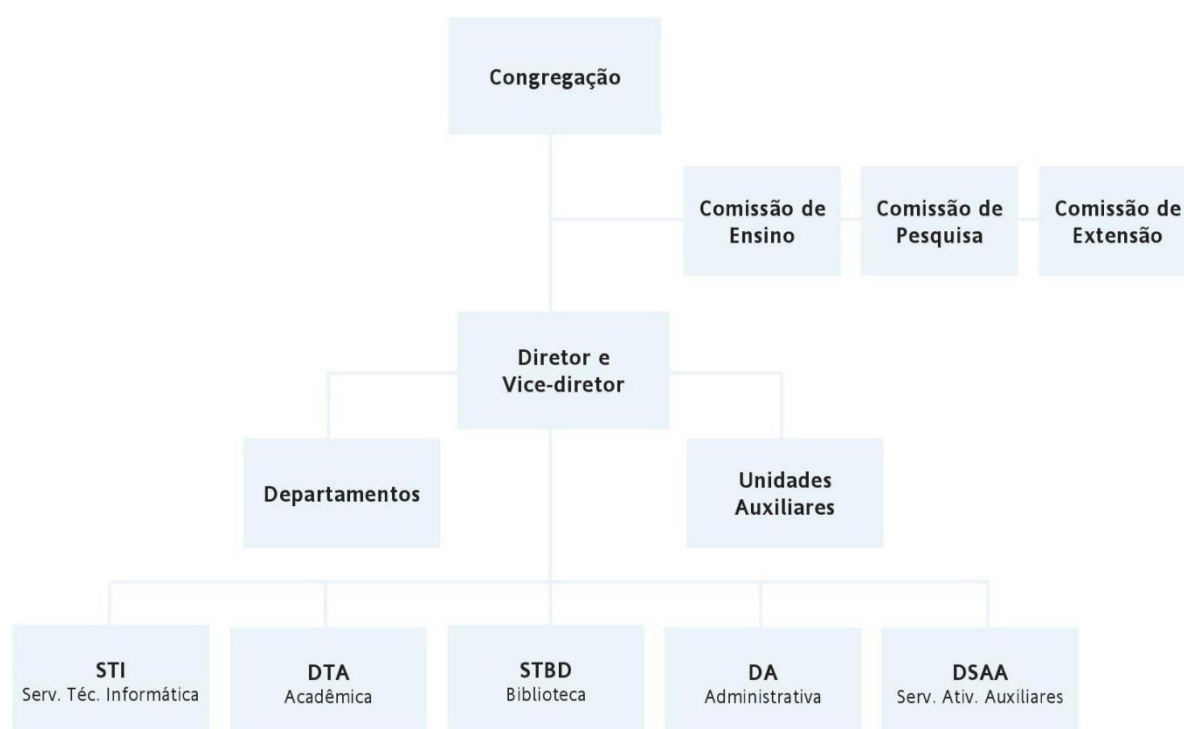


Fonte: (UNESP-APE, 2017b).

O maior órgão na hierarquia da universidade é o Conselho Universitário (CO), que possui outros dois conselhos subordinados a ele: o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE), e o Conselho de Administração e Desenvolvimento (CADE). Subordinada aos três conselhos acima, a Reitoria possui um órgão específico, submetido a ela, que é a Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Abaixo da reitoria aparecem na estrutura burocrática: a Pró-Reitoria de Administração (PRAD); a Pró-Reitora de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários (PROEX); a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG); a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); e a Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPE). Os demais órgãos subalternos a Reitoria são: a Coordenadoria Geral de Bibliotecas (CGB), a Secretaria Geral (SG), a Assessoria Jurídica (AJ), a Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE), a Assessoria de Planejamento e Orçamento (APLO), a

Assessoria de Informática (AI), a Assessoria de Relações Externas (AREX) e a Assessoria de Comunicação e Imprensa (ACI). Além dos órgãos que formam a administração central da universidade, estão na sequência hierárquica, as Unidades Universitárias, *Câmpus* Experimentais e Institutos, representados na figura abaixo:

Figura 2: Organograma das Unidades Universitárias



Fonte: (UNESP-APE, 2017b).

Nas Unidades Universitárias, o maior órgão hierárquico é a Congregação, a ela estão subordinadas três comissões: a Comissão de Ensino, a Comissão de Pesquisa e a Comissão de Extensão. Subordinados à Congregação, estão o Diretor e Vice-diretor, que possuem dois órgãos submetidos a eles: os Departamentos e Unidades Auxiliares. Os demais órgãos subalternos são: o Serviço Técnico de Informática (STI), a Divisão Técnica Acadêmica (DTA), o Serviço Técnico de Documentação e Biblioteca. (STDB), a Diretoria Administrativa (DA) e a Diretoria de Serviços de Atividades Auxiliares (DSAA).

Entre as dezenas de órgãos que constituem a estrutura burocrática de poder na UNESP, dois detalhes atraem a atenção: primeiro – a CPA é diretamente subordinada ao Reitor; segundo – os departamentos são diretamente subordinados aos Diretores das unidades. Embora

tenham poder de decisão, é importante frisar que o reitor, os diretores de unidades e os chefes de departamento, também estão subordinados aos devidos órgãos colegiados, conforme a estrutura burocrática exposta. Esse arranjo da administração nos remete à reflexão de Weber sobre a “dominação” na “administração diretamente democrática”:

Toda administração precisa, de alguma forma, da dominação, pois, para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem na mão de alguém. O poder de mando pode ter aparência muito modesta, sendo o dominador considerado o “servidor” dos dominados e sentindo-se também como tal. Isso ocorre, em mais alto grau, na chamada *administração diretamente democrática* (WEBER, 2004, p. 193, grifo no original).

As pessoas que ocupam posições de “poder” na administração, mesmo quando eleitas (como é o caso dos reitores, diretores e chefes de departamentos), acabam exercendo em sua função, controle e dominação, que se tornam efetivos na injunção das ordens. Em relação aos órgãos burocráticos, que direta ou indiretamente exercem algum tipo de dominação, destacaremos aqueles mais envolvidos com as atividades de avaliação do trabalho docente e avaliação institucional. A atual estrutura administrativa foi definida no Estatuto da UNESP, criado pela Resolução UNESP n. 21, em 21/02/1989. Porém, as partes citadas são da versão atualizada até 15/09/2017, e serão identificadas como (UNESP-CO, 2017g).

O Conselho Universitário (CO), instância superior da Universidade, tem caráter normativo e deliberativo, pode julgar em grau de recurso, deliberações dos conselhos subordinados a ele. Além disso, é também responsável pelas principais decisões tais como: traçar as diretrizes gerais e acompanhar a execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); aprovar alterações no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade; decidir sobre a criação, extinção, transformação ou incorporação de *campus*, unidades ou cursos; e deliberar sobre planos de carreira dos servidores da universidade. O CO se reúne uma vez a cada dois meses ou quando convocado pelo reitor, e sua composição está assim definida no Art. 17 do Estatuto:

- I – o Reitor, seu presidente nato;
- II – o Vice-Reitor;
- III – os Pró-Reitores;
- IV – os Diretores das Unidades Universitárias e Coordenadores Executivos dos *Câmpus* Experimentais;

- V – um representante das Unidades<sup>14</sup>, a que se referem os incisos I a III do artigo 10 eleito pelos respectivos Diretores e Coordenadores Executivos, dentre seus pares;
  - VI – um representante docente por Unidade Universitária;
  - VII – treze representantes discentes, vedado mais de um representante por câmpus;
  - VIII – catorze representantes do corpo técnico e administrativo, eleitos por seus pares, vedado mais de um representante por câmpus ou da Reitoria;
  - IX – um representante da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP;
  - X – um representante das associações patronais;
  - XI – um representante das associações de trabalhadores.
- (UNESP-CO, 2017g).

Subordinado ao CO, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE) é um colegiado deliberativo e consultivo. Entre as várias funções, este Conselho estabelece normas para a avaliação da produção acadêmica dos docentes, dos departamentos e das Unidades Universitárias (UUs). Além disso, decide sobre a concessão de bolsas de estudo e afastamento docente; aprecia os relatórios anuais de avaliação encaminhados pelas Congregações das UUs e elabora também o relatório geral da universidade. Esse Conselho também delibera sobre a criação e extinção de funções autárquicas do corpo docente e de pesquisadores; contratação, transferência e dispensa de docentes e pesquisadores. Ao CEPE estão vinculadas: a Câmara Central de Graduação (CCG); a Câmara Central de Pós-Graduação (CCPG); a Câmara Central de Extensão Universitária (CCEU) e a Câmara Central de Pesquisa (CCPe). As reuniões do CEPE ocorrem uma vez por mês ou quando convocado, e a composição desse Conselho é estabelecida pelo Art. 21 do Estatuto:

- I – o Vice-Reitor, seu presidente nato;
- II – os Pró-Reitores de Graduação, de Pós-Graduação, de Pesquisa e de Extensão Universitária;
- III – quatro representantes docentes, com titulação mínima de doutor, indicados pelas Câmaras, em comum acordo, garantida a representação das grandes áreas do conhecimento;
- IV – oito docentes, com titulação mínima de doutor, sendo um representante de cada subárea do conhecimento, eleitos por seus pares;
- V – um representante docente indicado pelo Conselho Universitário, dentre seus membros;
- VI – um representante docente indicado pelo CADE, dentre seus membros;
- VII – o presidente da Comissão Permanente de Avaliação (CPA);
- VIII - três representantes discentes da graduação, vedado mais de um por *câmpus*, indicados na forma da legislação em vigor;

---

14 Unidades Complementares, entre outras: I - Institutos especiais; II - Museus; III - Centros Interunidades.



- IX - um representante discente da pós-graduação, não pertencente aos quadros funcionais da Universidade, indicado na forma da legislação em vigor;
- X - dois representantes do corpo técnico e administrativo, sendo um indicado pelo Conselho Universitário, dentre seus membros, e um eleito por seus pares;
- XI - um representante da categoria de pesquisador, eleito por seus pares.

O Regimento Geral da UNESP, foi aprovado pelo Decreto n. 10.161/1977, mas nas citações está sendo usada a versão atualizada até 28/09/2016, identificadas como (UNESP-CO, 2016a). Sobre a Comissão Permanente de Avaliação (CPA), o Regimento Geral estabeleceu que essa Comissão funcionará subordinada ao reitor, cabendo a ele, designar o presidente e o vice-presidente. A composição e funções da CPA, estão indicadas em alguns artigos do Regimento:

Art. 27 – A CPA será composta por 11 (onze) membros, indicados pelo Reitor dentre os docentes da Unesp, em exercício.

Parágrafo único – Na escolha dos membros da CPA serão atendidos os seguintes critérios:

I – representação das grandes áreas do conhecimento;

II – produção acadêmica compatível com o cumprimento das atividades próprias da CPA.

Art. 28 – Cabe à CPA assessorar o Reitor em assuntos referentes à avaliação acadêmica e institucional da Universidade e à definição e aplicação dos regimes especiais de trabalho docente, bem como do regime de trabalho dos pesquisadores, conforme diretrizes estabelecidas pelo Conselho Universitário.

Art. 29 – A CPA terá um Presidente e um Vice-Presidente designados pelo Reitor dentre os membros da Comissão.

(UNESP-CO, 2016a).

Essa forma de composição da CPA (indicação do reitor) é considerada antidemocrática pela Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP). Em 2013, este sindicato organizou abaixo-assinado, no qual uma das reivindicações era: que o papel e a estrutura da CPA, “sejam reformulados em termos democráticos, de modo a permitir que a comunidade acadêmica tenha participação na escolha dos seus membros, bem como na definição de suas atribuições” (ADUNESP, 2013a, p. 2).

E por último, outra peça fundamental que funciona como unidade básica da estrutura universitária é o Departamento, responsável pela organização didático-científica e administrativa, das disciplinas afins de um campo do conhecimento. De acordo com o Estatuto da UNESP, Art. 54, o Conselho de Departamento, órgão máximo de deliberação nesse nível, é constituído por:

- I - o Chefe de Departamento, seu presidente nato;
  - II - o Vice-Chefe;
  - III - cinco representantes docentes, eleitos por seus pares;
  - IV - dois representantes discentes, indicados na forma da legislação em vigor;
  - V - um representante do corpo técnico e administrativo, eleito por seus pares, desde que o Departamento conte com o mínimo de três servidores da categoria.
- (UNESP-CO, 2017g).

O mandato dos representantes docentes será de dois anos; o representante do corpo administrativo de dois anos, permitida uma recondução; e os representantes discentes mandato de um ano, permitida uma recondução. O Chefe de Departamento será eleito junto com o vice-chefe, para um mandato de dois anos e coincidentes, sendo proibido o exercício de mais de um mandato consecutivo. O Art. 58 do Estatuto, define as competências do Chefe de Departamento, entre elas estão: exercer o “poder disciplinador”, convocar os membros do departamento para assembleia geral anual, com o objetivo de fazer avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Para assessorar o governador em assuntos do ensino superior e possíveis formas de ação conjunta, foi criado pelo Decreto n. 24.951/1986, o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP). A composição desse Conselho ficou definida pelo Decreto n. 26.914/1987: o CRUESP é constituído pelos reitores da USP, UNICAMP, UNESP e pelos Secretários de Ciência e Tecnologia, e da Educação.

### **2.3 Fonte dos recursos financeiros**

Ao abordar a manutenção da universidade, é importante lembrar que o Art. 207 da Constituição Federal de 1988, garantiu às universidades autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial. No caso das universidades estaduais paulistas, os recursos financeiros que as sustentam, têm como base o conhecido Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)<sup>15</sup>, conforme dispositivos do Art. 82 da Constituição Federal. Sobre o financiamento da educação, o Art. 255 da Constituição Estadual de 1989, afirma: “o Estado aplicará, anualmente, na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, no mínimo, trinta por cento da receita resultante de impostos, incluindo recursos provenientes de transferências”.

---

15 Na Constituição Estadual de 1989, ICMS é: Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Operações de Serviço de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação.

Segundo a ADUNESP (1996), no último trimestre de 1988, ocorreu uma greve de 60 dias, marcada por ações conjuntas do funcionalismo por reposição salarial e criação do movimento “SOS universidade”, fruto da preocupação financeira com as universidades. No início do ano seguinte, o governo do Estado de São Paulo, concedeu autonomia às universidades, editando o Decreto n. 29.598/1989, que fixou o percentual global de 8,4%, da arrecadação do ICMS, como quota-parte do Estado, destinado às universidades públicas. Ficou também estabelecido que o CRUESP seria o responsável pela distribuição dos percentuais do montante de recursos entre essas entidades.

A Lei n. 7.465/1991, chamada Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), aumentou o percentual de recursos do ICMS destinado às universidades, que passou para 9%, da arrecadação, no ano de 1992. Pouco tempo depois, a LDO n. 8.851/1994 reajustou o percentual para 9,57% da quota-parte do Estado, na arrecadação do ICMS em 1995, percentual que permanece até o presente momento.

O percentual que a UNESP teve direito na divisão da quota-parte do ICMS foi: 1,94% de 1989-1991; de 2,205% no período 1992-1994; e 2,3447% a partir do orçamento de 1995 (UNESP-APE, 2009a). Segundo Motoyama (2006, p. 276), o CRUESP em 1994 “faz a divisão de quanto vai para cada uma: a USP ficou com 5,0295%; depois vem 2,3447% para a Unesp e 2,1958% para a Unicamp”.

Essas informações indicam que as três universidades estaduais conseguiram sua autonomia financeira a partir de 1989, mas existe divergência em relação aos percentuais que deveriam ter sido fixados no repasse do imposto. Segundo Pinho et al. (2012, p. 11), “para a UNESP, os benefícios trazidos com essa autonomia foram inquestionáveis. A liberdade orçamentária passou a gerar, em todas as unidades universitárias, um melhor planejamento de suas atividades no sentido de racionalizar gastos e otimizar recursos”.

O sindicato dos docentes analisa que o Decreto n. 29.598/1989, do então governador Quéricia, era problemático, pois o percentual tinha sido definido pela média dos orçamentos dos últimos 3 anos. “No ano de 1989, os valores repassados foram de 11%, ou seja o Decreto diminuiu recursos; não levou em consideração a incorporação da Universidade de Bauru e de Presidente Prudente” (ADUNESP, 2013b, p. 13).

Se por um lado, as entidades sindicais sempre reivindicaram o aumento da quota-parte do ICMS, para financiamento das universidades, por outro lado, o governo concedeu renúncia fiscal à grandes empresas via LDO, favorecendo o acúmulo de capital por

parte do empresariado. Alguns diretores da Associação dos Docentes da UNICAMP (ADUNICAMP), apuraram as seguintes informações:

Consultando os documentos governamentais, verificamos que os dados referentes à renúncia fiscal para 2007, 2008 e 2009 na LDO 2007 são elevados. A renúncia fiscal referente ao ICMS está anunciada como sendo de 8,4% em cada ano. Considerando-se as estimativas de arrecadação para esses três anos essa renúncia representaria respectivamente 3.610,1, 3.933,1 e 4.198,3 milhões de reais. São valores compatíveis com as renúncias feitas pelo governo anterior (Alckimin) o que demonstra que esta é uma política governamental consolidada (DIAS, 2008, p. 28).

Para se ter uma ideia dessa grandeza financeira, o percentual de 8,4% de renúncia fiscal do ICMS, é muito próximo do montante da quota-parte de 9,57% que mantêm o conjunto UNESP, UNICAMP e USP! Os valores previstos nessa proposta de renúncia fiscal nos três anos citados, se somados atingem a cifra de R\$ 11,7 bilhões, o que aparenta ser uma característica peculiar de “política governamental consolidada” em governos tucanos<sup>16</sup>: o favorecimento do setor privado.

Dessa forma, “as universidades e suas direções ficam prisioneiras de verbas suplementares que devem ser negociadas com os governos ampliando assim os limites à autonomia universitária” (DIAS, 2008, p. 28). Se as reitorias das três universidades não se empenharem na luta pelo aumento da quota-parte, os dirigentes (no caso os reitores) provavelmente dependerão de “favores” políticos do governo, se quiserem conseguir verbas suplementares. Apesar desse incômodo, parece que em alguns casos, existe mesmo a conivência dos reitores com as medidas do governo. Em 2012, com base em cálculos feitos pelo Fórum das Seis<sup>17</sup>, o Sindicato dos Trabalhadores da UNESP (SINTUNESP) criticou a postura do CRUESP, por não discordar com o recebimento do percentual do ICMS.

Para esse sindicato, não teve o repasse do percentual sobre o imposto pago com atraso e “suas respectivas multas e juros de mora”, além do repasse para a Secretaria de Habitação ser feito antes do cálculo dos 9,57% da quota-parte.

Ou seja, as universidades deixaram de receber, no ano passado, um total de R\$ 207 milhões (R\$ 108,8 milhões no caso da USP, R\$ 50,7 milhões no caso da Unesp e R\$ 47,5 milhões no caso da Unicamp). É dinheiro que deveria ser repassado à

---

16 Ano de início e fim que cada governador ficou no poder: Mário Covas 1995-2001; Geraldo Alckimin 2001-2006; José Serra 2007-2010; Geraldo Alckimin 2011-2018. Todos pertencem ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), conhecidos também por “tucanos” (BIBLIOTECA VIRTUAL, 2018).

17 O Fórum das Seis é uma frente de luta política, formada pelos três sindicatos docentes e pelos três sindicatos dos servidores da UNESP, UNICAMP e USP.

educação superior pública paulista, por força de lei (...) Se, na divisão do ICMS entre estados e municípios, estes recebem 25% de todas as rubricas associadas ao ICMS (como, por exemplo, multas e juros de mora), por que o mesmo não se aplica às universidades? (SINTUNESP, 2012, p. 2).

Apesar dos questionamentos, o CRUESP respondeu (ao ofício enviado pelo Fórum das Seis), afirmando não haver divergências no entendimento dos valores repassados às instituições. Os sindicatos consideraram essa resposta, uma defesa da posição do governo, que teria ocorrido por influência do ambiente político externo ao Conselho.

A divergência apontada ocorre no processo de cálculo da quota-parte: as entidades sindicais afirmam que antes de repassar o montante dos 9,57% do ICMS às universidades, o governo faz descontos indevidos, destinando esses recursos aos programas habitacionais. Para o Fórum das Seis, a Secretaria da Fazenda deixava de incluir várias alíneas da arrecadação, associadas aos juros de mora e da dívida ativa. Dessa forma, o governo não usava os mesmos procedimentos ao calcular os valores do ICMS que é destinado aos municípios paulistas.

Portanto, o Fórum das Seis compreende que as universidades deveriam ter recebido mais repasses financeiros em 2011, e por isso, questiona e reivindica o mesmo princípio aplicado aos municípios na distribuição dos recursos proporcionais do ICMS. Por causa dessas manobras do governo estadual, praticamente R\$ 2 bilhões deixaram de ser repassados às três universidades estaduais paulistas, no período entre 2008-2013, de acordo com o levantamento feito pela Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP).

Tabela 1: Alíneas de arrecadação Fiscal e valores não repassados às universidades entre 2008-2013, em R\$ milhões.

<b>Alíneas da arrecadação fiscal</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Habitação	568,12	322,04	662,10	741,19	1.083,00	1.053,00
Nota Fiscal Paulista (NFP)	203,80	804,00	971,00	1.142,00	1.313,00	1.302,00
Multas e juros de mora do ICMS (1911)	555,24	425,40	534,26	667,32	545,00	2.846,70
Multas e juros da dívida ativa do ICMS (1913)	59,05	82,67	132,82	240,45	32,55	116,50

Multas por infração do regulamento do ICMS (1919 50)	39,61	83,40	128,83	186,66	7,85	68,20
Receita da dívida ativa do ICMS (1931 15)	34,95	32,85	42,12	57,65	79,56	31,70
Acréscimo financeiro sobre ICMS não inscrito, referentes aos programas de parcelamento (1990 99)	129,73	167,54	236,66	303,90	296,03	228,80
Total arrecadado nas alíneas	1.590,50	1.917,90	2.707,79	3.339,17	3.356,99	5.646,90
<b>Valor não repassado às universidades (9,57%) do ICMS - em R\$ milhões</b>	<b>152,21</b>	<b>183,54</b>	<b>259,14</b>	<b>319,56</b>	<b>321,26</b>	<b>540,41</b>

Fonte: Dados organizados pelo autor (ADUSP, 2014, grifos nossos).

Os dados apresentados indicam a soma das quantias anuais não repassadas, ou seja, o valor nominal desse período chega a R\$ 1,776 bilhão; e o valor arrecadado em 2013 (R\$ 5,64 bilhões), mais do que triplicou, se comparado aos (R\$1,59 bilhão) recebidos em 2008. De acordo com a ADUSP (2014, p. 1), “utilizando-se o Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna (IGP-DI) da Fundação Getúlio Vargas, é possível obter uma melhor estimativa do total atualizado para 2013”: R\$ 1.999,33 bilhão! Uma quantia grandiosa de recursos como esta, certamente poderia ter melhorado as condições das três universidades, que tanto necessitam do aumento das verbas, devido aos processos de expansão.

O criticado repasse dos percentuais para as universidades, acompanhado pela política de arrocho salarial, e no caso da UNESP (o descontentamento com o instrumento de avaliação docente), culminaram em mobilização política das três universidades, que pleiteavam mais verbas. “A greve de 2014 foi uma das mais longas e aguerridas da história da categoria. Na maior parte dos *campi*, o movimento teve início em 27/05, encerrando-se em 19/09” (ADUNESP, 2014a, p. 4).

Na análise do sindicato, esse movimento grevista, unificado pelo Fórum das Seis, teria forçado os reitores das três universidades a negociarem, pressionando o CRUESP a fazer um reconhecimento público da necessidade de mais verbas para as instituições. Segundo a ADUNESP (2014a, p. 8) “depois de anos ignorando as denúncias feitas pelo Fórum das Seis – a expansão sem recursos perenes e as manobras do governo, os reitores finalmente encamparam, sob pressão da greve deste ano, parte das propostas das entidades sindicais”.

Dessa forma, o CRUESP acatou boa parte das reivindicações apresentadas pelo Fórum das Seis, e no dia 10 de setembro de 2014, foi encaminhado ao governo estadual, o Ofício CRUESP n. 24/2014, solicitando acréscimo na quota-parte das universidades, conforme os percentuais expostos a seguir:

Tabela 2: Acréscimo da quota-parte das universidades sobre o ICMS

Universidade	Alíquota atual	Expansão de vagas	Nova alíquota	Acréscimo
UNESP	2,3447%	0,1300%	2,4747%	5,54%
UNICAMP	2,1958%	0,0720%	2,2678%	3,28%
USP	5,0295%	0,1350%	5,1645%	2,68%
Total	9,5700%	0,2170%	9,9070%	3,52%

Fonte: Dados organizados pelo autor (CRUESP, 2014).

A proposta de repasses financeiros, levou em consideração o peso que a expansão representou na quota-parte repassada a cada universidade, fazendo a alíquota do ICMS subir de 9,5700% para 9,9070%. Além disso, constava nesse Ofício, que eram deduzidos “indevidamente da base de cálculo do repasse às Universidades de 9,57% sobre o ICMS-QPE<sup>18</sup> os valores correspondentes aos Programas Habitacionais do Governo Estadual, fato que, em 2013, provocou redução de R\$ 100,75 milhões no orçamento das Universidades” (CRUESP, 2014, p. 3). Verifica-se que após dois anos de críticas, o CRUESP reconheceu o problema de desfalque no montante repassado às três universidades, apontado pelo Fórum das Seis. Não obstante, as conquistas resultantes da greve ficaram assim estabelecidas:

- 5,2% de reajuste, dividido em duas parcelas de 2,57%: sobre os salários de setembro (paga em outubro) e 2,57% sobre os salários de dezembro (a ser paga em janeiro), com o reajuste total incidindo sobre o 13º salário.

Na Unesp, as negociações específicas que se seguiram estabeleceram:

- Abono de 28,6%, para compensar a retroatividade do índice a maio/2014 (estendido às três universidades);
- Cronograma para o processo de isonomia do vale alimentação com a Unicamp (R\$ 100,00 em outubro e R\$ 150,00 em janeiro, totalizando R\$ 850,00);
- Possibilidade de conceder o vale refeição (R\$ 29,99 ao dia, como na USP), dependendo de estudos a serem efetuados pela Comissão de Orçamento.
- Para os servidores, pagamento da referência de 5%, acordada na greve de 2013, em duas parcelas (ADUNESP, 2014a, p. 4).

18 Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços Quota-Parte do Estado (ICMS-QPE).

Portanto, o movimento grevista conseguiu reposição salarial para os docentes em 5,2% e abono de 28,6% retroativo a maio de 2014. Para os docentes da UNESP, foi estabelecido um cronograma de equiparação com o vale alimentação da UNICAMP e para os servidores técnico-administrativos, pagamento de 5% negociados na greve do ano anterior. Segundo a ADUNESP, (2014a), em reunião do CRUESP com o Fórum das Seis, ficou acertado a constituição de dois grupos de trabalho, compostos por representantes indicados por ambas as partes. Os temas escolhidos para debate nos grupos eram: “isonomia entre as três universidades” e “assistência e permanência estudantil”.

O sindicato considerou positiva a mobilização, perante a dificuldade de negociação com o governo. “Apesar de toda a negação dos projetos e possibilidades de transformação, hoje disseminada com o pensamento pós-moderno, reafirmamos que a luta de classes se processa permanentemente para aqueles que vivem do próprio trabalho” (PINTO, 1999, p. 19). Os embates políticos da classe trabalhadora, quando obtêm conquistas, mesmo que pequenas, servem para exibir que é possível provocar mudanças nas estruturas do sistema.

A despeito das reivindicações e mobilizações políticas que ocorreram, os percentuais estabelecidos na divisão da quota-parte não garantem plena estabilidade financeira. Se ocorrer crises econômicas que provoquem a queda na arrecadação do ICMS, a expansão das universidades gera sérios problemas para a administração e toda comunidade acadêmica. O conjunto da instituição aumentou, mas os percentuais repassados, podem até diminuir, como aconteceu no fim do período comparado. Os dados oficiais da Secretaria Estadual da Fazenda, permitiram verificar as variações nos percentuais de imposto arrecadado, nos anos relacionados abaixo.

Tabela 3: Estado de São Paulo – arrecadação de ICMS em valores nominais

Ano	ICMS arrecadado – valor em bilhões de reais	Varição comparada à data anterior
1997	22,779	-----
2002	36,844	+ 61,75%
2007	62,217	+ 68,87%
2011	100,089	+ 60,87%
2015	123,912	+ 23,80%
2016	123,800	- 0,09%

Fonte: Dados organizados pelo autor (SÃO PAULO, 2018).



Do ano de 2002 (início do 2º ciclo de expansão da UNESP), para o ano de 2011, (véspera do 3º ciclo de expansão), o incremento de arrecadação fiscal com o ICMS refletiu o crescimento da economia do país. Porém, do ano de 2015 para 2016, a arrecadação do imposto diminuiu, devido à crise econômica nacional. Isso explica a variação negativa do Produto Interno Bruto (PIB): -3,8% em 2015; e -3,6% em 2016 (IBGE, 2017). Com o aperto financeiro no orçamento, um artifício usado para conseguir financiamentos extras, é a pontuação elevada na planilha de avaliação docente, para o item “captação de recursos”. No decorrer do texto, será abordado de que forma uma “boa avaliação” do professor, ficou atrelada ao aumento de recursos financeiros para a universidade.

Em agosto de 2017, foi lançada na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), a “Frente Parlamentar Pela Fiscalização das Desonerações Fiscais do Estado de São Paulo”, por iniciativa do deputado Raul Marcelo<sup>19</sup>. “Segundo as Propostas de Lei de Diretrizes Orçamentárias, entre 2010 e 2016, o Estado de São Paulo estipulou a destinação de R\$ 92 bilhões com desonerações do ICMS, a preços de janeiro de 2017” (ALESP, 2017, p. 1). A cifra é exorbitante, enquanto o governo do Estado tem dificuldades de prestar serviços básicos à população nas áreas sociais (saúde, educação e segurança pública), concede desoneração fiscal para grandes empresas, colaborando para elevar suas margens de lucro.

Contudo, existe ainda outro problema diretamente relacionado ao orçamento do governo estadual para a educação: trata-se de uma manobra contábil, bastante questionável. “A Constituição paulista exige que 30% das receitas sejam investidos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Só levando em conta as aposentadorias, porém, é que o governo alcança o índice (...) O percentual cai para 25% ao descontar o gasto com aposentados.” (SALDAÑA, 2017, p. 1). O governo estadual inclui aposentadorias ligadas à educação para atingir o índice obrigatório, manobra questionada pelo então Procurador-Geral da República, Rodrigo Janot, que ingressou em junho de 2017, com ação no STF (Supremo Tribunal Federal), contra tal dispositivo. A Lei Complementar 1.010/2007, que criou o São Paulo Previdência (SPPREV), permite essa manobra do governo estadual. “Essa operação representou, só nos últimos três anos, cerca de R\$ 13 bilhões – perto de metade do orçamento anual da Secretaria de Educação” (SALDAÑA, 2017, p. 1). É desta forma, que os governos tucanos “valorizam” a educação pública no Estado.

---

19 Deputado Estadual que pertence a bancada do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

## 2.4 Ciclos de expansão

Desde a sua criação em 1976, a UNESP teve diferentes momentos de expansão dos seus cursos de graduação e pós-graduação, e ao longo de seu desenvolvimento institucional houve a criação de novos *campi*. Em 1977, já teve expansão com novas unidades e um *campus* em Ilha Solteira. Porém, a universidade ainda estava se reorganizando para consolidar-se enquanto instituição recém-criada.

Os projetos de expansão colocados em prática pela instituição, não foram unanimidades na comunidade acadêmica, causaram divergências políticas e tensões dentro da universidade. Observando os momentos em que houve aumento considerável na quantidade de *campi* e especialmente, dos cursos de graduação, basicamente foram três os marcos de expansão da UNESP: 1988 (incorporação do *campus* de Bauru); 2002 (expansão do reitor Trindade) e 2012 (criação dos cursos de engenharia). Entretanto, a escassez de dados encontrados referentes às duas primeiras décadas da instituição, permitiu organizar o quadro a seguir da seguinte forma:

Quadro 6: Quantidades de *campi* e cursos

Anos	<i>Campi</i>	Cursos de graduação	Cursos de pós-graduação
1976	13	49	6 <sup>20</sup>
1977	14	--	9
1989	15	73	39
1993	15	78	110
1997	15	80	110
1998	15	80	145
1999	15	81	159
2000	15	81	164
2001	15	81	165
2002	16	93	167

20 Para calcular a quantidade de cursos de pós-graduação, foi preciso extrair e reunir informações do anuário estatístico publicado em 2017 (UNESP-APE, 2017b). Os critérios usados no cálculo da quantidade de cursos de pós-graduação em 1976, 1977 e 1989 foram: considerar apenas os cursos que já possuíam regulamentação da CAPES.

2003	24	117	172
2004	24	117	174
2005	24	117	184
2006	24	119	186
2007	24	120	191
2008	24	122	192
2009	24	122	201
2010	24	122	210
2011	24	122	213
2012	24	122	218
2013	25	130	233
2014	25	135	232
2015	25	135	255
2016	25	136	256

Fonte: Dados organizados pelo autor (D'AMBROSIO 2016; UNESP-APE, 2004a; 2005b; 2017b; UNESP-CPA, 2007).

Os dados encontrados nas diferentes fontes citadas logo acima, permitem fazer uma comparação do período 1976-1989, visto que os anuários estatísticos começaram a ser editados em 2004. Apesar disso, a publicação de comemoração dos 40 anos da instituição, sem citar quais eram os cursos que existiam, informa que em 1976 havia na “pós-graduação” 20 “alunos matriculados”, sendo 14 no mestrado e 6 no doutorado (D'AMBROSIO, 2016, p. 164). De acordo com (UNESP-APE, 2017b), no ano de criação da universidade, 6 cursos tinham regulamentação da CAPES; em 1989 tinha aumentado para 39 cursos. A pós-graduação continuou crescendo de forma surpreendente: em 1993 eram 110 cursos existentes, em 2001 totalizava 165 cursos.

A quantidade de *campi* de 1976 a 2001 teve pouca alteração, cresceu de 13 para 15. Nesses primeiros 25 anos da instituição, os cursos de graduação quase dobraram, passaram de 49 para 81. A expansão quantitativa da universidade se mostrou expressiva a partir de 2002: os *campi* aumentaram de 16 para 25 em 2013; os cursos de graduação ampliaram de 93 para

136, até 2016; e a pós-graduação teve um salto de 167 para 256 cursos em 2016, apresentando vertiginoso crescimento.

Na década de 1980, a procura por vagas significou uma aproximação cada vez maior da universidade com o interior do Estado de São Paulo. No primeiro ciclo de expansão da UNESP, ocorrido em 1988, teve grande impacto a criação do *campus* de Bauru e a incorporação de novas unidades no *campus* de Presidente Prudente. Contudo, não se levou suficientemente em conta os “custos educacionais” para manter o “padrão UNESP de qualidade de ensino”, o que implicou os problemas “em termos orçamentários” para infraestrutura então demandada, conforme argumenta a autora abaixo:

[...] consistiu na encampação da Universidade de Bauru (Autarquia Municipal), que veio a constituir o *Campus* Universitário de Bauru, e de uma Faculdade Municipal, com três cursos, no *Campus* de Presidente Prudente, em 1988. Essas encampações trouxeram para a UNESP 489 professores, 7200 novos alunos e 31 novas opções de cursos. Ao serem encampadas sem os cuidados e medidas referentes aos custos adicionais para a implantação do padrão UNESP de qualidade do ensino, pesquisa e extensão, ou seja, sem a alocação de recursos para infraestrutura e titulação do corpo docente, entre outros, tais encampações causaram à UNESP um duro impacto em termos orçamentários (PINHO et al., 2012, p. 11).

O Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP) teve sua incorporação oficializada na Resolução UNESP n. 04/88, passando a fazer parte do Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA) que já era uma unidade da universidade desde 1976. A Universidade de Bauru, instituição municipal criada em 1966, foi incorporada pelo Decreto n. 28.682/1988. Com essa medida, passaram a fazer parte da UNESP a Faculdade de Engenharia, a Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, e a Faculdade de Ciências.

Os dados a seguir, coletados de documentos diferentes<sup>21</sup>, indicam o crescimento da universidade, comparando as características do ano de sua fundação em 1976, com o primeiro ciclo de expansão nos anos 1988/1989:

Tabela 4: UNESP após o primeiro ciclo de expansão

<b>Período</b>	<b>1976</b>	<b>1989</b>	<b>Variação %</b>
Cursos de graduação	49	73	+ 48,98
Vagas oferecidas no vestibular	2.864	4.875	+ 70,22
Alunos matriculados na graduação	10.476	17.549	+ 67,52

21 O primeiro Anuário Estatístico da UNESP foi editado em 2004 e contém dados de cursos e alunos a partir de 1993. Os diferentes documentos, possibilitaram comparar alguns dados somente dos anos de 1976 e 1989.

Alunos matriculados na pós-graduação (mestrado e doutorado)	20	1.864	+ 9.220,00
Docentes ativos	1.665	3.336	+ 100,37
Relação aluno-professor (graduação e pós-graduação)	6,29	5,26	- 19,60
Técnico-administrativos ativos	2.733	7.271	+ 166,05

Fonte: Dados organizados pelo autor (D'AMBROSIO, 2016; PINHO et al. 2012; UNESP-APE, 2009a; 2017b).

Os cursos de graduação apresentaram crescimento de 48,98%, as vagas oferecidas subiram 70,22% e a quantidade de alunos aumentou 67,52%. O grande crescimento de alunos matriculados na pós-graduação impressiona, saltou de 20 para 1.864, um acréscimo superior a 9.200 %. O aumento na quantidade de docentes ficou em torno dos 100%, fazendo diminuir a relação aluno-professor em quase 20%; e o número de técnicos administrativos subiu 166%. Esse crescimento da universidade veio seguido de um grande problema: os recursos financeiros não acompanharam na mesma proporção, o aumento das despesas. Uma das pessoas entrevistadas, confirma os problemas orçamentários e acrescenta alguns detalhes relativos à expansão:

A primeira grande expansão foi em 1988, que foi a encampação do *campus* de Bauru, um *campus* muito grande, com mais de cinco mil alunos, eram mais de 30 cursos que entraram, era uma universidade. Na época foram duas as opções colocadas pelo Quêrcia: a UNESP encampava ou ele criaria a quarta universidade pública, que seria a Universidade Estadual de Bauru, e a UNESP optou encampar. Na época, havia uma forte liderança, um forte grupo do PMDB<sup>22</sup> em Bauru, a Universidade de Bauru era uma Fundação Municipal, sem fins lucrativos, mas tinha que cobrar mensalidade para se manter (...) A UNESP encampou, na minha visão de uma maneira errada, a encampação deveria ter sido feita, mas de uma outra maneira, não como foi feita. Havia um grande patrimônio de estudantes, grande patrimônio material, mas a qualificação do corpo docente que foi encampado não era a qualificação de uma instituição pública. Esses docentes se qualificaram, mas um grande número se aposentou e a universidade está carregando isso na folha de pagamento. Na minha concepção, não foi o modelo adequado, pois não foi atrelado a um percentual de reajuste do valor da quota-parte da universidade, do ICMS. A universidade cresceu, mas a quota-parte cresceu pouco, não na mesma proporção, esse foi o primeiro problema. (DOCENTE 7).

A quantidade de cursos e de alunos que pagavam mensalidade na antiga instituição era expressiva, e o fato de não ter aumentado o valor da quota-parte dos recursos vindos do ICMS, fez com que a UNESP tivesse que dividir ainda mais os recursos financeiros com as novas unidades. Na época a titulação do corpo docente não era adequada, e os docentes

22 Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Em 2017 esse partido voltou a ter o seu nome de origem: Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

integraram-se à folha de pagamento, inclusive os aposentados. A expansão envolveu interesses políticos do PMDB (partido do então Governador Orestes Quércia). Prevaleceu que a Universidade de Bauru foi integrada à UNESP, em vez de se tornar uma nova instituição estadual. Isso ocorreu sem que houvesse efetivas condições financeiras e estruturais, argumentou um de nossos entrevistados:

A UNESP deveria levar o ensino ao interior do Estado de São Paulo, por isso foi se expandindo e conseqüentemente deputados, prefeitos e até governadores queriam a universidade em determinadas cidades. Ao atender à exigência política de governantes, a UNESP foi se expandindo sem ter realmente condições financeiras e estruturais, algumas unidades passaram a contratar docentes com mestrado. (DOCENTE 1).

O segundo momento de expansão ocorreu em 2002, com a política de promover maior incremento na educação pública, via desenvolvimento da graduação e criação de novos *campi*. O início desse processo de expansão aconteceu quando o Conselho Universitário (CO) aprovou a transformação do antigo Centro de Estudos e Pesquisas do Litoral Paulista (CEPEL) em novo *campus* da universidade. Assim, a Resolução UNESP n. 40/2001, criou o curso de ciências biológicas em São Vicente, que foi implantado em 2002. Posteriormente, com a Resolução UNESP n. 40/2006, o *Campus* do Litoral Paulista - Unidade São Vicente, passa a ser denominado *Campus* Experimental do Litoral Paulista.

No ano de 2001, o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP) enviou à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), um projeto de expansão de vagas, intitulado: Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior. Esse relatório sugere a criação de cursos sequenciais diversificados, “menos dispendiosos” e de formação mais rápida em nível superior.

Na proposta do Cruesp, eles abarcaria 90 mil alunos. Mais rápidos, baratos e, obviamente, de menor qualidade, eles seriam destinados à população de baixa renda. Bombardeada pelas entidades sindicais e parte dos deputados, a proposta acaba sendo engavetada, mas diversas iniciativas passaram a ser tomadas paralelamente, principalmente na Unesp. Em julho de 2001, ocorre um aumento de vagas e de cursos (13 no total), sem nenhuma contrapartida no orçamento por parte da Assembleia Legislativa. A aprovação dos novos *campi*, considerada ponto central da expansão na Unesp, é a proposta que mais demanda esforços do reitor Trindade. Para aprová-los, ele usaria todos os recursos disponíveis nos meses seguintes. (ADUNESP, 2007, p. 10).

No debate ocorrido em audiência pública da ALESP, a maior polêmica se referia à criação dos cursos sequenciais profissionalizantes, concebidos para durar dois anos. A

intenção original era criar cursos de formação mais rápida e barata, para certificar uma quantidade maior de alunos, com o menor tempo possível e custos reduzidos, reproduzindo na universidade, a lógica racionalista do mercado.

A expansão de vagas nas universidades públicas em âmbito estadual e federal é uma meta defendida historicamente pelo movimento docente, apresentada em inúmeros documentos, deliberações congressuais das entidades que compõem o ANDES<sup>23</sup>, Sindicato Nacional, bem como da ADUNESP S. Sindical. Esta meta só é possível de se concretizar, na visão dos sindicatos, a partir dos seguintes critérios: financiamento público, autonomia acadêmico-administrativa e manutenção do modelo de universidade pública, gratuita e de qualidade, pautada no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PRADO JUNIOR; MENDONÇA, 2005, p. 97).

Havia o temor de que a modalidade de cursos sequenciais, colocasse em risco o modelo de universidade pública defendida por entidades sindicais docentes: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na UNESP, o assunto também gerava controvérsias na comunidade universitária, as discussões ocorriam no CO e na reunião “realizada em 27 de fevereiro de 2002, o reitor pede que seja aprovada, a toque de caixa, a criação de sete novos *campi*” (ADUNESP, 2007, p. 10).

Na primeira tentativa de aprovação do plano de expansão, em 14/08/2002, os estudantes entraram no prédio da reitoria e subiram até a sala onde estava reunido o Conselho Universitário, interrompendo os debates para a votação. Esse fato foi divulgado de forma tendenciosa, no *website* da Revista Época com o título: “Alunos invadem e destroem a Unesp”. A reportagem informa que cerca de 150 estudantes invadiram o prédio da reitoria. “Houve tumulto e pancadaria, que deixaram dois professores e um funcionário feridos. O protesto só terminou depois de a reitoria prometer que vai esperar a formação de um grupo de representantes dos estudantes para realizar a votação do plano de expansão da Unesp” (FUSCHINI, 2002, p. 1). Pode-se questionar se a forma de protesto foi a mais adequada, mas o título da matéria tem um claro posicionamento ideológico capaz de induzir o leitor a se posicionar contra os alunos, na defesa da posição da reitoria. As palavras “destroem”, “tumulto” e “pancadaria”, somadas ao fato de pessoas feridas, reforça a ideia de demérito da manifestação dos estudantes.

O movimento discente que interrompeu a votação no CO também foi divulgado no *website* da Mídia Independente com o título: “Estudantes e professores resistem à expansão ‘provisória’ da Unesp”. Essa reportagem explica os motivos do polêmico projeto de expansão

---

23 Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

ter a votação interrompida, por centenas de alunos que adentraram ao prédio da reitoria para protestar.

O objetivo era protestar contra a forma pela qual os cursos das oito novas unidades serão instalados: às pressas e sem planejamento orçamentário e estrutural adequado, segundo os estudantes. “Não somos contrários à expansão de vagas na Unesp, mas sim à forma como este programa vem sendo implementado”, diz Caio Dezorzi, estudante do Instituto de Artes, do *campus* de São Paulo. A ocupação durou cerca de duas horas e só terminou quando um representante da Reitoria anunciou o adiamento da votação, garantindo que o reitor receberia nesta semana uma comissão de estudantes (SALVO, 2002, p. 1).

O conteúdo dessa matéria jornalística é mais abrangente e próximo do conjunto dos fatos ocorridos. Informa que os estudantes não eram contra a expansão, mas discordavam da forma inadequada de criação das unidades, devido aos problemas de orçamento e de estrutura. Além das críticas ao projeto da reitoria, a reportagem comenta que os estudantes estavam indignados pela votação acontecer sem os seus representantes no CO, que ainda não tinham sido eleitos. O título da notícia indica que também havia desacordo por parte dos professores. A Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP) não concordava com o tipo de expansão pretendida, sendo que um dos aspectos que motivavam as críticas era o de que não estaria sendo garantida a qualidade.

A luta por mais vagas no ensino público não é apenas uma questão de números. Em tempos eleitorais, aliás, de forma oportunista, as estatísticas costumam ganhar importância para os governos de plantão. Mas não é disso que estamos falando. O que se pleiteia é que as universidades públicas ampliem suas vagas, mas com garantia de qualidade. E isso significa aumento de verbas, contratação de professores e funcionários, novos laboratórios e aquisição de equipamentos (ADUNESP, 2007, p. 10).

O sindicato era a favor que ocorresse a expansão da universidade, mas não da forma oportunista como transcorreu esse projeto, em 2002. Mesmo com a resistência dos estudantes e a crítica do sindicato, o plano de expansão da universidade acabou sendo aprovado em votação ocorrida no interior do Estado, na cidade de Araçatuba, de forma a evitar protestos e sob escolta de aparato policial:

Para evitar novos protestos, Trindade transfere as reuniões do CO para o interior. Na sessão de 29 de agosto, realizada em Araçatuba, ele solicita à Polícia Militar que cerque o *campus*, para “garantir a votação”. A tarefa é cumprida com policiais armados até os dentes, cães e gás de pimenta. Um cenário típico dos anos 70, de triste memória para os brasileiros. Araçatuba foi escolhida por se tratar de uma unidade que apoiava o reitor (ADUNESP, 2007, p.11).



Fica evidente que o processo de expansão foi aprovado sob resistência, senão intimidação e truculência, atropelando a discussão que havia dentro da própria instituição sobre a forma e a viabilidade financeira desse projeto. A mudança do local de votação, para uma cidade do interior que fica a 550 km de distância da capital, com forte aparato policial, demonstra uma atitude apelativa e autoritária do governo e da reitoria, que não recuaram do projeto, apesar das críticas.

Assim, a UNESP se expandiu com a criação das então chamadas “unidades diferenciadas” e posteriormente, denominadas “*campi* experimentais”. O governo, por meio do dirigente da instituição, tentava justificar a polêmica expansão, apontando para o baixo percentil de vagas na educação superior paulista por parte das universidades públicas estaduais. Os argumentos de “qualidade”, “compromisso social”, “crescimento e desenvolvimento” eram então mencionados, na tentativa de convencer a sociedade civil.

As universidades públicas estaduais paulistas (UNESP, USP, e Unicamp) oferecem apenas 5,5% das vagas do ensino superior paulista. “Não se pode conviver com esse quadro passivamente. Devemos aumentar a nossa oferta de vagas, mas sempre com qualidade e compromisso social, aliando crescimento e desenvolvimento”, afirma o reitor da UNESP, José Carlos Souza Trindade (UNESP-JORNAL, 2002, p. 1).

Não há dúvidas de que o percentual de 5,5% é pequeno, levando em consideração que o Estado de São Paulo possui três entre as mais importantes universidades do país. Ficou claro que o objetivo do governo Alckmin era mesmo aprovar a criação de sete novos *campi*, e também um curso para cada unidade nova, “solução” que posteriormente, se mostrou problemática. Apesar do discurso do reitor defender a qualidade e o compromisso social, a proposta aprovada expandiu a instituição na lógica da eficiência e da produtividade, “otimizando” os recursos. E ainda, com custo de implantação de novos *campi* sob a dependência de recursos de municípios de pequeno porte:

Convém registrar que, a partir de parcerias com prefeituras, a Unesp conseguirá reduzir o custo médio anual por aluno de R\$ 6,5 mil para R\$ 3,6 mil. Pelo acordo, caberá às prefeituras arcar com o custo de implantação de novos *campi* e à universidade, a responsabilidade pelo projeto pedagógico e pagamento dos professores. As novas unidades serão instaladas em Dracena, Iperó, Itapeva, Ourinhos, Rosana, Registro e Tupã. Tais unidades deverão oferecer aos vestibulandos seiscentas novas vagas. As demais, cerca de quatrocentas, serão abertas nos *campi* já existentes. O de Botucatu, por exemplo, deverá dispor de novos cursos de fonoaudiologia e fisioterapia. Em Rio Claro, por exemplo, será criado o de engenharia ambiental e, em Marília, o de relações internacionais. (UNESP-JORNAL, 2002, p. 1).

Esse projeto de expansão que foi aprovado “de cima para baixo” e gerou precarização, fazendo a universidade depender da infraestrutura dos municípios, inclusive de prédios emprestados, parece ser motivo de orgulho para o reitor. Mas para a ADUNESP (2007, p. 12) “essa expansão agressiva trouxe e traz consequências sérias (...) os docentes não são efetivos e não há cargos para serem preenchidos, enquanto os servidores de limpeza, manutenção e segurança são das prefeituras”. É importante compreender que essa expansão não se restringiu aos *campi* novos, ela também ocorreu nas Unidades Universitárias antigas.

Segundo Pinho et al. (2012), no segundo ciclo de expansão foram criados 31 novos cursos, distribuídos nos *campi* tradicionais de Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Paulo. Nas unidades novas, foram criados nove cursos, distribuídos nos *campi* experimentais de Dracena, Itapeva, Ourinhos, Registro, Rosana, São Vicente, Iperó (Sorocaba) e Tupã. Portanto, a expansão de cursos foi ainda maior nas antigas unidades, gerando dificuldades financeiras para toda a universidade.

As informações a seguir, retiradas dos Anuários Estatísticos da UNESP, editados em 2004, 2006 e 2017, representam como o projeto de expansão aumentou consideravelmente, o número de cursos, matrículas de alunos e orçamento:

Tabela 5: Expansão da UNESP entre 2002-2011

<b>Período</b>	<b>2002</b>	<b>2011</b>	<b>Variação %</b>
Cursos de graduação	93	122	+ 31,18
Vagas oferecidas no vestibular	5.685	7.034	+ 23,73
Alunos matriculados na graduação	25.738	35.666	+ 38,57
Cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado)	167	213	+ 27,54
Alunos matriculados na pós-graduação	9.204	11.043	+ 19,98
Docentes ativos	3.201	3.553	+ 11,00
Docentes em regime de dedicação exclusiva - RDIDP	2.826	3.060	+ 8,28
Docentes inativos	1.078	1.461	+ 35,53
Relação aluno-professor (graduação e pós-graduação)	10,91	13,15	+ 20,50

Técnicos-administrativos ativos	7.114	7.073	- 0,58
Técnicos-administrativos inativos	1.956	3.147	+ 60,89
Orçamento – total geral	R\$ 699.906.000,00	R\$ 1.816.486.828,09	+ 159,53

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-APE, 2004a; 2006; 2017b).

Os dados apresentados mostram que no período observado, o aumento dos cursos de graduação foi de 31,18%, as vagas oferecidas no vestibular subiram 23,73% e o número de alunos matriculados cresceu 38,57%. Na pós-graduação, a quantidade de cursos aumentou 27,54% e o número de alunos cresceu 19,98%. O quadro de docentes com dedicação exclusiva subiu 8,28%, o crescimento de docentes inativos foi 35,53%, mas o aumento de docentes ativos foi apenas de 11%. Este último dado, acompanhado do acréscimo de 20,50% da relação aluno-professor, deixa em evidência, a intensificação e extensificação do trabalho docente. Além disso, surpreende que em período de plena expansão da universidade, ocorra a redução de 0,58% dos funcionários técnico-administrativos ativos, concomitante com o aumento de 60,89% de técnico-administrativos inativos, indicando também intensificação do trabalho para os servidores.

Ademais, os formulários e os recursos tecnológicos tendem a ampliar o conjunto das atividades docentes, que são atreladas às questões administrativas de gestão e controle. “Há uma burocratização da universidade, muito grande na vida do professor, têm muitos órgãos, o docente participa de conselho, reuniões, grande quantidade de relatórios, papéis que preenche, acaba se envolvendo nisso e não faz outras coisas, é um absurdo” (DOCENTE 3). Os anuários estatísticos consultados não informam a quantidade de docentes temporários que existem entre os docentes ativos na universidade.

O orçamento passou dos R\$ 699,9 milhões para R\$ 1,816 bilhão, um aumento expressivo de 159,53%. Mas, essa comparação é feita em dados quantitativos, pois não está incluída a inflação do período. De acordo com os dados apresentados (*vide* tabela 3), o investimento aumentou puxado pelo aumento da arrecadação fiscal, devido ao crescimento da economia na época, pois a quota-parte da UNESP em relação ao ICMS é fixa. Pode acontecer de ter algum complemento no orçamento, mas isso depende de emendas votadas pelos deputados estaduais na Assembleia Legislativa. Nesses casos, costuma ocorrer disputas entre as três universidades por complemento nas verbas, como aconteceu no orçamento de 2002:

Após diversas reuniões com o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp), o governo do Estado anunciou, em setembro do ano passado, que destinaria uma verba adicional de aproximadamente R\$ 50 milhões para o projeto de expansão das três universidades. Previa-se que essa quantia fosse dividida seguindo a proporcionalidade da distribuição da cota-parte (...) Entretanto, uma emenda aprovada pelos deputados na votação do orçamento do Estado para 2002 redefiniu a divisão dessa verba adicional. O remanejamento ocasionou a retirada de R\$ 12 milhões da USP e R\$ 5 milhões da Unicamp, quantias alocadas à Unesp, que ficou com a maior parte dos recursos, totalizando R\$ 29 milhões, 58% (TAKADA, 2002, p. 5).

Destinar 58% da verba adicional para a UNESP, revela que o impacto financeiro gerado pela criação dos novos cursos e das novas unidades, já extrapolava o orçamento do próprio “projeto de expansão”. O valor de R\$ 29 milhões, correspondia em 2002, apenas a 4,15% do orçamento geral da instituição, que totalizou R\$ 699,9 milhões. “Essa situação de expansão de cursos, *campi* experimentais, aparentemente não demandam mais recursos por serem instaladas em prédios da prefeitura, mas de fato, elas causam impacto nos recursos, uma vez que tem que contratar professor, tem custeio” (DOCENTE 8).

Ainda em relação aos recursos financeiros existe um detalhe curioso ao se comparar o crescimento do ICMS com os repasses feitos à universidade, em época de expansão. De 2002 a 2011, a arrecadação de ICMS passou de R\$ 36,844 bilhões para R\$ 100,089 bilhões, um aumento de 171,66%. Porém, no mesmo íterim, o orçamento da UNESP passou de R\$ 699,9 milhões para R\$ 1,816 bilhão, um aumento de 159,53%. Em outras palavras, a quantidade de recursos financeiros destinados a universidade no período comparado, não acompanhou o mesmo percentual de crescimento do imposto que a sustenta, no período de expansão.

Para se ter uma ideia de como esses processos de expansão geraram discordâncias, ao serem questionados sobre o aumento do número de alunos, cursos e *campi* da UNESP, todos os docentes entrevistados criticaram a forma como aconteceu, especialmente a expansão na gestão do reitor Trindade.

Quadro 7: Críticas feitas à expansão da UNESP

<b>Docentes entrevistados</b>	<b>Frases usadas na resposta</b>
Docente 1	Na verdade, a expansão é uma tendência da universidade (...) considero que há cerca de 15 anos, tivemos uma expansão irresponsável e que levou a UNESP nesta situação crítica, inclusive financeiramente, passamos por uma situação bastante crítica.
Docente 2	Claro que sou a favor da expansão do sistema público de ensino (...) a expansão da UNESP, ela foi feita de uma maneira totalmente irresponsável,

	porque tudo começa com a dificuldade que nós temos de ampliar a porcentagem do ICMS na Assembleia Legislativa, para atender a demanda de financiamento das três universidades.
Docente 3	Ampliar número de alunos, sempre fui a favor (...) a expansão foi uma relação promíscua da universidade com prefeitos, deputados e governador.
Docente 4	Sempre lutamos para a expansão de vagas na escola pública, mas com responsabilidade, não dessa forma irresponsável (...) olha se um reitor poderia ter dito isso: “a gente abre, se não tiver condições, a gente fecha”. Isso deveria ser passível de um processo administrativo.
Docente 5	A expansão é algo fundamental, agora a lógica da expansão sem investimento adequado é a lógica do sucateamento, ela não é ingênua, é uma lógica de expandir para depois chegar num momento e dizer que o público não é bom, para dar mais força ainda às universidades particulares.
Docente 6	Eu me posicionei totalmente contrário à expansão do modo como se propôs (...) não repõe quadros, não tem dinheiro suficiente, fica sem aumento salarial.
Docente 7	Na minha concepção, não foi o modelo adequado, pois não foi atrelado a um percentual de reajuste do valor da quota-parte da universidade, do ICMS (...) a expansão do Trindade, uma expansão meramente política, sem perspectiva de mercado, de se entender quais eram os cursos que deveriam ser feitos, qual era a tendência no local.
Docente 8	Dizem que essa expansão foi uma política do Alckmin para aumentar o seu curral eleitoral (...) tem que dividir os mesmos recursos com mais coisas.

Fonte: Dados organizados pelo autor, relativos às entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas revelaram que os docentes não são contrários à expansão da universidade pública. Porém, criticaram a forma como aconteceu, ao explicarem que precisa de muito planejamento e investimento compatível ao crescimento para se evitar dificuldades. Os maiores problemas apontados pelos entrevistados, está relacionado com os interesses políticos de governadores, deputados e prefeitos, se sobrepondo às necessidades da UNESP. Não precisa ser um gênio em administração pública para compreender que o crescimento da universidade, sem a ampliação do percentual da quota-parte do ICMS, traria problemas, deixando a instituição financeiramente, em “situação crítica”, com o passar do tempo. Por isso, boa parte dos entrevistados, afirmam ter sido uma expansão “irresponsável”, que gerou precarização do trabalho docente e dos servidores.

Por esse motivo, um dos docentes entrevistados comparou a expansão da UNESP com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), implantado no governo Lula via Decreto nº 6.096/2007. A meta desse Programa para

as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), era elevar a taxa de conclusão no ensino presencial em 90%, reduzir taxas de evasão, ocupar vagas ociosas e expandir a estrutura com aumento de apenas 20% nos recursos financeiros.

A expansão irresponsável feita pelo Trindade, ela adiantou o REUNI na UNESP, porque o REUNI, é uma expansão irresponsável e precarizada. Em Pernambuco tem professores dando aula em contêineres, atrás de loja de R\$1,99, em espaços que antigamente, eram espaços de “lazer” masculino e tornaram-se espaços para ter aula. Eu ouvi depoimentos de colegas, professores das universidades federais, quando eu estive na ANPAE<sup>24</sup> os relatos são esses. Se você pensar, esse projeto de expansão do Trindade, antecipou o REUNI dentro da UNESP (DOCENTE 2).

Algumas semelhanças existem nas instituições: precarização das IES, críticas e resistência a expansão. No REUNI, estudantes de muitas IFES ocuparam os prédios das reitorias, em alguns casos, a desocupação foi realizada pela polícia. Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), o Programa do REUNI “pretende impor uma elevação da ordem de 100% no número de ingressantes, o que significa que o número de alunos em salas de aula dobrará, no mínimo, sem que haja ampliação da estrutura física e de recursos humanos, ratificando a lógica da expansão com precarização” (ANDES-SN, 2007, p. 24). A expansão das instituições federais foi criticada por alunos e docentes, e a precarização ocorreu com a instalação de salas de aulas em locais inadequados.

No seu conjunto, as entrevistas com os docentes da UNESP revelaram várias críticas à expansão: consideram que ela foi política, irresponsável e que gerou precarização por ter sido mal planejada, no que diz respeito à infraestrutura e recursos financeiros. Apesar de todos os docentes entrevistados criticarem a forma como ocorreu a expansão, nem todas as críticas possuem as mesmas matizes. Por exemplo, o Docente 5 demonstrou estar preocupado com a expansão feita sem “investimento adequado” que leva ao “sucateamento”, fato que reforça o argumento daqueles que criticam o serviço público e defendem a concepção mercadológica de privatização da universidade. Por sua vez, o Docente 7 também demonstrou preocupação com o problema do orçamento, “do valor da quota-parte”, e considerou a expansão “sem perspectiva de mercado”, indicando concordar com aqueles que defendem uma universidade voltada aos interesses do mercado.

Não raro, a “tendência local” ou a vocação regional é usada para justificar a abertura de cursos de graduação, mas há que se fazer o seguinte questionamento: supondo que as primeiras turmas de formandos consigam o emprego devido a demanda local de mão de obra

---

24 ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

especializada, o que acontecerá com as turmas posteriores? Provavelmente, ficarão disponíveis como “exército industrial de reserva”, um “material humano sempre pronto para ser explorado” (MARX, 2017, p. 707). Essas pessoas qualificadas estarão prontas e disponíveis para satisfazer as “necessidades mutáveis” do capital, conforme as variações do mercado de trabalho. Desfrutar do diploma de graduação, amplia a condição de “empregabilidade”, mas não “garante” o emprego ao indivíduo. De acordo com Saviani, 2010, p. 41), “na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente”.

No entanto, a expansão trouxe uma nova estrutura de funcionamento nos *campi* experimentais, que segundo Mendonça (2003, p. 6), tem apresentado no *campus* de São Vicente, “sérios problemas como falta de infraestrutura, falta de docentes para acompanhamento dos estudos dos alunos; biblioteca precária e até pouco tempo encaixotada, isto é, literalmente dentro de caixas, logo, não disponível aos alunos”. Algumas unidades foram implantadas de forma precária, com funcionários e prédios cedidos pelas prefeituras, durante o período inicial. Como se depreendeu de uma das entrevistas, sob dependência de prefeituras (no caso de Ourinhos, de um prédio municipal), a universidade estadual se depara com situações de vulnerabilidade para o seu funcionamento. E além da questão de infraestrutura, há problemas de acúmulo ou sobrecarga de trabalho:

Em Ourinhos tivemos relatos na última reunião de greve, que eles estavam numa situação desesperadora, deu o tempo, a prefeitura queria de volta o prédio, construíram a UNESP num lugar ermo, afastado, não tem iluminação, não tem transporte, não tem funcionário; e quando estava no prédio da prefeitura tinha funcionários. Fazem uma espécie de projeto-piloto, querem funcionar sem departamento, e se num lugar der certo, ficam tentando convencer todo mundo de não ter mais departamento, igual nas universidades particulares que viraram o modelo (...). É uma estrutura onde tem pouco professor, tem que ser tudo, tem que fazer toda a parte burocrática, tem que ser coordenador, cria um acúmulo de tarefas para a pessoa fazer. (DOCENTE 5).

Desta forma, sem funcionários de departamento, os docentes são obrigados a fazer também a parte burocrática, e de acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009), isso leva a precarização e intensificação do trabalho docente nas universidades. A construção de prédios próprios para a universidade é algo muito positivo, está ligado a infraestrutura e melhores condições de funcionamento. Porém, o local escolhido é de difícil acesso, apresenta problemas estruturais como a falta de funcionários e ausência de iluminação adequada. A necessidade de



contratação de docentes é reconhecida pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) feito em 2009: “quanto às metas para o quadro docente, é apontada a necessidade de aumento de 20% a 50% nas unidades consolidadas e de mais de 50% nos *Câmpus* Experimentais” (UNESP-APE, 2009b, p. 20).

Ao se comparar o total geral de docentes ativos em 2008 (3.425), com o número de docentes ativos em 2016 (3.631), conforme dados do anuário estatístico (UNESP-APE, 2017b), o percentual de crescimento de docentes na universidade inteira, atingiu apenas 6,03%. Comparando com o total, aparentemente as contratações, ficaram aquém da “necessidade de aumento” prevista pela própria instituição. Porém, a quantia de docentes contratados para as unidades “experimentais” e para as unidades “consolidadas” não está disponível no anuário, permanecendo a dúvida se a instituição atingiu ou não os percentuais previstos no PDI.

Seguramente, a expansão da universidade feita na gestão do reitor Trindade, trouxe problemas para a instituição, alguns ainda não foram superados. Enquanto os *campi* de São Vicente, Tupã, Dracena, Sorocaba conseguiram se consolidar, tem *campi* passando por dificuldades, conforme explica um dos docentes entrevistados:

[...] tanto que passados mais de 10 anos, dos 8 *campi* que foram criados, só 4 conseguiram se consolidar. Nós temos ainda 4 *campi* que não consolidaram, digamos experimentais até hoje. Eu te afirmo com toda a tranquilidade que Ourinhos e Rosana, dificilmente conseguirão se consolidar num curto intervalo de tempo. Nós já tivemos a consolidação de São Vicente, Tupã, Dracena, Sorocaba, esses *campi* consolidados têm programa de pós-graduação instalado, corpo docente de altíssima qualidade, sem nenhum problema. Mas, os *campi* de Ourinhos, Rosana, Itapeva e Registro, ainda passam por muita dificuldade (DOCENTE 7).

Mesmo após uma década de sua implementação, o entrevistado explica que os *campi* de Ourinhos, Rosana, Itapeva e Registro não estão consolidados, porque a expansão foi “meramente política”, sem o devido entendimento ao se fazer a abertura de novos cursos, de acordo com as características locais e “perspectiva de mercado”. Além disso, existem outros problemas nos *campi* que não conseguiram consolidação, conforme relata o (DOCENTE 7): “não tenha dúvida que há cursos deficitários. Hoje um docente que vai ser contratado em Registro, Itapeva e Rosana, por exemplo, é muito difícil conseguir que ele fique por lá. O docente vai para lá até que consiga outro lugar, transfere ou presta outro concurso”. Geralmente, os problemas de infraestrutura e condições de trabalho, levam os docentes a procurar unidades mais atrativas para fazer carreira acadêmica. O SINTUNESP também classificou a expansão do reitor Trindade como “irresponsabilidade da administração”:



Na turbulenta gestão Trindade, os resultados foram danosos. Passando por cima da comunidade, o então reitor aprovou a criação de novos *campi* e cursos, sem garantia de verbas. Os problemas enfrentados nas novas unidades, que se arrastam até hoje, mostram que a irresponsabilidade da administração da Universidade, totalmente submissa aos interesses eleitoreiros do governo da época, tem e teve um alto custo (SINTUNESP, 2012, p. 5).

Essa expansão eleitoreira, sem a garantia de verbas compatíveis com o crescimento das despesas, certamente gerou resultados danosos, pois a necessária manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão, dividiu ainda mais os poucos recursos financeiros. Apesar disso, um terceiro ciclo de expansão da UNESP, aconteceu no período 2012-2014, sem a universidade ter superado os problemas da expansão anterior. As origens desse processo estão relacionadas com o desmembramento do Hospital das Clínicas (HC) de Botucatu, fato causador de apreensão na comunidade universitária unespiana. A Lei Complementar n. 1.124/2010 passou a administração do HC para a Secretaria Estadual de Saúde. Essa medida gerou críticas por parte do sindicato dos docentes:

Tirar a gestão do HC do seio da Unesp não resolveria o problema de subfinanciamento do hospital, ainda mais quando a alternativa era lançá-lo à vala comum da saúde pública do estado, tão castigada com a falta de recursos. Outro temor era que o HC se afastasse progressivamente de seu papel de ensino e pesquisa (ADUNESP, 2016, p. 5).

O sindicato argumentava que desvincular o hospital da universidade não resolveria o problema dos recursos financeiros insuficientes, e que as atividades de ensino e pesquisa poderiam ser prejudicadas. Posteriormente, a legislação sobre a administração do HC foi modificada, definindo os percentuais escalonados, que a UNESP deixaria de repassar ao HC (2,4% de seu orçamento) até o ano de 2014. O Art. 1º da Lei Complementar n. 1.177/2012, estabeleceu:

Para atender ao disposto nesta lei complementar, a Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' - UNESP promoverá, anualmente, em duodécimos, a transferência dos repasses do Tesouro do Estado para o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Botucatu – HCFMB, na seguinte conformidade:

I – até o exercício de 2011, 2,4% (dois inteiros e quatro décimos por cento);

II – no ano de 2012, 2% (dois por cento);

III – no ano de 2013, 1% (um por cento);

IV – no ano de 2014, 0,6% (seis décimos por cento).

§ 1º – A partir do exercício de 2015, ficam encerrados os repasses da UNESP para o HCFMB.

§ 2º – O Poder Executivo, por meio da Secretaria de Estado da Saúde, será responsável pelo repasse ao HCFMB dos recursos do tesouro estadual correspondentes às diferenças entre o percentual fixado no inciso I e os fixados nos incisos II a IV deste artigo.

§ 3º – Os recursos decorrentes da redução dos percentuais fixados para o triênio 2012 a 2014, nos termos dos incisos II a IV deste artigo, serão utilizados pela UNESP para a criação e implementação de 11 (onze) novos cursos de graduação e respectivas vagas, conforme cronograma a ser estabelecido de comum acordo entre a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e a Reitoria da Universidade.

§ 4º – A UNESP demonstrará o cumprimento do cronograma previsto no parágrafo anterior ao incluir os novos cursos de que trata o § 3º deste artigo em seu vestibular, sendo 3 (três) em 2012, 5 (cinco) em 2013 e 3 (três) em 2014.

§ 5º – Em caso de descumprimento do cronograma a que se referem os parágrafos 3º e 4º deste artigo, a UNESP ficará responsável pelo repasse de recursos ao HCFMB, em valor proporcional ao que deveria ter sido utilizado para a efetiva implementação dos cursos.

Portanto, os recursos que deixavam de ser repassados ao HCFMB, obrigatoriamente a UNESP deveria usar para a criação e implementação de 11 novos cursos de graduação, devendo incluí-los em seu vestibular, de acordo com o seguinte cronograma: três cursos em 2012; cinco cursos em 2013; e três cursos em 2014. Se a universidade descumprisse, teria que repassar o dinheiro ao hospital, na proporção devida.

Em reunião do dia 08/03/2012, na gestão do reitor Herman, o Conselho Universitário (CO) da UNESP decidiu pela criação de 11 novos cursos de engenharia, em 9 municípios, de maneira escalonada como determinava a lei. Essa decisão do CEPE descrita no Despacho UNESP n. 06/2012, listava as cidades escolhidas para abrigarem os seus respectivos cursos:

- a) Araraquara: engenharia de bioprocessos e engenharia química;
- b) Botucatu: engenharia de bioprocessos;
- c) Dracena: engenharia agrônômica;
- d) Itapeva: engenharia de manufatura;
- e) Registro: engenharia de pesca;
- f) Rosana: engenharia de energia e recursos renováveis;
- g) São José dos Campos: engenharia ambiental;
- h) Tupã: engenharia de biosistemas;
- i) São João da Boa Vista: engenharia eletrotécnica e engenharia de materiais.

Observamos que nesse projeto de expansão, estava previsto implantar nove cursos em *campi* já existentes, e mais dois cursos no *campus* a ser criado em São João da Boa Vista. Os dois cursos efetivamente implantados neste município variou da previsão original: engenharia de telecomunicações, criado pela Resolução UNESP n. 110/2012; e o curso de engenharia aeronáutica, criado pela Resolução UNESP n. 9/2016. Os dados a seguir representam o crescimento da universidade nesse ciclo de expansão:

Tabela 6: Expansão da UNESP entre 2012-2016

<b>Período</b>	<b>2012</b>	<b>2016</b>	<b>Variação %</b>
Cursos de graduação	122	136	+ 11,48
Vagas oferecidas no vestibular	7.139	7.715	+ 8,07
Alunos matriculados na graduação	35.485	37.965	+ 6,99
Cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado)	218	256	+ 17,43
Alunos matriculados na pós-graduação	11.804	13.931	+ 18,02
Docentes ativos	3.625	3.631	+ 0,17
Docentes em regime de dedicação exclusiva – RDIDP	3.090	3.243	+ 4,95
Docentes inativos	1.546	1.939	+ 25,42
Relação aluno-professor (graduação e pós-graduação)	13,04	14,29	+ 9,59
Técnico-administrativos ativos	7.257	6.449	- 11,13
Técnico-administrativos inativos	3.338	4.151	+ 24,36
Orçamento – total geral	R\$ 2.094.863.810,43	R\$ 2.702.137.872,69	+ 28,99

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-APE, 2017b).

Nesse período, a quantidade de cursos de graduação aumentou de 11,48%, as vagas oferecidas no vestibular ampliaram 8,07% e o número de alunos matriculados cresceu 6,99%. Os *campi* e cursos novos precisam de alguns anos de consolidação para ter mestrado e doutorado, assim, os dados representam o contexto geral da instituição: na pós-graduação, a quantidade de cursos aumentou 17,43%, e a de alunos matriculados cresceu 18,02%. A quantidade de docentes em RDIDP teve acréscimo de 4,95% e a de ativos cresceu apenas 0,17%. Porém, os docentes inativos aumentaram 25,42% e a relação aluno-professor subiu 9,59%.

Mesmo com a expansão da universidade, o número de servidores técnico-administrativos ativos manteve a tendência de redução, caiu 11,13% e a quantidade de técnico-administrativos inativos subiu 24,36%. Tanto para docentes quanto para os servidores, as informações indicam a intensificação de trabalho, especialmente para os servidores técnico-administrativos ativos. O orçamento da universidade teve acréscimo de 28,99%, passou de R\$ 2,09 bilhões, para R\$ 2,70 bilhões, quantidade insuficiente para evitar o estrangulamento

financeiro da instituição, conforme ficará demonstrado adiante. Nos valores comparados do orçamento, não está incluída a inflação do período.

Essa expansão também foi criticada, mas existem controvérsias entre os docentes entrevistados. “O *campus* de São João da Boa Vista teve cursos instalados de cima para baixo, foi uma tramitação no CO muito estranha, porque o CO tinha sido contra a abertura deste curso, foi bem polêmico mesmo” (DOCENTE 2). Segundo nosso entrevistado, os cursos foram “instalados de cima para baixo” e além disso, existem dúvidas em relação ao tipo de curso instalado, se comparado às características locais da região, e aos interesses políticos.

Mais recente criou-se um curso de engenharia aeronáutica em São João da Boa Vista, mas qual a vocação da região? Tem pecuária leiteira, produção de batata, tem cidades turísticas de Águas da Prata, Poços de Caldas, não se justifica. Se fosse na região de Araraquara, tem a EMBRAER, em São Carlos a LATAM. Eu falei para o pró-reitor ele ficou nervoso, vocês vão ampliar lá, porque vão inventar vacas voadoras? Não é possível! Essa promiscuidade, essa relação de clientela com prefeitos, vereadores, deputados, governador, esses compromissos políticos (DOCENTE 3).

Observa-se que a instituição tem servido de trampolim para os políticos manterem suas relações locais de clientelismo, com interesses eleitoreiros. Entre os entrevistados, dois comentaram que o último processo de expansão foi mais planejado, porque estava previsto a fonte dos recursos financeiros, que eram do hospital. Um deles afirmou que “essa terceira expansão (...), havia sim, a contrapartida. É que todos imaginavam o seguinte: tira o hospital e o dinheiro será distribuído entre todos os *campi* e o governador disse não, vamos pegar esse recurso e expandir” (DOCENTE 7). Nesse processo, parece que alguns acreditavam que a verba usada para manter o hospital, fosse usada para melhorar as condições dos *campi* existentes, mas a opção do governo, foi a expansão.

Para o outro entrevistado, “os novos reitores mantiveram a expansão, só que de uma maneira mais responsável, a universidade está controlada financeiramente, apesar das dificuldades. Agora temos São João da Boa Vista, o último *campus* inaugurado” (DOCENTE 1). Apesar do grau de otimismo demonstrado por este entrevistado, os fatos ocorridos no final de 2017 revelaram o contrário: a UNESP sem dinheiro para pagar docentes e funcionários que trabalham em regime estatutário. A esse respeito, encontramos duas matérias jornalísticas divulgadas em portais de notícias na *internet*: O atraso no pagamento do décimo terceiro salário, gerou paralisações e protestos em alguns *campi*, no dia 15 de dezembro de 2017 (G1, 2017). Na semana seguinte, dia 21/12, a universidade informou que pagaria metade do 13º

salário de seus servidores em janeiro de 2018, e que o pagamento da segunda parcela seria decidido no mês de fevereiro (TOLEDO, 2017).

Portanto, é possível apontar uma série de contradições e conflitos de interesses em distintos momentos de expansão da instituição, assim como posicionamentos e visões diversificadas dos docentes em relação a tais processos. Os ciclos de expansão contêm elementos de precarização e intensificação do trabalho docente na gestão do reitor Trindade, sendo mais significativo na graduação. Em distintos momentos houve intenso crescimento da pós-graduação (de 1989 a 1993, de 39 para 110 cursos; e de 2008 a 2016, de 192 para 256 cursos). Entre esses períodos de crescimento da pós-graduação, ocorreu forte crescimento da graduação, que passou (de 2001 a 2008, de 81 para 122 cursos), na gestão do reitor Trindade.

Assim, do saldo numérico objetivo, cujas contradições e problemas se evidenciam melhor nos relatos das entrevistas e nas análises do sindicato dos docentes, pode-se captar do discurso oficial da instituição, em seu anuário estatístico:

A Unesp é hoje exemplo de sucesso. É uma das poucas Universidades que apresenta característica descentralizada e *multicâmpus*. Apesar de jovem, passou de uma universidade quase desconhecida para uma universidade lembrada e respeitada no Brasil e no exterior (...) No ano de 2016, foram oferecidas 183 opções de cursos de graduação que dão acesso aos 136 cursos nas áreas de Biológicas, Ciências Exatas e Humanidades e 148 programas de pós-graduação, sendo 111 doutorados e 123 mestrados acadêmicos, além de 22 mestrados profissionais (...) 44% são reconhecidos pelas CAPES como programas de elevado padrão de excelência, sendo 18 programas classificados como alto padrão internacional. (UNESP-APE, 2017b, p. 3).

Os dados quantitativos de cursos de graduação e programas de pós-graduação são expostos como sinônimo de “sucesso” e de “elevado padrão de excelência”, por cumprir os critérios de avaliação ditados pela CAPES e *rankings* internacionais. É inegável a importância e a relevância social de uma instituição do porte da UNESP, mantida com recursos públicos, num país que historicamente padece com sua imensa desigualdade social, carga tributária elevada e serviços públicos que muitas vezes deixam a desejar. Sem dúvida, a universidade tem um grande potencial, mas sofre com as manobras de orçamento do governo, que muitas vezes, parece virar às costas para aqueles que reivindicam e criticam, justamente por desejarem uma instituição em melhores condições: os docentes, os servidores e os alunos.

Nem sempre um conjunto robusto de dados estatísticos de uma instituição, é sinônimo de decisões acertadas ou sustentáveis. No próximo capítulo, assinalaremos que o discurso de excelência e da qualidade merece ser problematizado e desvendado seus aspectos ideológicos.

## CAPÍTULO 3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Neste capítulo será abordado o surgimento da avaliação, por quais motivos ela é feita na universidade e os seus possíveis significados. No contexto de Reforma do Estado no Brasil e de seus desdobramentos nas políticas e gestão das práticas educacionais, nas quais o conhecimento científico se apresenta como elemento fundamental para o enfrentamento do processo de crise e valorização do capital mundializado (sob o predomínio da esfera financeira). Estudar como foram formadas as comissões e a construção dos processos avaliativos praticados na UNESP, ajuda a compreender as concepções de avaliação presentes na instituição. Será apontado como a avaliação pode, sob a égide do gerencialismo e do preceito de eficiência, causar a “doença” da medida, ou seja, a quantofrenia<sup>25</sup>, tal como denomina Gaulejac (2007). Deste modo, apontamos algumas das especificidades que assumem na instituição, no sentido de forjar uma alta performance, tal como analisa Ball (2005).

### 3.1 Para que avaliar?

As primeiras formas de avaliação socialmente praticadas com a finalidade de organização, seleção ou reconhecimento são bem antigas. Dias Sobrinho (2002a) comenta que na “velha China”, a avaliação selecionava os indivíduos mais aptos para o serviço dos mandarins e na “Grécia Antiga”, na cidade de Atenas, se praticava a *docimasia*<sup>26</sup> para escolher os candidatos aos cargos públicos. Inicialmente, avaliar não estava relacionado com aprendizagens escolares, não existiam exames escritos e notas. Nas universidades medievais, as práticas avaliativas eram feitas com exercícios orais, a pedagogia jesuítica estimulava a competição oral como técnica pedagógica.

O sistema de exames e sua representação através de notas, a notação, é uma prática que surge com a institucionalização das escolas modernas. Como se sabe, a escola moderna é uma instituição que se caracteriza por sua organização em níveis diferentes e hierárquicos e de acordo com critérios de méritos individuais. Exemplo dos mais notáveis é o *baccalauréat*, exame francês de abrangência nacional, criado em 1808 por Napoleão para conferir certificação de escolaridade média (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 124).

---

25 Quantofrenia seria a doença da medida: traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática (GAULEJAC, 2007). Será analisada ao final deste capítulo.

26 Do grego, *dokimásia* significa pôr a prova. Era um tipo de inquérito investigativo feito em Atenas para conhecer as aptidões morais dos candidatos aos cargos públicos (FERREIRA, 1999; HOUAISS, 2001).

Esse exame nacional, que era uma espécie de passaporte para o nível superior de estudos na França, por conceder o diploma, foi também um marco na passagem dos exames orais qualitativos para os exames escritos quantitativos. A partir da nova divisão social do trabalho provocada pela Revolução Industrial, o setor privado começou a utilizar a avaliação na gestão, colhendo informações úteis para classificar os trabalhadores, de acordo com as funções disponíveis. Essa hierarquização dos indivíduos com valorização da meritocracia, aproximou a avaliação do sistema econômico e produtivo.

Segundo Dias Sobrinho (2002b), Ralph Tyler desenvolveu a avaliação educacional, que tinha como proposta verificar se os objetivos traçados na educação foram alcançados por meio do currículo e das práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, a escola deveria ser eficaz para atingir as metas de eficiência que a economia exigia e esperava. “De acordo com essa racionalidade inspirada na indústria, a escola deve ser uma instituição útil ao desenvolvimento econômico. Adquirindo com o tempo roupagens diferentes, essa pedagogia guarda em seu núcleo duro a ideia da eficiência” (DIAS SOBRINHO, p. 19, 2003).

Os programas públicos do *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social), implantados por diversos países devido à crise econômica de 1929 e a Segunda Guerra mundial, também começaram a ser avaliados. Por exemplo, nos anos 1950-1960, Dias Sobrinho (2003) comenta que nos Estados Unidos, os programas que beneficiavam milhões de estudantes e outros cidadãos, passaram por processos avaliativos. Nesse período, a avaliação se tornou multidisciplinar, absorvendo contribuições de várias áreas do conhecimento, especialmente da sociologia, antropologia e economia, ampliando o enfoque mais qualitativo ao estudar os fenômenos sociais.

A partir dos anos 1980, as crises econômicas foram combatidas com intervenção nas instituições republicanas que culminaram com a efetivação, nelas, das teorias neoliberais, pelos governos de diversos países. Em 1983, o governo dos Estados Unidos divulgou um documento chamado “A Nação em Risco” (*A Nation at Risk*), exibindo o diagnóstico dos “baixos níveis educacionais que estavam diminuindo a competitividade estadunidense, e por esse motivo a nação estaria em risco (...) Defendia-se que a competição entre elas [escolas públicas] seria um mecanismo de aumento da qualidade da educação” (ROTHEN, 2018, p. 18). Essa preocupação com os “baixos níveis” focava mais na produtividade, do que nos problemas sociais que interferem na educação.

Com a efetivação do projeto neoliberal de sociedade, o Estado vai cada vez mais reduzindo os investimentos na manutenção dos serviços públicos gratuitos à população, ao



mesmo tempo que privatiza setores estratégicos (bancário, telefonia, siderurgia e infraestrutura), passando a regular o setor de serviços por meio de políticas públicas de gestão. Sob a tutela da Organização Mundial de Comércio (OMC), a educação que era classificada como direito dos cidadãos, indica Rothen (2018), passa a ser considerada “um bem de consumo” destinado aos “clientes” que possam pagar. Nesse cenário, afirma Freitas (2004, p. 148), “os sistemas de ensino viram-se às voltas com uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e credenciamento. A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas”. Assim, os sistemas públicos de educação são enquadrados dentro da gestão racional, prevalecendo os mecanismos para controlar a eficiência, a produtividade e a satisfação dos clientes.

O Relatório Jarrat, de 1985, recomendou explicitamente que as universidades deveriam se organizar e se gerir da mesma forma que “empresas de negócios”, teriam que desenvolver indicadores de rendimento e criar novos enfoques de avaliação e responsabilidade (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 105).

Os sistemas de exames nacionais, que incluem as universidades, foi a política de avaliação mais adotada pelos governos, pois permite facilmente a comparação entre os resultados das instituições públicas, valorizando em grande parte das situações, os critérios de eficiência para “a distribuição de recursos” financeiros.

Hoje, a avaliação das políticas públicas é largamente praticada pelos governos de distintos quadrantes e perfis. A política desenvolvida pelos Estados e suas instâncias centrais têm sido exercida em três sentidos interligados: uma direção legal e burocrática, que impõe um quadro normativo e punitivo; uma direção econômica, que estabelece os sistemas de valor por meio da distribuição de recursos; e uma direção ideológica, que compreende as diretrizes educativas (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 139).

O Estado, por meio da sua direção “burocrática”, “impõe” um cenário “normativo e punitivo”. Os Estados Unidos e a Inglaterra, países pioneiros em adotar políticas neoliberais, implantaram concepções de avaliação que se tornaram hegemônicas no gerenciamento dos recursos públicos. Uma modalidade muito utilizada de avaliação pelos governos, é a *accountability*, termo de difícil tradução para a língua portuguesa, devido aos diferentes sentidos. Ao estudar os significados desse termo, Pinho e Sacramento (2009) interpretam que *accountability* pode ser entendida como responsabilização, onde o sujeito que ocupa um cargo, é obrigado a prestar contas de suas ações, sendo avaliado. Também está ligada com a ideia de punição, pois aqueles que não cumprem com os “deveres públicos”, devem



sofrer sanções, dependendo do caso, até o *impeachment*<sup>27</sup>. Essa seria uma das formas da população controlar os governantes ao longo do seu mandato.

Todavia, *accountability* está relacionada com responsabilidade pública, controle, transparência, obrigação em prestar contas para justificar as ações e o bom uso dos recursos. “Em outras palavras, é a comprovação dos resultados obtidos em comparação com as metas ou objetivos estabelecidos antecipadamente no tocante a rendimentos educacionais e a prestação de contas da utilização do dinheiro público com que a instituição contou” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 101). Existe também, quem defenda a possibilidade de se fazer uso da *accountability* para aperfeiçoar os instrumentos de gestão, na defesa das instituições públicas, frequentemente acusadas de ineficientes pelas “teses neoliberais”, no retorno que proporcionam.

No atual contexto político-econômico, caracterizado pelo predomínio das teses neoliberais, a criação desses instrumentos é de fundamental importância. A resistência à política de sucateamento das universidades públicas, dependerá de nossa organização e de nosso esforço para melhorar a qualidade do ensino, pesquisa e das atividades de extensão e, por consequência, da eficácia dos mecanismos de administração financeira (BOVO, 1999, p. 105).

A *accountability* proporciona subterfúgios para justificar a avaliação e a prestação de contas. Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), ocorre a imposição de parâmetros de eficiência, relativos à quantidade e qualidade com menor custo, intensificando o trabalho dos professores, principalmente nas universidades. Essa concepção de avaliação foi assumida pelo reitor da UNESP, empossado em 2017, numa reunião do Conselho Universitário (CO), ao responder questionamentos na apresentação da proposta de avaliação: “colocaram aqui muito a questão da *accountability*, ou seja, nós estamos aqui para prestar contas, prestar contas para a sociedade, certo” (UNESP-CO, 2017c, m. 127)<sup>28</sup>. Tal afirmação foi feita no momento em que o dirigente da universidade comentava do problema da retenção e evasão de alunos da graduação, declarando estar preocupado com a legitimidade social da instituição, que deve dar satisfação à sociedade.

Avaliar uma universidade é um processo bem complexo, não se reduz às simples medidas estatísticas de metas a serem cumpridas pela instituição, ou às tabelas de eficiência no uso dos recursos financeiros, conforme planejamento do setor administrativo.

---

27 *Impeachment*: impedimento, destituição, afastamento (MARQUES, 2009). O Poder Legislativo pode iniciar um processo e destituir dos cargos os ocupantes do Poder Executivo ou Ministros dos tribunais superiores (Lei 1.079/1950).

28 Quando se tratar de vídeo, será indicado em minutos (m.) a localização da citação.

Para além da contabilidade e da mensuração dos produtos e de todos os índices quantificáveis e capturáveis em tabelas e estatísticas, avaliar uma instituição é compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura. Então, é um empreendimento ético e político (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 73).

Dessa forma, o processo avaliativo possibilita “compreender” as características da instituição, suas virtudes e suas limitações, os valores éticos e políticos que permeiam as “relações sociais” existentes entre as pessoas que desenvolvem o seu trabalho cotidiano.

Vários podem ser os modelos avaliativos praticados, tendo como base os diferentes significados do conceito avaliação. Nos dicionários da língua portuguesa, Ferreira (1999) e Houaiss (2001), consideram que avaliar tem os seguintes significados: determinar a valia, o valor, ajuizar, apreciar o mérito, reconhecer a grandeza, calcular, estimar, computar, conjecturar sobre ou determinar a qualidade, a extensão, a intensidade. Mas como avaliar os docentes, ou ainda, o trabalho intelectual na universidade? Em que medida a avaliação recai em julgamentos, ou até que ponto pode haver mensurações fidedignas? A questão ainda é mais complexa quando se intenciona avaliar a qualidade de algo. Dejours explicita alguns questionamentos sobre a avaliação:

Avaliar o trabalho consiste em julgar o resultado de um trabalho ou medi-lo? Esses dois termos são profundamente diferentes, pois não remetem, em absoluto, aos mesmos procedimentos. Julgar é formular uma opinião, um ponto de vista, um parecer, uma ideia ou uma apreciação a respeito do resultado de um trabalho. Medir é determinar o valor de certas grandezas por comparação com uma grandeza constante da mesma espécie, usada como padrão ou unidade. Como não sabemos medir o trabalho, só nos resta julgá-lo (DEJOURS, 2008, p. 89).

Esse julgamento costuma ser transformado em resultado supostamente objetivo nos processos avaliativos, classificando o trabalho, não raro, mesclando-o a um juízo de valor sobre a sua reputação, expressa em conceito ou nota que permitem a comparação. Dias Sobrinho (2002b, p. 39), afirma que “a primeira atitude a ser adotada na busca de compreensão do termo avaliação deve ser fugir da tentação do discurso monorreferencial, do sentido único, das definições que tentam substituir a indagação por ponto final”. A avaliação, neste sentido, envolve contradições, problemas práticos e teóricos quase insolúveis.

Existem duas séries de verbos usados para explicar o significado de avaliação. Segundo Dias Sobrinho (2002), na primeira, os verbos discernir, apreciar, determinar o valor, julgar, medir, pesar, averiguar, analisar, reconhecer e distinguir, são usados nos instrumentos técnicos de análise da situação. Na segunda série, os verbos interpretar, compreender, articular,

refletir e produzir sentidos, ajudam na construção de novos espaços sociais, buscam o entendimento da sociedade.

Além dos vários significados que a avaliação pode ter, quando se trata de educação, tem outro detalhe que torna a questão mais complexa, e foi observado por um dos entrevistados: “não dá para comparar educação com a produção de produtos realmente tangíveis. A educação tem essa característica de ser algo que tem certa dificuldade de ser mensurada, medida, verificada as suas possibilidades” (DOCENTE 8).

Mensurar e medir a educação é algo muito difícil, mas existe ainda, outro elemento a ser considerado, observa Dejours (2008): a dificuldade de se conhecer integralmente o trabalho efetivo, ou seja, o trabalho de fato realizado, com seus “truques”, obediência ou transgressão das regras. As dimensões psíquicas e intelectuais, os sentimentos, a competência técnica, a “inteligência” e “genialidade” do trabalhador, não pertencem ao mundo “palpável”, e sim a subjetividade. “A maior parte de nós acredita que a avaliação é justa, que é de uma total objetividade” (DEJOURS, 2008, p. 115).

Para esse autor, tal concepção de avaliação se trata de uma “crença”, pois nem tudo é captado pelos instrumentos de avaliação, e via de regra, o trabalho prescrito se distingue do trabalho efetivado pelas comissões de avaliação, o mesmo ocorrendo com o próprio trabalho daqueles que são avaliados. Sendo assim, os peritos podem cometer erros de apreciação, gerando um “conhecimento” incompleto, que na maioria das vezes, é transformado em dados usados na criação de *rankings*, que podem ser empregados na punição de alguém que não atingiu as metas.

Bem antes dessa chamada “virada neoliberal”, a avaliação era, sem dúvida, uma preocupação muito presente no mundo do trabalho. A diferença, provavelmente, é que na época não se pretendia que tudo neste mundo fosse avaliável! Não se tinha essa ideia aberrante da qual somos hoje quase todos completamente cativos, que provém, *stricto sensu*, do imaginário social. Nem tudo neste mundo é avaliável! (DEJOURS, 2008, p. 83).

Embora essa ideia de avaliação exista no “imaginário social”, “nem tudo” que existe pode ser avaliado. Defender um modelo de avaliação para a educação superior é uma escolha política, depende da concepção de sociedade que se deseja construir, depende de qual tipo de ser social se deseja formar nas universidades. De acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 60), “isso implica reconhecer que a avaliação, além de aspectos técnicos e científicos, tem em alto grau componentes políticos e éticos, que ultrapassam os critérios de cientificidade e objetividade e trazem uma elevada dose de subjetivismo e de elementos imprevisíveis”.

As intenções existentes na elaboração dos instrumentos avaliativos faz o campo da avaliação ter contradições em nível político e ideológico. Por isso, o ato de avaliar não tem como ser neutro. Segundo Gatti (1999, p. 150), “os processos avaliativos são os que implicam necessariamente julgamento de valor e necessita de consciência ética em relação aos objetivos, finalidades, procedimentos utilizados, ações decorrentes e seus consequentes”.

Os instrumentos avaliativos não têm neutralidade, foram elaborados por pessoas detentoras de variadas posições políticas, que fazem julgamentos de valores, determinando por exemplo, quais devem ser os indicadores utilizados e a pontuação dos itens verificados no processo. “Por essa razão o julgamento de valor implica a seletividade dos dados, sejam eles ações, processos, programas, resultados, condições infra-estruturais, dentre outros. O julgamento de valor é baseado em critérios estabelecidos previamente” (MARINI, 1998, p. 18).

Dessa forma, os instrumentos avaliativos, com as escolhas intencionais de cada um dos itens avaliados, produzem indicadores que revelam características da instituição, gerando reflexão e tomada de decisões por parte da administração (direção ou chefia), que exerce sua “autoridade” sobre os avaliados. Para Marini (1998), essa função administrativa da avaliação tem conotação impopular, especialmente se levar à premiação ou punição.

Ainda sobre avaliação, Ristoff (2002, p. 33) comenta que as universidades não devem ser “empresas, onde o que interessa é antes de tudo a eficiência, ou seja, a relação mecânica entre recursos e resultados”, onde a avaliação é reduzida a mensurações de estilo empresarial que a descaracterizam, por valorizar a quantidade como meta a ser cumprida. Essa seria uma visão regulatória, de gerenciamento das instituições escolares, onde os “técnicos” das agências definem os indicadores. “Por sua vez, na avaliação participativa e emancipatória a definição da qualidade e dos indicadores é negociada com os agentes do processo” (ROTHEN, 2006, p. 120).

Nessa perspectiva, a avaliação deveria promover o “autoconhecimento” da instituição, gerando debate e conscientização dos problemas, para a tomada de decisões. Proposta semelhante, é defendida por Belloni (1996, p. 8): “autoconhecimento significa identificar os acertos”, as “potencialidades”, fazer reflexão sobre as situações de “insuficiências”, assumindo as responsabilidades pela gestão “acadêmico-científica” da instituição. Após estudar e analisar as concepções de avaliação citadas até aqui, tornou possível destacar duas grandes concepções de avaliação, que são elencadas abaixo:

Quadro 8: Concepções de avaliação para a universidade

<b>Universidade com função social</b>	<b>Universidade voltada ao mercado</b>
Autonomia	Heteronomia
Atender aos amplos interesses da sociedade, satisfazer as necessidades da população	Atender às necessidades do mercado, satisfazer necessidades do indivíduo
Educativa	Punitiva
Emancipatória/formativa	Regulação/desempenho
Diagnosticar problemas e induzir melhorias	Formação de <i>rankings</i> conforme a eficiência
Dimensão política e ética, valores públicos e democráticos, compromisso social	Dimensão técnica e objetiva, pretensamente isenta de valores (neutra), com instrumentos de controle e metas
Produção crítica e difusão do conhecimento	Profissionalizante e operacional

Fonte: Dados organizados pelo autor (BELLONI, 1996; DIAS SOBRINHO, 2002a, 2002b, 2003; DEJOURS, 2007; FREITAS, 2005; GATTI, 1999; MARINI, 1998; RAMOS, 1994; RISTOFF, 2002; ROTHEN, 2006).

Se a universidade tiver hegemonicamente, como atividade principal as funções sociais, o enfoque da avaliação poderá verificar se a formação técnica e humana, somado à produção e socialização do conhecimento, estão sendo usados para ajudar na superação dos diversos problemas sociais, onde quem mais sofre é a população de baixa renda ou desempregada. Se o princípio hegemônico da universidade for centrado no mercado, o enfoque da avaliação poderá verificar e classificar as instituições, conforme a eficiência na formação técnica, de habilidades para o mercado de trabalho e desenvolvimento de novas tecnologias que produzam maior acumulação de capital. “Modelos de avaliação numa orientação técnica são de natureza somativa (terminal) e têm como valores a *produtividade*, a *eficiência*, a *certeza* e a *predição*” (GREGO, 1997, p. 102, grifos no original). Se a universidade viver em função do mercado, incorporando sua lógica de produtividade e eficiência, terá uma prática pedagógica voltada aos ditames financeiros. Compartilhamos da crítica e da concepção na qual a universidade deve ter primordialmente, uma função social.

A sociedade, em sua dinâmica, é o eixo fundamental em relação ao qual as universidades e faculdades precisam estar atentas; não se trata aqui de que a universidade ou a instituição de ensino superior deva viver em função do que se diz quanto ao mercado de trabalho, como muitos propõem. Não é isso. A sociedade é muito mais do que os mercados (de trabalho ou financeiro), além do que, estar-se atento a eles não quer dizer sujeição. Mas, ater-se a esse âmbito é limitado demais (GATTI, 1999, p. 152).

Não se trata de ignorar o mercado, isso é impossível, ele é uma parte constituinte da atual sociedade. O que se questiona é a submissão das universidades ao mercado, fato que compromete a autonomia dessas instituições educacionais na formação dos alunos, no ensino, na pesquisa e na prestação dos diversos serviços públicos à comunidade. “A avaliação não pode, portanto, produzir informações ou conclusões definitivas, inquestionáveis e não sujeitas a interpretações diferenciadas (...) Por isso, não deveria ter um sentido meramente instrumental e controlador, mas sobretudo, uma função de reflexão” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 90).

A reflexão, a análise cuidadosa e o questionamento dos resultados obtidos na avaliação, deveriam ser pensados para melhorar a educação, no que diz respeito à formação humana, e não apenas para construir tabelas de classificação, por vezes, aceitas como comprovação de metas gerencialistas.

### **3.2 Legislação e processos avaliativos**

Na Constituição Federal de 1988, encontramos dois Artigos sobre qualidade e avaliação na educação: o Art. 206 anuncia que o ensino será ministrado com garantia de padrão de qualidade; e o Art. 209, estabelece que cabe ao poder público, editar as normas gerais da educação nacional, com autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Para Ristoff e Giolo (2006, p. 194), “a Carta Magna formaliza, de forma insofismável, a noção do Estado Avaliador, pois o aval para fins de ingresso e permanência no sistema deve ser dado pelo poder público, responsável por conduzir o processo avaliativo”.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, definiu quais são as responsabilidades dos Estados em seus sistemas de ensino, do qual fazem parte as universidades oficiais, mantidas pelo Poder Público estadual. Os incisos I, IV e V, do Art. 10, deixa claro o que compete a cada Estado:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.

Para auxiliar os Estados nessas responsabilidades, existem os Conselhos Estaduais de Educação, que também constituem o sistema educacional, atuando como órgão

consultivo, deliberativo e normativo. No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE), criado em 1963, passou por uma reorganização, com a Lei n. 10.403/1971. Sua formação ficou assim estabelecida: composto por 24 membros com experiência e notório saber em educação, nomeados pelo governador, com mandatos de três anos, sendo permitida a recondução. Esse formato e composição do Conselho, que permanece até hoje, é questionado por uma promotora de justiça de São Paulo:

Muitos dos Conselheiros da Educação de São Paulo são quase que vitalícios, pois alguns integram o órgão colegiado desde 1999, outros, desde 2001 e assim por diante, evidenciando que a recondução ao cargo, cujo mandato é de dois anos (art.5º, da Lei Estadual nº 10.403/71), não tem limites. É quase que um órgão dinástico (CASTRO, 2011, p. 430).

Apesar da perpetuação no poder de alguns conselheiros, que se tornam quase “vitalícios”, provavelmente por interesses políticos do governo estadual, as competências e as atribuições do CEE, especialmente aquelas relacionadas ao funcionamento da educação superior na rede estadual, estão firmadas em alguns Incisos do Art. 2º, da Lei 10.403/1971:

X – autorizar a instalação e o funcionamento de universidades estaduais e municipais ou mantidas por fundações ou associações instituídas pelo Poder Público estadual ou municipal; aprovar-lhes os estatutos e regimentos gerais e suas alterações;  
XI – autorizar a instalação e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior estaduais e municipais, ou mantidos por fundações ou associações instituídas pelo Poder Público estadual ou municipal, assim como de seus novos cursos, aprovar-lhes os regimentos e suas alterações, e reconhecê-los;

A norma acima, demonstra que as universidades estaduais paulistas, estão submetidas ao CEE, pois elas dependem da autorização desse Conselho para o funcionamento e o reconhecimento dos cursos. O Art. 46 da Lei n. 9.394/1996 estabeleceu a seguinte regra: “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”, ou seja, esses procedimentos deixaram de ser automáticos. Essa regulação governamental dos processos avaliativos previstos na legislação, ocorreu a partir “de 1997, sob a pressão do ‘Estado Avaliador’, a avaliação da educação superior torna-se um mecanismo de regulação, um instrumento de reforma política e de controle da qualidade da



educação superior como uma base para o ranqueamento das instituições” (GREGO<sup>29</sup> et al., 2007, p. 261).

Nas IES estaduais paulistas, duas normas do CEE se constituíram em marco da regulamentação dos processos de avaliação das universidades oficiais, feitas por esse Conselho. A Deliberação CEE n. 04/99 estabeleceu que a avaliação seria desenvolvida em três etapas definidas no Art. 6º:

- a) a instituição prepara as informações a serem mantidas atualizadas, que lhes forem solicitadas pela Câmara de Educação Superior e as encaminham ao Conselho Estadual de Educação;
- b) os especialistas visitam a instituição e elaboram relatório resultante da análise das informações e das observações feitas “*in loco*”;
- c) a Câmara de Educação Superior, por meio de parecer conclusivo de Conselheiro Relator, aprecia o relatório dos especialistas, fazendo as recomendações pertinentes.

O Relatório da Indicação CEE n. 06/99, que deu origem à Deliberação acima, explica os procedimentos para credenciamento das instituições. As informações enviadas ao Conselho, estão relacionadas ao projeto educacional, às condições financeiras, materiais, de equipamentos e de recursos humanos para a sua realização. A Deliberação CEE n. 04/00, determinou que os processos de avaliação institucional das IES começariam nas instituições com autonomia universitária. Esses relatórios, tinham como base a autoavaliação e a avaliação externa feita por pares, com validade de cinco anos para cada ciclo avaliativo.

O Conselho aprovou via Parecer CEE n. 129/03, o projeto de Avaliação Institucional (AI) interna da UNESP, prevendo as atividades de coleta e análise de dados para a elaboração do relatório parcial. “A Primeira AI da Unesp, ocorreu no período entre 2000 e 2004 e a segunda entre 2005 e 2009” (UNESP-CPA, 2015a, p. 1). O terceiro ciclo de avaliação, foi desenvolvido no período 2010-2014, contemplando as dimensões ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão.

A avaliação dos alunos de graduação da UNESP ocorria no início, via participação no Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “provão”. Este exame, foi criado pela Lei n. 9.131/1995, e ao longo de sua realização, recebeu muitas críticas por seu caráter quantitativo e pela formação de *ranking* dos cursos avaliados.

Em 1996, na primeira edição do ENC, estudantes de algumas unidades da UNESP já participaram das provas, a quantidade de cursos cujos estudantes faziam o exame

---

29 Sônia Maria Duarte Grego, fez parte da antiga CPAA, em 1996. Na gestão do reitor Trindade, foi membro da CPA e da Comissão de Especialistas em Avaliação (CEA) entre 2001-2004. Informações retiradas do *curriculum lattes* da docente.



aumentou gradativamente até 2003, sua última edição (UNESP-APE, 2004a). O provão foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), criado pela Lei n. 10.861/2004. A quantidade de cursos avaliados e as notas obtidas pelos alunos estão expostas a seguir:

Quadro 9: Cursos avaliados pelo ENADE entre 2004-2014

<b>Cursos / Ano</b>	<b>2004</b>	<b>2014</b>
Cursos conceito 5	11	12
Cursos conceito 4	9	22
Cursos conceito 3	0	41
Cursos conceito 2	0	12
Cursos conceito 1	1	2
Total de cursos avaliados	21	89

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-APE, 2006; 2017b).

A quantidade de cursos que fizeram o exame no período exposto mais que triplicou, passou de 21 para 89. No provão, os conceitos eram expressos em letras (A, B, C, D, E), e no ENADE passaram a ser expressos em números (5, 4, 3, 2, 1). O resultado deixou evidente que quase metade dos cursos de graduação avaliados em 2014, obtiveram conceito 3, e um terço dos cursos (34), atingiram conceito 4 e 5 na avaliação. Uma parte pequena dos cursos (12) estão com conceito 2 e o conceito mínimo, é quase inexistente, provavelmente resultado de cursos onde os alunos boicotaram a prova. No entanto, se somar os cursos com conceito 1, 2 e 3 (55 cursos), estes representam quase dois terços do total. Alguns problemas em relação ao ENADE foram comentados por um de nossos entrevistados:

Vemos, muitas vezes, aqueles cursos que tem a maior nota, e na verdade, os alunos foram preparados para aquele trabalho exclusivamente de sentar e fazer uma prova de 3 a 4 horas em determinado dia, eles foram treinados e preparados para aquilo. Mas na verdade, isso não tem uma competência técnica, não teve o ensino qualificado durante todo o período, foram preparados, tem uma camuflagem no meu ponto de vista (DOCENTE 1).

Preparar os estudantes para fazer o exame, certamente pode distorcer a nota, já que foram treinados para responder às perguntas. Ao ser questionado se o motivo pelo qual as IES públicas preparam para o ENADE (seria porque as IES privadas preparavam), o

entrevistado respondeu: “nós também acabamos tendo que fazer preparação na UNESP em determinado momento, porque nós vimos que instituições particulares tinham as maiores notas e a gente conhece as instituições, a gente sabe que elas não têm boas condições” (DOCENTE 1). Nesse caso, fica evidente que a avaliação produz competição por melhores notas no exame, por isso a preocupação em preparar os alunos. Tal prática, indica uma certa obsessão em se conseguir as melhores notas, para ficar bem classificado nos *rankings* que são divulgados nos meios de comunicação.

A importância dada às notas, nessa avaliação, é verificada no Relatório de Avaliação Institucional (UNESP-CPA, 2010a), que comporta as seguintes informações: em 2009, 75% dos cursos avaliados pelo ENADE, obtiveram nota 4 ou 5, alguns são considerados os melhores do país na sua área. Na 5ª edição do Prêmio Melhores Universidades, elaborado pelo Guia do Estudante, dos 100 cursos avaliados na UNESP, 92 foram considerados bons, muito bons ou excelentes, um aumento de 11% em relação aos cursos bem avaliados no ano de 2008. “Em relação a 2006, o aumento foi de 44,0%. Tal desempenho, colocou a UNESP como segunda universidade no ranking nacional, confirmando a condição de excelência no ensino de graduação” (UNESP-CPA, 2010a, p. 11).

O bom desempenho dos alunos, medido por meio das notas obtidas, que foram divulgadas no Guia do Estudante, é considerado pela universidade, “condição de excelência” dos cursos de graduação, ou seja, uma espécie de atestado de sua qualidade. De nossa parte, discordamos desta equalização simplista entre nota obtida e qualidade, e ainda que se assumisse tal posição, reiteramos que em 2014, dos 89 cursos avaliados, 55 ficaram entre os “conceitos” (notas) de 1 a 3.

A avaliação dos cursos de pós-graduação na UNESP é feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição responsável por acompanhar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) do país, no que diz respeito a entrada e permanência dos cursos no sistema. As avaliações são periódicas, de acordo com a Resolução CAPES n. 05/2014, o período avaliativo passou a ser de quatro anos, considerando os dados relativos aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, conforme o calendário da própria CAPES. As instituições fornecem as informações em plataforma *online*, os dados são analisados por comissões de especialistas que emitem pareceres e notas para cada programa, e relatórios para o conjunto dos programas da área.

Os pareceres das comissões de área, são analisados pelos membros do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), que os emitem. Tais pareceres, são

remetidos ao colegiado, que por sua vez, decide pela nota do programa: sua manutenção ou não no SNPG. E finalmente, o parecer do CTC-ES é enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para a devida aprovação e reconhecimento dos cursos. Segundo a Portaria CAPES n. 59/2017, “a Avaliação é **classificatória** – estabelece diferentes níveis de qualidade e de desempenho dos programas em cada área de avaliação – e, portanto, não deve gerar concentrações excessivas em quaisquer dos níveis da escala de notas” (grifo no original).

Para a CAPES, a classificação é um dos princípios do sistema avaliativo, permite comparar o desempenho dos programas nas diferentes áreas de conhecimento. Assim, a avaliação cumpre um papel regulatório, os cursos com notas (conceitos) menores do que 4, podem ser descredenciados do sistema. As notas dos programas de pós-graduação da UNESP estão relacionadas a seguir:

Tabela 7: Programas avaliados pela CAPES

<b>Programas / Período</b>	<b>2004-2006</b>	<b>2013-2016</b>	<b>Varição %</b>
Programas conceito 7	2	6	+ 200,00
Programas conceito 6	4	21	+ 425,00
Programas conceito 5	39	50	+ 28,21
Programas conceito 4	42	55	+ 30,95
Programas conceito 3	17	11	- 35,29
Total de cursos avaliados	104	143	+ 37,50

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-APE, 2017b).

Comparando esses dois períodos, a quantidade de programas avaliados aumentou 37,50%, passou de 104 para 143. Por serem quase inexistentes no primeiro período, os programas com nota 6 e 7 apresentaram, respectivamente altas taxas de crescimento: 425% e 200%, mas somados, esses 27 programas representam 18,88% do total de 143. Os programas com nota 4 cresceram 30,95% e aqueles com nota 5, aumentaram 28,21%. Estes programas (105), representavam juntos em 2016, 76,98% do total, ou seja, a grande maioria. E, finalmente, os programas com nota 3, caíram de 17 para 11, uma redução de 35,29%.

Ao analisar as notas obtidas na avaliação da CAPES, o relatório da UNESP-APE (2010b, p. 36), conclui: “os dados evidenciam que é necessário estabelecer políticas que impulsionem os PPGs [Programas de Pós-Graduação] da UNESP para atingir os níveis de excelência (notas 6 e 7), pois o número desses ainda é pequeno”. Programas com

notas 6 e 7 são considerados como sinônimos de excelência. De qualquer forma, a centralidade da pós-graduação na universidade e os parâmetros normativos que balizam a produção do conhecimento redundaram em escores comparativamente superiores aos da graduação.

Entretanto, quando abordamos a expansão (*vide* quadro 6), com exceção do período em que o crescimento preconizado de graduação, foi mais constante (década de 2000), constatamos o crescimento da pós-graduação sob os auspícios de normas detalhadas na UNESP, ir além das prescritas pela CAPES. Isso, indica ainda, que a expansão da modalidade pós-graduação, está relacionada à internacionalização do trabalho.

Outro processo avaliativo que ocorre na UNESP, é a avaliação dos servidores, por meio do Acompanhamento de Desenvolvimento Profissional (ADP). O Art. 1º da Portaria UNESP n. 359/2006, explica que o ADP “é um sistema de gestão do desempenho dos servidores técnicos e administrativos, que tem como objetivo geral promover o desenvolvimento institucional”.

A periodicidade é anual, sendo desenvolvida em três etapas: planejamento de desempenho, acompanhamento de desempenho e análise de desempenho. Os fatores de desempenho são definidos pelo reitor e as metas de desempenho são estabelecidas pelo dirigente da unidade. O planejamento do desempenho é individual e estabelecido em conjunto pelo superior imediato e servidor, que discutem as atividades a serem desempenhadas no período. O superior imediato acompanha o desempenho do servidor e verifica os resultados parciais em relação ao que foi planejado. Na etapa de análise do desempenho, o superior imediato atribui pontuação para cada fator de desempenho, com escala de um a cinco, sendo (um) correspondente a desempenho insatisfatório e (cinco) a desempenho excelente, tendo que justificar a pontuação atribuída ao servidor.

Os resultados do ADP são considerados subsídios para o plano de carreira e estágio probatório dos servidores. Os fatores de desempenho são parâmetros usados para a medição, elencados a seguir:

Quadro 10: Desempenho do Acompanhamento de Desenvolvimento Profissional

<b>Fatores de desempenho</b>	<b>Servidores que exercem função de comando</b>	<b>Servidores que não exercem função de comando</b>
Fatores psicológicos	Comunicação, criatividade, decisão, imparcialidade, iniciativa, responsabilidade.	Autodesenvolvimento, autonomia, colaboração, compreensão, comunicação, criatividade, iniciativa.

Fatores sociais	Delegação, flexibilidade, liderança, negociação, relacionamento interpessoal.	Flexibilidade, relacionamento interpessoal, responsabilidade no trabalho.
Fatores organizacionais	Acompanhamento de desenvolvimento, comprometimento com a instituição, organização, planejamento e controle.	Assimilação de um novo trabalho, conhecimento do trabalho, organização, prazos, qualidade do trabalho, quantidade de trabalho.

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-REITORIA, 2004b).

Esses fatores, que compõe os instrumentos avaliativos, estão alinhados com a visão gerencialista da administração da universidade, que prioriza o desempenho dos servidores. Sobre essa avaliação o (DOCENTE 1) comentou: “existe a fórmula? Sim, mas ela não está adequada, fazem ‘vista grossa’. Fez, cumpriu, o funcionário ficou feliz? O chefe ficou feliz? Então, está ótima a avaliação, não criou encrenca com ninguém”. O entrevistado questiona a forma como é feita essa avaliação, considera que ela deixa a desejar, não cumpre efetivamente, o seu papel em produzir melhorias.

E, por fim, a Resolução UNESP n. 85/99, dispôs sobre os regimes de trabalho docente na universidade e da entrega de relatórios por parte dos professores. O Art. 1º definiu os três regimes:

- I – Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP);
- II – Regime de Turno Completo (RTC);
- III – Regime de Tempo Parcial (RTP).

O docente contratado em RDIDP obriga-se a manter vínculo empregatício exclusivo com a UNESP, com 40 horas semanais de trabalho, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, além de prestar serviços que estejam relacionados a essas atividades. O RTC é um regime especial de trabalho, cujo docente contratado obriga-se a trabalhar 24 horas semanais na universidade, em atividades de ensino, pesquisa e extensão. E por fim, o docente contratado no RTP obriga-se a trabalhar 12 horas semanais na universidade, em atividades de ensino.

Sobre o regime integral de trabalho, o Art. 14 da Resolução UNESP n. 85/99, estipulou que “o RDIDP será aplicado ao docente que, tendo ingressado na Universidade, conforme a legislação vigente” tenha: carga horária didática estabelecida pelo CEPE; demonstre ter condições de “desenvolver integralmente” o plano de atividades de ensino, pesquisa e extensão, aprovado pelo Departamento; tenha “domicílio e residência” na

“cidade-sede” da Unidade em que está lotado. Neste último item, os casos excepcionais, serão analisados pelos órgãos competentes da universidade.

No Art. 15 da mesma Resolução, ficou definido que “todo docente deverá encaminhar ao seu Departamento, anualmente, relatório de suas atividades de docência, pesquisa e extensão de serviços à comunidade e de administração”. Esses procedimentos, foram regulamentados pela Portaria UNESP n. 06/00. O Art. 1º esclarece os procedimentos de aplicação do RDIDP:

Art. 1º - O ingresso no RDIDP será proposto ao Reitor pela Unidade Universitária.  
Parágrafo único - A proposta de aplicação do RDIDP será instruída com os seguintes documentos:

- 1 – *Curriculum vitae* atualizado devidamente documentado;
- 2 – Plano global de atividades do interessado, envolvendo o projeto de pesquisa, em formulário próprio, em consonância com o plano de atividades do Departamento;
- 3 – Plano de atividades relativas à formação acadêmica do interessado, até a obtenção do título de doutor, quando for o caso;
- 4 – Declaração do interessado de que está ciente das normas que regem o RDIDP;
- 5 – Manifestação favorável do Conselho do Departamento e da Congregação, por meio de pareceres circunstanciados;
- 6 – Parecer quanto ao projeto de pesquisa emitido por orientador aprovado ou designado pelo Departamento, para o docente que não possua o título de doutor;
- 7 – Declaração do Departamento sobre as condições de exequibilidade do projeto de pesquisa e de estada e permanência do Docente na unidade para a realização das atividades constantes do Plano Global de Atividades.

Apresentada essa documentação, que já pressupõe a aprovação pelo Conselho do Departamento e da Congregação na unidade em que trabalha, o docente que conseguir o parecer favorável da CPA, terá a confirmação no RDIDP mediante portaria do reitor. Para ser mantido no RDIDP, o docente terá que cumprir as suas atividades, conforme o definido no Plano de Trabalho aprovado pelo Conselho de Departamento e Congregação da sua unidade, incluindo, também, as atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão. Os docentes precisam apresentar o relatório anual para seu departamento, analisar e emitir um relatório circunstanciado, e no final do terceiro ano, acrescentar ao relatório anual, uma análise sucinta das atividades desenvolvidas no triênio, acrescida da proposta de atividades para o próximo triênio. O Art. 10 da Portaria UNESP n. 06/00, ainda prevê que:

§4º – Qualquer relatório ou Plano Global de Atividades que não seja aprovado pelo Departamento ou Congregação deverá ser encaminhado à CPA.

§9º – Em função das necessidades de avaliação, a qualquer tempo, a CPA poderá solicitar aos docentes a apresentação de relatórios.

Se acontecer algum problema com o relatório ou plano de atividades do professor, que impeça a sua aprovação, obrigatoriamente o caso deve ser encaminhado à CPA para ser analisado. Além disso, a CPA poderá também solicitar aos docentes “a qualquer tempo” a entrega do seu relatório. Assim, fica evidente o exercício do controle nos procedimentos de avaliação do trabalho docente, centralizados nessa Comissão, cujos membros são diretamente escolhidos pelo reitor.

Segundo o Art. 29, da Resolução UNESP n. 85/99, “a permanência em determinado regime de trabalho não é definitiva, podendo o docente ser transferido de um regime de trabalho para outro”, por sua opção, sendo necessária a concordância do Conselho do Departamento e da Congregação; ou por decisão dos órgãos universitários competentes.

Nos últimos anos, outro regime integral de trabalho docente, foi regulamentado na universidade, pela Resolução UNESP n. 50/14: trata-se do Regime de Dedicção Integral à Pesquisa e à Docência (RDIPD). Em conformidade com o Art. 5º dessa Resolução, o “Pesquisador obriga-se, na UNESP, a quarenta horas semanais de trabalho, durante as quais desenvolverá atividades de pesquisa e de ensino, sendo as de ensino, em nível de Pós-graduação *stricto sensu*”. Além de manter vínculo empregatício “exclusivo” com a UNESP, o docente deverá se vincular como “orientador permanente” ligado a um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

O pesquisador deverá encaminhar à sua Unidade, o relatório anual das suas atividades de pesquisa, docência e outras desenvolvidas no período, constituído pelo *Curriculum Lattes*. Para se manter no RDIPD, o docente pesquisador tem que cumprir suas atividades de pesquisa e docência, na pós-graduação, conforme o plano de atividades aprovado pelas instâncias competentes das Unidades e pela CPA. Se ficar configurada a transgressão dos preceitos do RDIPD, poderá ocorrer penas disciplinares e até a instauração de processo administrativo.

Algumas mudanças ocorreram na elaboração do relatório de atividades dos professores, com a edição da Resolução UNESP n. 116/05. O Relatório de Atividades Docentes de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão (RAD), será constituído pelo *Curriculum Lattes* (CVLattes) do período em questão, e poderá ser complementado quando o docente ou Conselho de Departamento julgar necessário.

No ano de 2007, o CEPE “deliberou que as Câmaras Centrais deveriam propor indicadores para a avaliação docente nas respectivas dimensões, além da dimensão Gestão” (UNESP-CPA, 2007, p. 1). As quatro Câmaras são: Câmara Central de Graduação (CCG),

Câmara Central de Extensão Universitária (CCEU), Câmara Central de Pós-Graduação (CCPG) e Câmara Central de Pesquisa (CCPe).

Assim, foi constituído um Grupo de Trabalho que sistematizou em documento único, a proposta dos critérios para desempenho dos docentes, que foi aprovado pelo CEPE. O processo de avaliação ficou subdividido em quadros com as cinco dimensões: graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, universitária e gestão.

Quadro 11: Indicadores aprovados em 2007

<b>Dimensão</b>	<b>Quantia de atividades</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Limite de pontos na dimensão</b>	<b>Total de pontos na dimensão</b>
1 - Graduação	VII	15	30	60
2 - Pós-graduação	VI	19	30	50
3 - Pesquisa	IV	10	30	50
4 - Extensão Universitária	VII	28	30	50
5 - Gestão	V	26	30	60
Total	29	98	150	270

Fonte: Dados organizador pelo autor (UNESP-CPA, 2007).

As dimensões com a maior pontuação possível (60 pontos), são graduação e gestão. Nesse instrumento avaliativo, todas as dimensões estão limitadas a 30 pontos, uma forma encontrada para evitar que a atuação fique centralizada em única dimensão, valorizando com a mesma pontuação, as diversas dimensões.

Considerando a diversidade das áreas que compõe a Universidade e a multiplicidade do perfil dos docentes, cada dimensão receberá um número máximo de pontos que somados, excederão em 50% o número máximo de pontos que cada docente poderá ter atribuídos no momento da consolidação dos quadros. São cinco dimensões, com o máximo de trinta pontos cada. O professor, no entanto, receberá no máximo cem pontos (UNESP-CPA, 2007, p. 3).

A “diversidade” das áreas de conhecimento e a “multiplicidade” de perfis docentes, levou a decisão de limitar a pontuação. Embora, seja uma planilha quantitativa de desempenho, o instrumento busca certo equilíbrio no peso da pontuação distribuída entre as cinco dimensões avaliadas. De acordo com esse Relatório da CPA, aprovado pelo CEPE, também fazia parte da avaliação do trabalho docente os chamados “requisitos obrigatórios” ou “itens compulsórios”:



1 - **Dimensão Graduação e Pós Graduação:** o docente, para manter seu Regime de Trabalho, deverá obter no triênio a média anual mínima de 16 (dezesseis) pontos (8 créditos) em **Aulas ministradas**;

2 - **Dimensão Pesquisa:** o docente deverá apresentar no triênio, obrigatoriamente, os itens abaixo arrolados de acordo com o que foi aprovado pelo plenário do CEPE em sessão de 19/06/2007.

**Item I - Publicações** (pelo menos um dos subitens abaixo):

a - duas publicações em periódicos indexados em bases de dados reconhecidas nacional ou internacionalmente ou;

b - um livro publicado por editora com corpo editorial ou;

c - um capítulo de livro publicado, analisado por corpo editorial e um artigo em periódicos indexados em bases de dados reconhecidas nacional ou internacionalmente;

d - dois capítulos de livro publicados, analisado por corpo editorial ou;

e - duas publicações de textos completos em anais de eventos científicos em nível nacional ou internacional ou;

f - uma patente de inovação tecnológica registrada e concedida.

**Item II - Orientações em atividades científicas:**

- Uma orientação concluída no triênio em um dos níveis: Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado ou Pós-doutorado, desde que oficializadas nas devidas instâncias.

**Item III - Participação em eventos científicos:**

- Duas participações em eventos científicos em nível nacional ou internacional, com apresentação de trabalhos (UNESP-CPA, 2007, p. 11, grifos no original).

O docente no exercício da sua função, além de atingir a pontuação exigida pela relação de indicadores, tinha que se preocupar em cumprir os requisitos “obrigatórios” da avaliação. Para coletar os dados do trabalho docente, a UNESP criou a plataforma *Lattes Institucional*. Assim, ao preencher o seu *curriculum*, os professores deveriam considerar as cinco dimensões avaliadas, complementando os dados quando fosse necessário. Em vista disso, “para manter-se em seu regime de trabalho o docente deverá ter no triênio, uma média igual ou superior a cinquenta pontos. Aqueles com pontuação na faixa entre 50 e 69 pontos serão alertados pela CPA da **necessidade de melhorar seu desempenho**” (UNESP-CPA, 2007, p. 3, grifo nosso).

Dessa forma, ficaram estabelecidos os critérios mínimos da avaliação, com o ideal de 70 pontos, e os docentes que atingissem essa marca, não precisavam ser “alertados” pela CPA, que tinha a preocupação com o nível de desempenho quantitativo do trabalho docente. Melhorar o desempenho, que é expresso em números nos relatórios, estaria dentro dos princípios de uma “educação com qualidade”.

Os membros deste Grupo de Trabalho são conscientes do risco de transformar uma atividade complexa e diversificada como o trabalho docente em quadros numéricos relativamente simples. No entanto, não vê outra opção de avaliação que seja minimamente objetiva e não caia no extremo do subjetivismo. Caberá às instâncias de discussão e análise dos relatórios matizar sempre que necessário, considerando as particularidades e garantir, além do cumprimento dos princípios básicos de uma **educação com qualidade** (UNESP-CPA, 2007, p. 3, grifo nosso).

Os organizadores dos instrumentos de avaliação afirmam estar conscientes dos problemas de simplificação, em se transformar o trabalho do professor em “quadros numéricos”, e justificam a decisão evocando a necessidade de dados “minimamente” objetivos, para não cair no “extremo subjetivismo”. Mas, será mesmo, que evitaram cair no objetivismo? O trabalho docente foi “decomposto em unidades” ao ser avaliado e mensurado nos índices de cada uma das cinco dimensões.

Nessa orientação, o trabalhador é o objeto de uma observação atenta e sistemática por *experts* que irão tirar suas conclusões operatórias. O ato de trabalho é decomposto em unidades de base, que permitem reconstituir a atitude ótima na execução das diferentes tarefas a realizar. O objetivo de tal abordagem é, evidentemente, melhorar a produtividade e o rendimento. Os trabalhadores são considerados como as engrenagens de uma máquina ou como os elementos de um sistema (GAULEJAC, 2007, p. 71).

Os *experts*, ou seja, os especialistas desenvolveram um sistema que busca reconstruir em números, a “atitude ótima” que, no caso dos docentes, seria o ideal de 70 pontos. Essa prática gerencialista de observação do trabalho, acaba por considerar os docentes, como elementos do sistema e quando as “conclusões operatórias” apontar necessidade de mudança, o instrumento de avaliação é revisto. Nesse sentido, o Ofício Circular CPA n. 05/2009 informa que após os membros da CPA visitarem “todas as Unidades” da universidade, “ficou evidente a necessidade de uma revisão, por parte do CEPE, dos Critérios Mínimos para o **Desempenho Docente** e neste sentido (...) nos propusemos a elaborar um instrumento eletrônico de avaliação da **aplicação** dos critérios” (UNESP-CPA, 2009c, p. 2, grifos nossos).

Em reunião ordinária de 17/11/2009, foi aprovada no CEPE algumas alterações do instrumento de avaliação (que havia sido aprovado em 2007). As modificações estão abreviadas a seguir:

- todos os pontos obtidos pelos docentes serão considerados, suprimindo a limitação de 30 pontos dentro das dimensões, exceto a dimensão gestão que continuará limitada aos 30 pontos;
- os docentes deverão pontuar no mínimo em três das cinco dimensões, com, pelo menos, dez pontos em cada dimensão pontuada;
- na dimensão pesquisa, foi retirada a compulsoriedade da participação em eventos científicos, com a apresentação de trabalhos.

Essas medidas foi a solução encontrada para “calibrar” o instrumento de avaliação e aplicar os critérios mínimos de verificação do “desempenho docente” na instituição. As propostas de mudanças na avaliação do trabalho docente, serão abordadas no Capítulo 5.

### **3.3 Comissões e perspectivas de Avaliação da UNESP**

No final dos anos 1980, o tema “avaliação da universidade” já era debatido entre várias IES do Estado de São Paulo, no “I Encontro Paulista de Avaliação Universitária”. A UNESP organizou esse evento por meio da Comissão Permanente de Regime de Trabalho (CPRT), e “cerca de 120 professores de 12 universidades paulistas estiveram reunidos” (UNESP-JORNAL, 1988, p. 4). As discussões que abordaram os objetivos e as metodologias da avaliação universitária, ocorreram no município de Águas de São Pedro, de 29 a 30 de setembro de 1988.

No ano seguinte, os debates sobre processos avaliativos ganham robustez na UNESP: o “Ofício-Circular n. 39/89, constitui uma comissão para, com a participação de todas as unidades universitárias, elaborar a definição de critérios e os rumos dessa avaliação” (MARINI, 1998, p. 21). As ações eram coordenadas pelo CEPE, por meio de reuniões, discussões e debates que chegaram aos departamentos, já que as unidades eram convidadas a propor sua autoavaliação. Acreditava-se que a avaliação levaria ao conhecimento sistemático da instituição, auxiliando na tomada de decisões sobre os objetivos da universidade.

Segundo Marini (1998), dois modelos estatísticos foram criados, para o levantamento de dados. O CEPE decidiu aplicar um projeto-piloto com indicadores das atividades de ensino, pesquisa e extensão em algumas unidades da UNESP que possuíam cursos nas áreas de exatas, humanas e biológicas. No final de 1992, os dois modelos estatísticos foram aprovados e passaram a compor o sistema de avaliação que estava sendo desenvolvido. Marini (1998) explica que o Grupo de Trabalho de Avaliação Acadêmica (GTAA), criado pelo CEPE em 1993, era composto por nove membros e organizou uma planilha com 48 indicadores (*vide* anexo A), divididos em seis blocos para verificar:

- 1) identificação do departamento;
- 2) atividades relativas à formação;
- 3) atividades de pesquisa;
- 4) atividades de ensino;

- 5) atividades de extensão de serviços à comunidade;
- 6) atividades acadêmico-administrativas.

As informações coletadas pela planilha, referentes aos anos de 1991 e 1992, foram organizadas e analisadas, gerando o relatório final, encaminhado pelo grupo de trabalho ao CEPE, em fevereiro de 1994.

O GTAA foi substituído pela Comissão Permanente de Avaliação Acadêmica (CPAA), criada pela Portaria UNESP n. 41/95. Composta por 20 membros de diversas áreas e segmentos da universidade, essa Comissão significou a ampliação do processo de participação na condução dos processos avaliativos. Não foi localizado nenhum relatório da CPAA, apenas as informações comentadas por Marini (1998). Um novo ciclo de avaliação ocorreu em março de 1995, o período considerado para a coleta de dados foi os anos de 1991, 1992, 1993 e 1994, acumulando informações objetivas das atividades acadêmicas, que permitiram a comparação intradepartamental. Mas, segundo Marini<sup>30</sup> (uma das protagonistas nesse processo), o “modelo” não teria a intencionalidade classificatória, que tende a se integrar e a se naturalizar nas práticas acadêmicas reconfiguradas (com base nos preceitos da Reforma de Estado):

O modelo não intenciona a comparação interdepartamental para classificá-los em termos de melhor ou pior, mais eficiente ou menos eficiente, como poderia ocorrer numa avaliação meramente somatória com intenções meritocráticas. É, portanto, a evolução de cada departamento que o processo avaliatório quer captar e descrever (MARINI, 1998, p. 28).

Para tentar adequar melhor os indicadores com as especificidades de cada área do conhecimento, a CPAA organizou discussões com chefes de departamento no evento que ficou conhecido como o “Encontro de Ibitinga”, realizado em 25 e 26/04/1995. Segundo sua percepção, Marini (1998) considerou ter sido positivo esse encontro, proporcionando um processo de construção coletivo. Participaram 194 departamentos, as pessoas se envolveram com os trabalhos realizados, puderam fazer leituras coletivas e críticas das ações, definindo objetivos a partir do autoconhecimento da universidade. Os indicadores foram revistos e organizados em oito planilhas diferentes, de acordo com as áreas de conhecimento, e após a aprovação do CEPE, foram encaminhadas aos departamentos, com instrução de preenchimento. A fase de coletar os dados terminou com a visita dos representantes da CPAA aos departamentos, momento em que houve esclarecimento e troca de ideais com os docentes,

---

30 Theresa Marini participou da GTAA em 1993, e foi assessora da CPAA até 1997 (MARINI, 1998).

sobre o correto preenchimento das planilhas. Na época, o conjunto das informações desse ciclo avaliativo, foram organizadas em relatório que possibilitou reflexões no interior das unidades.

A CPAA foi substituída pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA). As funções dos integrantes, a forma de atuação nos processos de avaliação institucional, e a composição dos grupos internos, foram estabelecidas pela Resolução UNESP n. 84/99:

Art. 2 – A Comissão Permanente de Avaliação (CPA) será composta por docentes da UNESP, em exercício, com titulação mínima de Livre-Docente, designados pelo Reitor, com mandato de um ano, renovável anualmente.

Art. 4 – A CPA terá um Presidente e um Vice-Presidente designados pelo Reitor dentre seus membros, e subdividir-se-á nos seguintes Grupos:

I – Grupo de Avaliação Institucional – GRAI;

II – Grupo de Avaliação Docente – GRAD.

Designados pelo reitor, o GRAI é formado por cinco membros da CPA, com a função de estimular, implementar, desenvolver e aperfeiçoar os processos de avaliação externa dos departamentos, analisando as dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária. Os integrantes do GRAI devem visitar periodicamente as unidades universitárias, orientando os departamentos, e também propor ao CEPE os indicadores objetivos que qualificassem o processo de autoavaliação e avaliação externa. O GRAD é composto por quatro membros da CPA da UNESP, escolhidos pelo reitor, com a incumbência de visitar periodicamente as unidades universitárias para orientar e supervisionar a implementação da avaliação docente, conforme o Art. 6º, da Resolução UNESP n. 84/99:

I – propor normas para aplicação dos regimes especiais de trabalho dos docentes;

II – julgar as propostas de aplicação dos regimes especiais de trabalho;

III – fiscalizar o cumprimento dos regimes especiais de trabalho, sem prejuízo da ação do Reitor, dos Diretores das Unidades e dos Chefes de Departamento;

IV – apurar, ao final do estágio probatório, a conveniência ou não da permanência do docente no regime concedido;

V – acompanhar as atividades docentes, mediante relatórios e entrevistas, até a obtenção do título de Doutor;

VI – propor a supressão do RDIDP e RTC, após apuração dos fatos, dos docentes que não cumprirem suas obrigações ou burlarem as normas dos regimes especiais de trabalho;

VII – propor normas para regulamentar os afastamentos dos docentes;

VIII – analisar as propostas dos afastamentos de docentes que dependam da aprovação da Administração Central;

IX – fornecer à Central de Dados da UNESP as informações referentes aos regimes especiais de trabalho e afastamentos docentes.

Com o exposto acima, ficou em destaque o papel do GRAD, no que diz respeito ao trabalho dos docentes: um agente regulador que acompanha e propõe as ações de mudança no regime de trabalho como forma de punição, ou na autorização dos pedidos de afastamento de professores. No mês de agosto de 2001, a reitoria da UNESP, acompanhada dos membros da CPA e de uma representante do CEE, fez reunião com os diretores de todas as unidades universitárias, para apresentação do projeto de avaliação institucional. A obtenção das informações e o levantamento de dados representativos, necessitavam da aplicação de instrumentos avaliativos, aos quais são atribuídos julgamentos de valor.

O juízo de valor, por mais objetividade e imparcialidade que se queira imprimir, sempre contém componente razoável de interpretação. Por isso, é necessário que os dados guardem qualidades como a validade e a fidedignidade, o que se traduz por resultados confiáveis, independentes do acaso e do casuísmo (UNESP-CPA, 2005a, p. 6).

Na “Introdução” do primeiro relatório de avaliação institucional, existe a preocupação com a interpretação dos dados, isso remete ao elemento qualitativo e político do processo avaliativo, onde se manifestam concepções de educação e universidade. Nas reuniões feitas pela CPA para esclarecimento dos procedimentos de avaliação institucional, os diretores das unidades universitárias foram informados que as Congregações deveriam constituir o Grupo de Avaliação Local (GRAL) até o final do mês de setembro de 2001. As várias funções do GRAL seriam:

- Acompanhar e orientar o processo nas diferentes dimensões a serem objeto de avaliação da vida acadêmica.
- Promover e estimular ações de sensibilização no processo de avaliação objetivando o envolvimento de toda a comunidade.
- Articular e sistematizar as contribuições dos diferentes grupos internos quanto aos parâmetros e indicadores que deverão orientar o processo de avaliação.
- Realizar a articulação entre a CPA e a Unidade no processo de avaliação.
- Elaborar o relatório de avaliação da Unidade a ser apresentado à Congregação (UNESP-CPA, 2005a, p. 18).

O GRAL ficou responsável por articular e implementar os processos de avaliação no âmbito de sua unidade, uma espécie de interlocutor entre a CPA, a Congregação e os Conselhos de Curso. E, para completar a extensa equipe de avaliação, mais um órgão foi criado pelo Reitor. No dia 08 de outubro de 2001, a Portaria UNESP s/n., designou os nove membros para a composição da Comissão de Especialistas (CE), com a função de assessorar a CPA nos projetos e no desenvolvimento da avaliação da universidade.

Outro documento da UNESP que prevê avaliações, é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aprovado pelo Conselho Universitário em abril de 2009, com execução imediata (UNESP-APE, 2009b). A Resolução UNESP n. 05/09 criou a Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE) para supervisionar e coordenar a implantação do PDI, que está dividido em seis dimensões:

- 1) ensino de graduação;
- 2) ensino de pós-graduação;
- 3) pesquisa;
- 4) extensão universitária;
- 5) planejamento, finanças e infraestrutura;
- 6) gestão e avaliação acadêmico-administrativa.

O Plano indica os objetivos traçados para cada uma das seis dimensões da universidade e propõe ações para atingi-los. Alguns dos objetivos e respectivamente, ações da dimensão cinco, demonstram a política da instituição: consolidar e ampliar políticas para “otimização” de recursos, “apurar a relação custo/atividade, em consonância com indicadores de desempenho” (UNESP-APE, 2009b, p. 34). Entre os objetivos para a dimensão seis, está previsto: implementar planos de carreira e regimes de trabalho que valorizem o desempenho dos servidores docentes e técnico-administrativos. A otimização de recursos, a relação custo/atividade, o desempenho dos servidores docentes e dos técnico-administrativos, estarão entre os itens avaliados na verificação do cumprimento ou não, das metas estabelecidas pela gestão da universidade.

Apesar dos documentos citados ao longo deste capítulo, apresentarem preocupação com questões qualitativas da avaliação, como formação ética, a característica de verificar desempenho na avaliação é hegemônica na instituição. Sobre tais documentos, são construídas distintas representações sociais e uma série de polêmicas em torno de sua influência e presença na construção dos processos, relações e formas de sociabilidade no trabalho (intensificado) dos professores.

### **3.4 A quantofrenia dos índices**

Grande parte dos processos avaliativos que ocorrem na educação superior, são convertidos em índices, considerados pelo mercado o retrato das instituições, comparando-as

umas com as outras. Mas, os processos de avaliação estão sujeitos à emissão de juízos de valor, de caráter ideológico, e, podem deixar, ainda, escapar informações da realidade analisada. Segundo Pfeifer (2012, p. 362), “a avaliação é uma importante ferramenta estratégica para o acompanhamento e a formulação de políticas no campo da educação superior. Cabe deste modo, reconhecer que a Avaliação não é neutra”, ela está inserida num campo de disputas, por ser uma construção social, histórica e política.

Se os índices forem meramente de classificação, fazer *ranking* é induzir a competição que usa dados nem sempre seguros para premiar ou punir instituições e/ou indivíduos. De acordo com Gentili (2010, p. 151), “a obsessão pela medição (traduzida na obsessão pelo *ranking*) leva a supor que este simples ordenamento hierárquico melhora por si mesmo o rendimento qualitativo dos estabelecimentos educacionais”. A propaganda na mídia com os *rankings* que supostamente demonstram qualidade, é muito problemática, passa a ideia para o senso comum que a boa classificação do curso ou instituição é uma certeza inquestionável.

Infelizmente, na prática, a análise rigorosa da qualidade acabou cedendo rapidamente lugar a modalidades de ação de *marketing* e de concorrência comercial. A questão de fundo não é a avaliação da qualidade, mas a obtenção das certificações e dos selos que separam os melhores dos piores, algo bem diferente (DEJOURS, 2008, p. 68).

O ranqueamento das instituições educacionais asseguram às primeiras colocadas uma espécie de “selo” de qualidade, permitindo destacar as “melhores” das “piores”, conforme o posicionamento na classificação, traduzida por meio de conceitos matemáticos (notas). Esse procedimento sistemático, acabou se transformando em algo patológico: “a quantofrenia designa uma patologia que consiste em querer traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática” (GAULEJAC, 2007, p. 94). Essa “linguagem matemática” se efetiva no instrumento de avaliação do trabalho docente da UNESP: planilha com critérios mínimos de pontuação, que potencializa o “lado competitivo” de algumas pessoas na universidade.

As pessoas que construíram essa planilha, partem dessa lógica irresponsável, e aí produziu nas pessoas, primeiro, realçou o lado competitivo de algumas, pessoas, que já existia. Apesar de ter críticas à planilha, produziu uma certa competitividade que até as pessoas críticas falam: “olha na planilha como eu fiz”, então virou o falo<sup>31</sup>, entendeu, a planilha mede o tamanho, batem na mesa a planilha. Não estou falando só daqueles que defendem, até as pessoas críticas à planilha, falam “olha, pontuei

---

31 Falo: representação simbólica da completude do pênis (FREUD, 2006). Para a psicanálise, é um elemento essencial na estruturação da sexualidade, cujo simbolismo se atrela ao poder.



bastante na planilha”. Então, pegou um elemento da cultura da comunidade universitária, que são as pessoas que se deram bem na escola, que lutaram, por várias condições até chegaram aqui. Tem uma dimensão da cultura competitiva que já existia e a planilha veio e jogou gasolina nisso, entendeu, e o efeito é perverso (DOCENTE 5).

As declarações desse docente sugerem que a quantofrenia seja de fato, uma “patologia” (contagiosa), que afeta até algumas pessoas que são críticas à planilha de avaliação. Um elemento da “cultura” universitária – pessoas que “se deram bem” – realça essa competitividade, e a planilha jogou “gasolina”, ou seja, se constituiu em combustível desse processo. Algumas pessoas se sentem completas pela pontuação da planilha, “medem o tamanho”, fazendo comparação uma com as outras.

A doença da medida, afeta também os procedimentos de avaliação da pós-graduação, que exigem determinada quantidade de publicações em periódicos, revistas ou livros por parte dos docentes. Um dos entrevistados comentou, que quando o artigo é lido, “tem um negócio que mede quantos acessos teve, olha a que ponto chegamos! Ciênciometria, bibliometria, que ideia equivocada que construímos de produção de conhecimento. Na minha leitura, isso é um equívoco, não se tem tempo para refletir, é produzir, produzir” (DOCENTE 4). Existe a preocupação com as consequências da lógica produtivista, que suplantou a reflexão e instituiu a produção. Por isso, foram desenvolvidos programas de computadores que fazem contabilização da quantidade de acesso e de *download* das publicações científicas.

Os padrões internacionais de ranqueamento da tão propalada qualidade, especialmente das instituições universitárias, gerou, como denota Enguita (2010, p. 95), “um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços”. Um dos padrões que o Brasil subscreveu para a educação foi o padrão de Xangai.

O padrão de Xangai passou a ser muito valorizado aqui, é a ciência da pirataria, falo isso e as pessoas ficam nervosas, mas é o óbvio. Não tem a menor qualidade, para a área de humanas, é um desastre (...) O Brasil incorporou essa loucura, então acho isso desastroso para a universidade, sob todos os aspectos, você vai produzir a produção pela produção, é a produção do descartável, da irrelevância, e vai reproduzindo a irrelevância (DOCENTE 3).

Submetida aos padrões de mercantilização, duramente criticados pelo entrevistado, a produção acadêmica teria se transformado em “ciência da pirataria”, em algo “desastroso”, que reproduz a “irrelevância”, ou seja, produzir para ter melhor desempenho e consequentemente, poder melhorar a posição nos *rankings*. De acordo com Segatto (2015, p. 1), “consoante com o ‘padrão Xangai’, o trabalho intelectual e científico passou a ser orientado e

avaliado pela lógica da maximização de resultados, pelos índices de desempenho (performance), pelos indicadores bibliométricos de produtividade e de difusão (impacto)”. Nesse sentido, a produção científica e a universidade ficam submissas aos indicadores e padrão de qualidade do mercado.

Outras publicações da universidade, revelam a importância que a instituição atribui aos *rankings*. No ano de 2000, o Jornal da UNESP, divulgava que a universidade aparecia no topo de um *ranking*, “em avaliação feita pela revista *Playboy*<sup>32</sup>”. Devido aos atributos dessa revista, tal avaliação foi inusitada. Segundo a UNESP-JORNAL (2000, p. 3), a “edição de setembro da revista *Playboy* traz boas notícias para a comunidade unespiana. Nela está publicado o 19º *Ranking* das melhores faculdades do Brasil, no qual a UNESP aparece como a universidade com o maior número de cursos, classificados em primeiro lugar”. A notícia exalta a posição da instituição em primeiro lugar nessa classificação.

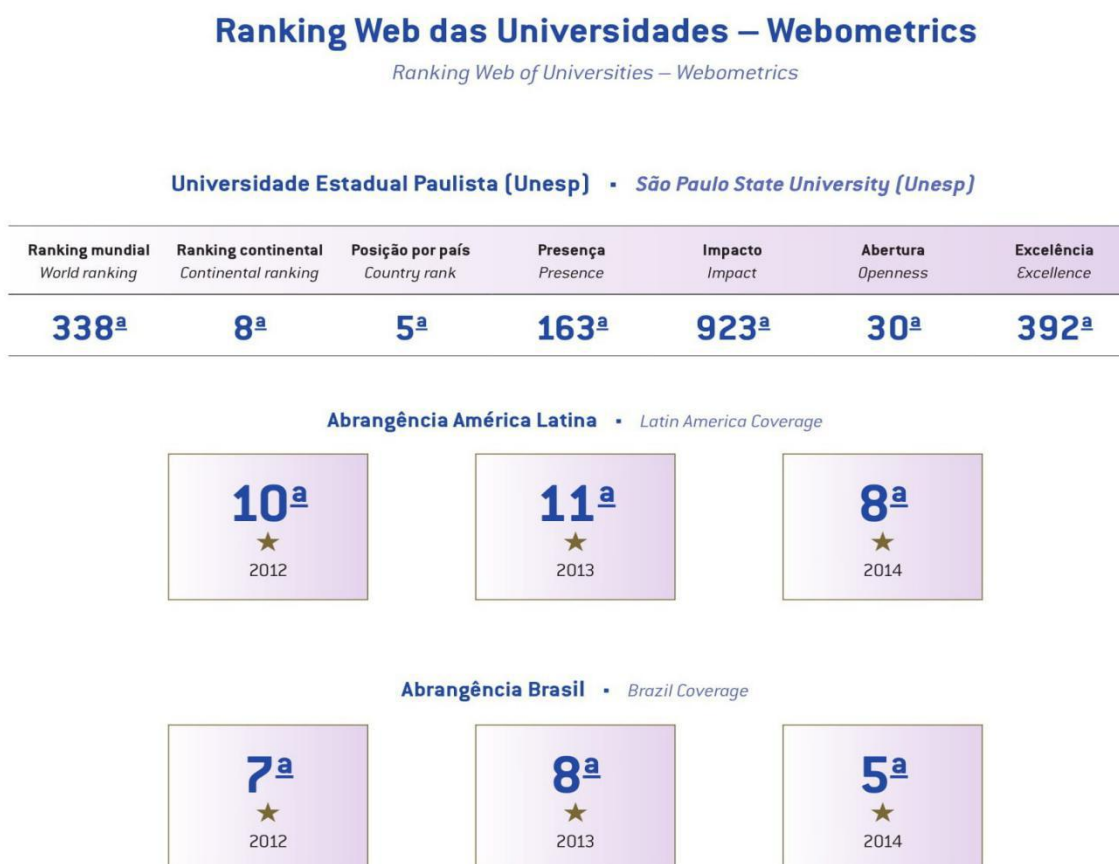
Na publicação de comemoração dos 40 anos da UNESP, organizada por D’Ambrósio (2016), são mostradas várias ilustrações com informações estatísticas, de desempenho e produtividade, comparando a UNESP com outras universidades:

- *Academic Ranking of World Universities (ARWU): Ranking Acadêmico de Universidades Mundiais.*
- *QS Top Universities – Worldwide university rankings, guides & events: Melhores Universidades do Ranking QS – Rankings, Guias e Eventos de Universidades Internacionais.*
- *Nature Global Index: Índice Global de Natureza.*
- *Ranking Web of Universities – Webometrics: Ranking Web das Universidades – Webometrics.*
- *Scimago Institutions Rankings: Rankings de Instituições Scimago.*
- *National Taiwan University Ranking: Ranking Nacional da Universidade de Taiwan.*
- *University Ranking by Academic Performance (URAP): Ranking Universitário por Desempenho Acadêmico.*

Entre as diversas ilustrações exibidas dos *rankings* listados acima, por D’Ambrósio (2016), uma delas expressa, de acordo com os padrões adotados pela *Webometrics*, a posição da UNESP nos indicadores.

---

32 *Playboy*: revista de entretenimento erótico, com fotos de mulheres famosas e nuas, voltada ao público masculino.

Figura 3: Ranking Web das Universidades – *Webometrics*

Fonte: (D'Ambrósio, 2016).

A classificação geral da UNESP no *ranking* mundial é 338<sup>a</sup> colocação, no continental ficou em 8<sup>a</sup> lugar e no país está na 5<sup>a</sup> posição. Nos indicadores internacionais isolados, a posição é: 163<sup>a</sup> em presença, 923<sup>a</sup> em impacto, 30<sup>a</sup> em abertura e 392<sup>a</sup> em excelência. Em 2014 ocupava a 8<sup>a</sup> posição em nível de abrangência na América Latina e a 5<sup>a</sup> posição em abrangência no Brasil. Apesar das diferenças socioeconômicas e políticas, que existem entre as instituições de diferentes países, regiões e continentes, as classificações são feitas. “Os critérios de aferição da produção acadêmica abstraem as especificidades de cada área de conhecimento no processo de produção científica e cultural. Ademais, ocorre uma abstração das condições de produção da ciência em cada país ou região do mundo” (COSTA, 2016, p. 188). Mesmo assim, a comparação entre as instituições é feita, desencadeando a concorrência por melhores posições nos *rankings*.

Apresentar os resultados da instituição em sete *rankings* internacionais de classificação das universidades, demonstra a preocupação (e ao mesmo tempo, valorização), com a posição da instituição em tais catálogos de pontuação. Maior pontuação nesses índices, aumenta a possibilidade de financiamento externo, que por sua vez, estimula ainda mais a produção da ciência na lógica mercantil.

A preocupação com o posicionamento da instituição em *rankings* é tão grande, que foi criada pela Portaria UNESP s/n., de 31/03/2017, a “Comissão de Avaliação Institucional dos *Rankings* da Unesp”. Essa Comissão, “tem como atribuições a organização dos dados institucionais da Universidade, bem como a discussão de estratégias para a melhoria do posicionamento da Unesp nos *rankings* internacionais”. Declaradamente, a instituição revela sua obsessão em melhorar a sua performance nos *rankings* universitários.

“Buscando responder às exigências de ascensão nos *rankings*, o *establishment*<sup>33</sup> das universidades públicas tem procurado adotar e implementar um padrão de produção e reprodução, gestão e difusão científicas, disseminado internacionalmente” (SEGATTO, 2015, p. 1). Esse padrão de gestão, baseado em eficiência e produtividade, que gera números para alimentar os índices dos *rankings*, seria uma das consequências da quantofrenia, que parece mesmo, ter tomado conta da universidade.

---

33 *Establishment*: estabelecimento, sistema político estabelecido (MARQUES, 2009). Situação onde um grupo elitista exerce o controle.

## **CAPÍTULO 4: PERCEPÇÕES ACERCA DA QUALIDADE**

Neste capítulo vamos explorar os vários significados do termo qualidade, para compreender o que se entende por qualidade na educação, qualidade nos documentos da UNESP e qualidade na visão dos docentes entrevistados. Abordaremos também os problemas e a possibilidade em se mensurar qualidade, sobretudo considerando o contexto neoliberal e gerencial, no qual o termo qualidade se enreda ao discurso do Estado e da ideologia privatista que o fetichiza e o pareia a outros termos como: “eficácia”, “eficiência”, “otimização”, entre outros.

### **4.1 Significados do termo qualidade**

Nos dicionários da língua portuguesa, Ferreira (2009) e Houaiss (2001), encontramos algumas definições para o conceito qualidade: propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa, atributo, condição, característica inerente, virtude, posição, função, capacidade de atingir os efeitos pretendidos.

Muito usada no cotidiano das pessoas, a palavra qualidade possui diversos sentidos e significados. Por exemplo, qualidade é usada para exaltar a durabilidade de um produto com preço acessível, a eficiência de um tratamento médico que curou a doença do paciente, ou ainda o grau de satisfação com um produto esteticamente bonito, que apesar do tempo de uso, não apresentou defeito. “Qualidade é um conceito que, no universo empresarial, tem variado tanto como o têm feito, historicamente, as formas de organização da produção e do trabalho” (GENTILI, 2010, p. 127). Essas ideias sobre qualidade dos produtos, que estão presentes no senso comum, são reprodução dos parâmetros usados nos programas de gerenciamento de qualidade praticados nas fábricas, que tornaram-se hegemônicas nas sociedades industrializadas.

Gramsci (2001, p. 209) observou que o senso comum não é rígido, está em constante transformação, sendo enriquecido “com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume”, como se fossem um “folclore”. Assim, com o desenvolvimento da indústria, as concepções de qualidade do setor produtivo foram integradas ao senso comum e aplicadas em outros setores da sociedade, como por exemplo, no setor de serviços, inclusive na educação.

Apesar das concepções serem fragmentárias e simplistas no senso comum, existe nele um núcleo válido, chamado de bom senso. Diante disso, Saviani (2004) alerta que é preciso ir além do senso comum, e dar-lhe expressão elaborada, coerente e articulada. É importante lembrar que “a produção de ideias em geral não tem vida própria, não tem história imanente, mas faz parte da história humana e global e é determinada, através de múltiplas mediações, pelo modo como os homens produzem e reproduzem sua vida” (VAISMAN, 1989, p. 416).

As ações humanas levaram ao estabelecimento da sociedade capitalista, e conseqüentemente, ao desenvolvimento de modelos de mensuração de qualidade para a produção industrial em larga escala. Ao estudar as possíveis formas de gerenciamento, Garvin (1992) definiu cinco concepções de qualidade:

Quadro 12: Garvin e as cinco concepções de qualidade

Transcendente	A qualidade é considerada “excelência inata”, característica universalmente reconhecível, como a beleza.
Baseada no produto	A qualidade seria uma variável precisa e mensurável, e as características adicionais agregam valor ao produto.
Baseada no usuário	Qualidade é quando os produtos satisfazem os desejos, preferências ou necessidades dos consumidores, tendo como base o consenso de opiniões.
Baseada na produção	Qualidade é o produto estar em conformidade com as normas e especificações do projeto na sua fase de produção.
Baseada no valor	Qualidade pressupõe um produto com desempenho ou conformidade com um preço ou custo aceitável, “excelência que se pode adquirir”.

Fonte: Dados elaborados pelo autor (GARVIN, 1992).

Essas concepções consideram que a qualidade e as características de um produto sejam mensuráveis, de acordo com as normas de produção, para atender as necessidades dos clientes, tendo um custo aceitável. Outros estudiosos da qualidade, defensores do planejamento e do controle na fábrica, definiram o termo na esfera produtiva da seguinte forma:

1. A qualidade consiste nas características do produto que vão ao encontro das necessidades dos clientes e dessa forma proporcionam a satisfação em relação ao produto.
2. A qualidade é a ausência de falhas (JURAN; GRZYNA, 1991, pág. 11).

Nesse caso, qualidade está relacionada com a satisfação dos clientes e a ausência de falhas no produto. Mas quais seriam as necessidades dos clientes que precisam ser satisfeitas? Geralmente são necessidades utilitárias, imediatas ou a satisfação de algum desejo. Gaulejac (2007) explica que os especialistas de *marketing* procuram mobilizar os complexos mecanismos dos desejos humanos para produzir novas necessidades, que podem ser satisfeitas por meio de novos produtos. Os desejos “não tem limites” e não obedecem mecanicamente a racionalidade econômica, por isso, são os produtores que em certa medida, acabam definindo as necessidades dos clientes. Segundo Enguita (2010, p. 107), “o que a expressão ‘qualidade’ conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades”.

De acordo com Garvin (1992), o *Total Quality Control - TQC* (Controle de Qualidade Total) foi desenvolvido por Armand Feigenbaum, defensor de que a qualidade era responsabilidade de todas as pessoas da organização, sendo necessário haver eficácia em todo o processo produtivo. Isso significava controlar o projeto do produto até ele chegar nas mãos do cliente satisfeito, envolvendo o conjunto da corporação, ou seja, dos setores de engenharia, compras, fabricação, expedição, *marketing* e atendimento ao cliente.

Segundo Heloani (2003), as teorias sobre administração e gestão, fundamentais para o desenvolvimento das forças produtivas, apresentam determinada visão de mundo, com elementos ideológicos aparentemente neutros, e impulsionam a subjetividade dos trabalhadores, tentando reconfigurar as relações entre capital e trabalho. Essa função da gestão, foi apreendida pelo pós-fordismo e suas formas de exercício do poder pela via da cooptação, manipulação, de crenças, valores sociais e subjetivos. Não é por acaso, que Deming (1990) afirmava ser necessário aprimorar os instrumentos de administração na busca “constante da qualidade”, atendendo às exigências e às necessidades do consumidor. Para isso, seria necessário organizar os trabalhadores com “espírito de equipe”, empenhando-se na melhoria contínua dos métodos de teste, alcançando os “ganhos de produtividade”. O produto precisava ter qualidade em todo o processo, ou seja, do seu projeto até ao consumidor, que é considerado o “elo mais importante” da linha de produção. No prefácio do seu principal livro, Deming deixa claro que sua metodologia para alterar os sistemas de administração não se restringia às fábricas:

Este livro representa uma tentativa de melhorar a produtividade e não apenas de medi-la. O livro não faz qualquer distinção entre a indústria de produção de bens e a de serviços. O setor de serviços inclui serviços públicos, entre os quais a educação e o

serviço postal. Todas as indústrias, quer de produção de bens quer de serviços, estão sujeitas aos mesmos princípios de administração (DEMING, 1990, p. X).

O propósito de “melhorar a produtividade” não faz “distinção” entre as organizações que produzem “bens” ou “serviços”, pois elas estariam sujeitas aos mesmos “princípios” da administração, inclusive os serviços públicos. Assim, se a concepção de qualidade total desenvolvida para as fábricas, for executada na educação, os problemas seriam acertados via administração, mudando as estratégias de gestão da instituição. Segundo Gentili (1996, p. 17), “é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”.

Na concepção neoliberal de sociedade, os sistemas educativos sofrem de crise gerencial que afeta as instituições. Assim, fica mais fácil o convencimento da “reforma administrativa” na educação, “orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p. 18). Nessa perspectiva, Silva (2010, p. 16), comenta que “não por acaso, a grande ideóloga e propagadora da ‘filosofia’ da qualidade total no Brasil [foi] Cosete Ramos”. Na esteira da retórica neoliberal, Ramos (1994) defende que as instituições de educação adotem uma “cultura de qualidade”, que busque de forma permanente a “excelência”, por meio de um pacto de longo prazo, com a “comunidade escolar”: o programa de qualidade deve ser “assumido por todos”. Ramos associa as dimensões da qualidade com a satisfação dos clientes (alunos, pais, empresas, sociedade) e para isso, o modelo de “qualidade total” apresentado tem quatro focos: pessoas, processos, ferramentas e grupos.

A Qualidade Total é o ponto de convergência – o núcleo, a essência, o **coração** – e acontecerá no espaço de interseção e no tempo de integração dos quatro focos. Este é o grande desafio da Instituição Educacional – do seu Diretor e de cada um de seus profissionais – **a busca da excelência do todo: da Escola inteira!** O compromisso com a Qualidade exige coerência entre o discurso (Programa da Qualidade) e a ação (prática cotidiana). O compromisso com a Qualidade impulsiona o Estabelecimento de Ensino a injetar excelência em tudo o que faz, em todos os níveis e Setores da Instituição. Enfim, o compromisso com a Qualidade orienta a Escola no sentido da excelência do TODO e da excelência de TODOS! (RAMOS, 1994, p. 42, grifos no original).

Essa proposta de qualidade total para a educação, tem um forte apelo ideológico e propagandístico, cuja intenção implícita é aumentar a submissão da educação, aos dogmas de eficiência e produtividade do mercado. Além disso, o conceito de “qualidade total” padece de



um idealismo, que parece nos remeter ao universo da “pureza” e da “perfeição”, onde todas as coisas funcionam em harmonia.

A ideia de qualidade, principalmente quando lhe acrescentamos o termo “total”, refere-se a um mundo de perfeição e de excelência que não deixa de lembrar o mundo da pureza. Um mundo sem defeito no qual cada um realizará sua tarefa perfeitamente. Uma espécie de paraíso antes que o pecado original chegasse a escurecer o horizonte da humanidade. A qualidade remete ao mito do Éden antes da queda: mundo de reconciliação de todos os contrários; mundo no qual foram erradicados o erro, a falta, a imperfeição, e a impureza; mundo ideal no qual cada um pode viver sem limite e sem conflito; mundo fantasmático, em que o desejo é satisfeito e a falta é suprimida (GAULEJAC, 2007, p. 105).

A qualidade total seria inalcançável, pois o erro faz parte da produção de mercadorias, dos serviços e da vida humana em geral. O termo qualidade faz parte de um amplo conjunto de relações sociais, repleto de contradições, que são acirradas pela ideologia da competitividade, gerando disputas entre classes sociais, instituições, grupos, empresas, universidades, profissionais e indivíduos. A formulação do conceito de “qualidade total” tem contradições semelhantes, às encontradas no “idealismo alemão”, que é criticado por Marx e Engels (1999, p. 37): “totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu”. Quando o ponto de partida da análise são os homens de “carne e osso” em suas relações de “vida real”, as coisas não funcionam igualmente como foram idealizadas e prescritas.

Um bom exemplo disso, são os testes de qualidade dos materiais (blocos de concreto), retratados por Dejours (2008). Ele descreve de forma detalhada, o que descobriu em seus estudos, acerca dos testes de qualidade em componentes usados nas usinas nucleares. Tinha como “interlocutor” um pesquisador especializado em resistência de materiais, responsável pela segurança de uma usina nuclear. Esse pesquisador era “categórico” em expressar a “confiabilidade” dos materiais utilizados, regularmente testados e “submetidos a perícias”. Na mesma época, Dejours explica que tratava em seu “consultório de psiquiatria”, um técnico que trabalhava no instituto responsável por fazer “testes de materiais” para obras públicas, inclusive em usinas nucleares. Este homem possuía “décadas” de experiência e tinha adoecido porque era “apegado às regras” de sua profissão, ao fazer as medições complexas, com os aparelhos sofisticados. Os instrumentos eram instalados para tirar as medidas, e depois o concreto era submetido a compressões mecânicas, feitas por prensas “extremamente potentes”, e as medidas eram refeitas.

Só que, há vários anos, a direção do instituto havia sido mudada, inclusive os engenheiros, que agora eram formados para a gestão e para a busca desenfreada de rentabilidade. Era preciso produzir – e produzir rápido. Os testes deviam ser feitos de maneira cada vez mais acelerada. Aos poucos, esse técnico tinha sido obrigado a entregar os resultados de suas medições sem respeitar os prazos necessários para que fossem confiáveis. Segundo ele, para que a medição fosse correta, era preciso que a compressão mecânica fosse mantida por vinte e oito dias. Ora, os resultados eram exigidos no prazo de cinco dias. Ele sabia que suas medições estavam, portanto erradas. Olhando de perto, percebia-se que em todos os níveis as medições eram feitas na correria, o que ele sabia perfeitamente, pois supervisionava todo o processo e o trabalho de sua equipe. Por mais que protestasse, suas observações não eram levadas em consideração (DEJOURS, 2008, p. 71).

Não raro, as novas formas de organização do trabalho, que privilegiam a eficiência e a “rentabilidade desenfreada” do capital, tornam os testes de qualidade e a produção mais “acelerada”. Fica evidente a “discrepância” entre o “prescrito” (28 dias) e o “efetivo” (cinco dias). Mesmo “sem respeitar os prazos necessários”, era concedida a certificação ao material pelos engenheiros. “A perícia e a avaliação não são mais fundamentadas cientificamente e perdem o valor se não se levar em consideração o conhecimento específico do real que é acessível apenas pela experiência do trabalho” (DEJOURS, 2010, p. 74). O ponto de “referência” deve ser o “trabalho real”, que muitas vezes “é vítima” da negação institucional, por que revela problemas, deficiências, incidentes. Nesse sentido, Dejours (2010, p. 69) ainda afirma: “a qualidade total revela-se o que é: uma palavra de ordem, um *slogan*, um argumento publicitário”, um ideal. Pode-se desejá-la, pode-se até “sonhar com ela”.

Para finalizar a descrição do exemplo, Dejours comenta que o seu paciente (o técnico dos testes com o concreto) tinha pesadelos durante a noite: ele se via no centro de um “recinto” de concreto que apresentava fissuras, elas ficavam largas até ao ponto de sufocá-lo e depois esmagá-lo, e ninguém respondia aos seus gritos de socorro. Os testes das obras públicas continuaram e “meu paciente foi aposentado por invalidez (...) vocês sabem certamente que muitos incidentes foram recenseados nos recintos de concreto das usinas nucleares” (DEJOURS, 2010, p. 75). As perícias, as medições e as avaliações não são “totalmente confiáveis”, se não tiverem como pressuposto, todo o trabalho contido na própria perícia.

Portanto, muitas vezes a qualidade se transforma em mero discurso ideológico, e os meios de comunicação que fazem a propaganda, são vistos “como meios de fabricação da representação e de envolvimento afetivo do/a ‘espectador/a’ e do/a consumidor/a” (SILVA, 2010, p. 19). Afinal de contas, qual é o consumidor ou cliente que não deseja um produto e/ou serviço de qualidade?

## 4.2 Qualidade na educação superior

Na Constituição Federal de 1988, o Art. 206, afirma que o ensino será ministrado com “garantia de padrão de qualidade”, sem explicar quais seriam os critérios e parâmetros. Na educação superior, as concepções existentes na definição de sua qualidade é polissêmica: abrange desde a incorporação das concepções pragmáticas de gerenciamento da qualidade total da fábrica, de eficiência e formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, até a defesa de uma concepção de qualidade, com função social.

De acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 187), “a formação funcionalista e operacional, preparação para o trabalho e treinamento de mão-de-obra, deve ser enriquecida e sustentada pela formação ética e política”. Tentar separar ou fazer contraposição entre formação técnica e política seria um grande erro, as duas são importantes e possíveis de acontecer. “Ora, não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso” (SAVIANI, p. 134, 1983). Sem dúvida, estes dois elementos são fundamentais ao se pensar em qualidade nos cursos superiores e no trabalho docente.

No momento histórico atual, em que a tecnologia substitui cada vez mais os seres humanos na produção e nos serviços, é preciso sim, boa qualificação profissional. Mas, pensar numa educação de qualidade social, significa ir além do seu papel imediato e limitado que busca atender às necessidades de acumulação do sistema capitalista. Socializar o conhecimento científico produzido pela humanidade, por meio de uma escola pública, laica e estatal, em todos os seus níveis, já seria um salto qualitativo na educação e formação humana.

A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos. A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos (SILVA, 2009, p. 225).

Quando o Brasil se alinhou aos preceitos de eficiência, flexibilização e desregulamentação do neoliberalismo, fortaleceu o discurso da necessidade de educação com qualidade, que muitas vezes é definida como sinônimo de eficiência e produtividade das empresas, transportando essa ideologia presente na administração das indústrias, para os

sistemas educativos. “Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, qualidade” (ENGUIITA, 2010, p. 95).

O conceito de qualidade em educação vai sendo reduzido à formação de habilidades úteis para o mercado de trabalho. A definição de qualidade para a educação superior, não pode se restringir apenas a uma boa capacitação profissional, deveria contemplar “a conquista de nossas potencialidades próprias, de nossa capacidade de autodeterminação, do espaço de criação. É o exercício da competência política” (DEMO, 2008, p. 13). As dimensões técnicas e científicas, os princípios éticos e políticos devem também fazer parte da formação profissional e humana de todos, para que cada indivíduo possa ter condições de refletir sobre o seu papel social e, quem sabe, despertar o compromisso político por transformações sociais. Por isso, “a contradição entre discordar e acatar as diretrizes quantitativas concretiza-se no cotidiano das instituições” (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 225). É no seu local de trabalho que o docente da educação superior terá que optar por uma opção transgressora, correndo os riscos de tal escolha, ou aceitar as diretrizes para se manter no emprego.

Uma possibilidade seria fazer a “contra-regulação”, considerada por Freitas (2005), uma “resistência propositiva”, feita no debate coletivo entre indivíduos e grupos, chamada de “qualidade negociada”. Segundo Freitas (2005, p. 911), “por este conceito, a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola”.

Mas, nos últimos tempos, parece que acabou mesmo tornando-se hegemônico o conceito de qualidade ditado pela lógica do mercado. Ainda que revestido de uma suposta neutralidade, típica de sua característica objetivista, política e economicamente interessada:

Na lógica da globalização econômica, “qualidade” seria um conceito objetivamente identificável e livre de contextos específicos e idiosincrasias. Uma das aplicações mais importantes dessa noção genérica de “qualidade” consiste nas questões dos empregos e da empregabilidade (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 26).

Somado às políticas expansionistas da educação superior que ocorreram em nível federal e estadual, foram criados modelos avaliativos funcionalistas que teriam supostamente, a capacidade de verificar a qualidade dos cursos e das instituições. Mas, não se definiu de forma muito clara o que seria uma educação superior de qualidade. O parco debate público sobre a qualidade tende a atrofiar a “concepção emancipatória” da avaliação em prol de um discurso vazio acerca de melhoria da qualidade.

É notória a falta de discussão pública e debate sobre a qualidade. O modelo de avaliação da educação superior brasileira passou de um modelo quantitativista e objetivista a um outro, que partiu de uma concepção emancipatória da avaliação, mas vinculada à regulação. Nessa tentativa, ao enfatizar na melhora da qualidade e nos aspectos formativos da avaliação, não se aprofundou a questão sobre qual a qualidade que o sistema requer e que tipo de educação superior deriva da implantação e legitimação que os processos de avaliação institucional e de cursos desencadeiam (ROTHEN; BARREYRO, 2007, p. 14).

Passados os 19 anos da Constituição Federal de 1988, os autores acima alertam para a falta de debate acerca do conceito de qualidade. Em vez de discussão pública, parece que foi adotada no Brasil, a “tendência neoliberal” de diversos países: “a ideia de que a avaliação está atrelada à qualidade se tornou hegemônica” (SANTANA et al., 2016, p. 528). Os processos avaliativos atrelados à qualidade da educação, são considerados por muitos, a única forma de garantir educação de qualidade, que pode ser medida com exames, usados para classificação e ranqueamento.

Dias Sobrinho (2002, p. 113) alerta que “o conceito de qualidade em educação superior é bastante lábil e escorregadio”. Não há dúvidas de que a definição da qualidade na educação é complexa, pois compreendê-la depende muito da concepção de sociedade defendida. Certamente, uma das características fundamentais de qualidade está relacionada com infraestrutura e espaço para desenvolver o processo educativo. De acordo com Gusmão (2013, p. 110), “a qualidade está diretamente ligada às condições de trabalho, à valorização do profissional, às condições em que o aluno vai para a escola, às condições de vida do próprio aluno”. Nesse sentido, qualidade está relacionada com as condições sociais dos alunos e com as condições de trabalhos dos profissionais ligados a educação. Com a mesma tendência, Dourado e Oliveira (2009, p. 202), afirmam que a qualidade na educação está associada às relações sociais, envolve “questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito (...) processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola”. Assim, a educação encontra-se articulada junto às varias dimensões da vida social.

Com o estabelecimento dos processos avaliativos, está cada vez mais comum formar *rankings* das IES e dos cursos, o que caracteriza a competição, a prática da eficiência, consideradas pela “gestão empresarial”, o requisito principal do padrão de qualidade de uma instituição.

Ai se introduz uma rigorosa *accountability*: as universidades devem demonstrar capacidade de oferecer os seus produtos à sociedade, mas especialmente indústria e ao

comércio, e de captar recursos mediante contratos com empresas e também comprovar responsabilidade, por meio de rigorosa contabilidade. A eficiência é a palavra-chave dessa política, e os instrumentos mais importantes são a avaliação e a gestão empresarial (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 105).

Nesse caso, a *accountability* seria usada para uma prestação de contas educacional, que tende ideologicamente a se legitimar enquanto uma forma de se comprovar a eficiência da instituição e o bom uso dos recursos financeiros. Visão parecida com esta foi defendida pelo vice-reitor da UNESP. Quando estava em exercício na função de reitor, Durigan afirmou, ao conceder uma entrevista para o jornal da instituição:

A avaliação do desempenho das pessoas, ou seja, a avaliação na universidade é importante para que se entenda a evolução da universidade, ao analisar a qualidade dos serviços que ela presta no ensino, na pesquisa e na extensão. Isto serve como uma prestação de contas para a sociedade que a sustenta (UNESP-JORNAL, 2011a, p. 10).

A justificativa para avaliar o desempenho dos funcionários e dos docentes é compreender a evolução da universidade, verificando a qualidade dos seus serviços. Parece um raciocínio mecanicista: se os profissionais envolvidos no processo tiverem bom desempenho, a qualidade estaria garantida, justificando os recursos gastos pela instituição. No campo da educação, avaliar a qualidade costuma estar relacionada com algum juízo de valor, que disponha de “atributos” considerados positivos. Assim, “o uso corrente do termo qualidade o transforma em um juízo de valor positivo: uma educação de qualidade é aquela que tem virtudes, é aquela que é valorizada” (SANTANA, et al., 2016, p. 532).

O conceito de qualidade para os sistemas de ensino, apresenta variações, dependendo do contexto sociopolítico e “função social”. Rothen, Tavares e Santana (2015) fizeram um estudo que possibilitou analisar o conceito de qualidade na educação, em periódicos científicos da Inglaterra, França, América Latina e Brasil. De forma sucinta, esses três autores verificaram que:

- na França, a qualidade significa possibilitar a “mobilidade” de estudantes e pesquisadores, pela Europa, favorecendo o crescimento de uma “economia do conhecimento”. Na educação superior qualidade está “atrelada” à construção de um sistema de ensino “inclusivo”, que possa atender também as necessidades “locais”, possibilitando uma sociedade “mais justa”.
- na Inglaterra, a concepção de qualidade encontra-se relacionada com o ranqueamento e “competitividade”, que é vista como incentivo para as escolas competirem

“entre si” e melhorar. Isso aumentaria o “investimento” na educação e mudanças nas práticas pedagógicas.

- na América Latina, a avaliação é vista como um processo que melhora a qualidade, mas existem dificuldades de realizar a avaliação, devido à heterogeneidade das instituições, especialmente as universidades. Qualidade também é associada com formação para o “mercado de trabalho”.

- no Brasil, existe diferenciação entre qualidade “formal” e “real”, com valorização da “qualidade formal”, que obedece aos critérios estatísticos internacionais. Apesar de existir muitos estudiosos que criticam o discurso hegemônico de qualidade, a avaliação externa está “atrelada à quantidade”, propiciando a “competitividade e o ranqueamento” das instituições.

Observa-se que apesar das variações entre regiões e países, a avaliação aparece vinculada com a qualidade, “por isso é possível afirmar que há um consenso de que a avaliação promove a qualidade da educação, tal como uma relação de causa e efeito (...) esse consenso também é chamado de discurso hegemônico” (SANTANA, et al., 2016, p. 523). Neste caso, existe a defesa de uma ideia, de uma concepção que orienta o modo de agir na realidade.

Os dados estatísticos, produzidos pelos instrumentos de avaliação da educação, que são expressos nos *rankings*, não são absolutos. Há uma ideologia por trás desses dados, principalmente nos objetivos da avaliação, prescritos pelo Estado avaliador.

Mesmo com as falhas, limitações e dimensões ideológicas dos processos avaliativos, tais como os problemas de classificação a partir dos resultados alcançados na avaliação dos profissionais e das instituições educacionais que geram premiação ou punição, é importante deixar claro que:

[...] a pior conclusão que se poderia tirar de nosso trabalho é que a qualidade não deve constituir, hoje, uma reivindicação a ser recuperada por aqueles setores que lutam pela defesa e pela transformação da educação pública. O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Então, trata-se de conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais (GENTILI, 2010, p. 172).

Debater sobre a definição de qualidade na educação, decorrente dos instrumentos e processos avaliativos, considerados inadequados por muitos, é um campo de disputa política que deve ser usado por quem deseja mudanças nos parâmetros estabelecidos pelos governos ou pelas agências de avaliação.

### 4.3 UNESP: concepções de qualidade

Seguindo a tendência das políticas e reformas neoliberais implantadas pelo governo federal nos anos 1990, o então governador do Estado de São Paulo, Mário Covas, também estabeleceu medidas desse tipo em âmbito estadual, expressos em alguns dispositivos da Lei n. 9.173/1995: o Inciso II do Art. 29 faz referência a “modernização na ação governamental, com vistas ao aumento de produtividade, qualidade e eficiência dos serviços públicos”. No anexo da Lei, item Reforma Institucional, está explícito: “implantar, em todos os órgãos, programa de qualidade e produtividade, com a participação ampla dos servidores”. Com base nessa lei, foi editado o Decreto n. 40.536/1995, instituindo o Programa Permanente da Qualidade e Produtividade no Serviço Público.

Classificada de ação governamental para modernização, chama a atenção o fato da palavra qualidade estar acompanhada da palavra produtividade, ambas associadas à eficiência dos serviços públicos. Essa dupla de termos, aparece várias vezes no Decreto n. 40.536/1995, articulada a uma apelativa de “redução de custos”:

Artigo 1º – Fica instituído, no Estado de São Paulo, o Programa Permanente da **Qualidade e Produtividade** no Serviço Público, com o objetivo de progressivamente, propiciar ao cidadão o atendimento eficaz de suas necessidades, por meio de um processo de melhoria contínua e permanente dos serviços prestados, com **redução de custos e ganhos de produtividade**.

Artigo 2º – Para a consecução de seu objetivo, o Programa Permanente da Qualidade e Produtividade no Serviço Público desenvolverá suas atividades de forma contínua, sistemática e integrada, em especial no sentido de:

II – propiciar, às pessoas que trabalham nos diversos órgãos e entidades, o desenvolvimento de seus valores humanos e dos conhecimentos funcionais essenciais para a **qualidade e produtividade**;

VI – incorporar os avanços do conhecimento científico e tecnológico considerados imprescindíveis a melhoria da **qualidade e produtividade**;

VII – promover os ajustamentos organizacionais que favoreçam a prestação de serviços com **qualidade e produtividade**;

VIII – inovar nas maneiras de atender as necessidades do cidadão, simplificar procedimentos, inclusive de gestão, e proceder as transformações essenciais a **qualidade com produtividade** (grifos nossos).

Se a qualidade for entendida como a produtividade dos serviços públicos, ela pode se tornar incompatível justamente com os valores humanos que se pretende desenvolver. Aumentar a produtividade usando o argumento da redução de custos, muitas vezes, significa sobrecarregar os funcionários com mais trabalho, gerando sofrimento nos servidores públicos, ou eliminando os postos de trabalho, automatizando as funções por meio de novas tecnologias.



Os instrumentos de gestão não são neutros, contrariamente ao que pretende a maioria dos manuais que os apresenta como técnicas a serviço de uma abordagem racional da realidade. Eles são construídos sobre pressupostos raramente explicitados, lógicas implícitas que se impõem por meio de regras, de procedimentos, de *ratios* e de indicadores que se aplicam sem que haja possibilidade de discutir sua pertinência (GAULEJAC, 2007, p. 100).

Quem se colocaria contrário ao atendimento eficaz das “necessidades do cidadão”, com redução de custos? A lógica implícita nesse programa de qualidade é contraditória: para atender de forma eficaz às necessidades dos cidadãos, na maioria das vezes, requer o aumento dos custos, ou seja, mais investimentos em saúde, educação e segurança pública, por exemplo. Quando a população reclama da qualidade desses serviços, os governantes costumam responder que falta dinheiro para fazer melhorias.

Tendo como base o Art. 14, do Decreto n. 40.536/1995, foi criada pela Portaria UNESP n. 31/96, a Comissão de Gestão da Qualidade e Produtividade (CGQP). Sua finalidade era promover a implementação do Programa Permanente da Qualidade e Produtividade no Serviço Público, com a efetiva participação dos servidores e empregados, utilizando a metodologia que considerasse mais adequada às peculiaridades da universidade. Essa comissão foi composta por quatro docentes, todos pró-reitores em: administração, graduação, pós-graduação e pesquisa; e pró-reitor de extensão universitária e assuntos universitários. A CGQP era presidida pelo professor José Carlos de Souza Trindade, que posteriormente foi eleito reitor da UNESP, colocando em prática o polêmico projeto de expansão da década de 2000. Não foram encontrados relatórios dessa Comissão que indicassem os parâmetros e a concepção de qualidade praticada.

Aprovada em 1996, a Lei n. 9.394 passou a ser o marco regulatório para todos os níveis de ensino no país, mas a definição do que seria uma educação de qualidade é vaga. O Art. 4º, relativo ao dever do Estado com a educação, estabelece no Inciso IX, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Não há definição exata do que seriam os padrões mínimos de qualidades, nem quais seriam os insumos indispensáveis. E o próprio termo mínimo é questionável, sugere uma quantia ou gradação minimamente aceitável, em detrimento da noção de qualidade como uma propriedade qualitativa incontestável. Seria o padrão mínimo de qualidade, produzir mais (quantidade de diplomados) com menos recursos financeiros (redução no investimento)?

A Portaria UNESP n. 47/98, instituiu o Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP (PPGQ). Inspirado no Decreto n. 40.536/1995, esse Programa considera

como necessidade estratégica “melhorar a qualidade” do ensino, da pesquisa e da extensão da universidade, buscando “excelência” no “atendimento aos cidadãos” em todas as Unidades Universitárias. A formação de conselhos, e de quem seriam as pessoas responsáveis pela implementação desse programa, ficou assim definida:

Artigo 2º – São responsáveis pela efetivação do Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP: Reitor e Vice-Reitor; Pró-Reitores; Diretores das Unidades Universitárias; Diretores das Unidades Complementares; Diretores – Presidentes das Fundações; toda a comunidade universitária.

Artigo 3º – O Programa conta com as seguintes unidades para o desempenho das suas atividades: junto ao Gabinete do Reitor, o Conselho Superior do Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP (CSQ); junto à Vice-Reitoria, a Secretaria Executiva do Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP (SEQual); junto a cada unidade universitária, unidade complementar, fundações e Reitoria, o Comitê Diretor da Unidade (CDU). Junto a cada unidade universitária, unidade complementar, fundações e Reitoria, os Grupos Executivos Locais do Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP (GEQual).

Artigo 4º – O Conselho Superior do Programa Permanente de Gestão de Qualidade na UNESP (CSQ), presidido pelo Reitor, é composto pelos seguintes membros: Vice-Reitor; Chefe de Gabinete; Pró-Reitor de Graduação; Pró-Reitor de Pós-Graduação; Pró-Reitor de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários; Pró-Reitor de Administração; Secretário Executivo do Programa Permanente de Gestão da Qualidade na UNESP (UNESP, 1998, p. 61).

Observamos que esse Programa é centralizado na reitoria e no paradigma da gestão, da busca pela alta *performance*, sustentada pela ideologia da excelência. Ao CSQ coube as funções de definir quais seriam os critérios de excelência, acompanhar, ajustar e garantir o cumprimento das diretrizes estabelecidas, para alcançar os objetivos. Presidida pelo vice-reitor, cabia à SEQual assessorar o CSQ no desenvolvimento do Programa, elaborando planos de ações com as metodologias de implantação, inclusive promovendo cursos e treinamentos específicos. Já o CDU deveria promover o Programa a nível local, ou seja, nas unidades auxiliares e administrativas sob sua responsabilidade, por meio das metas estabelecidas, com a efetiva participação da comunidade, conforme características locais.

Os comitês locais também formam cada um dos grupos executivos – GEQual, cujas funções são claramente definidas na Portaria UNESP n. 47/98, no qual termos tão caros às organizações empresariais – como “gestão da qualidade” e “satisfação dos clientes” – são evocados sem parcimônia nesta norma:

Artigo 11 – Caberá aos Grupos Executivos do PPGQ:

I – assegurar a auto-sustentação do Programa Permanente de **Gestão da Qualidade** na UNESP;

II – disseminar os conceitos e princípios fundamentais que norteiam o PPGQ e toda comunidade;

III – acompanhar e avaliar os indicadores de qualidade;

IV – pesquisar continuamente o grau de **satisfação dos clientes** externos e internos (grifos nossos).

Os indicadores de qualidade devem ser acompanhados continuamente, para pesquisar o grau de satisfação dos clientes internos (estudantes) e externos (população). Embora, essa Portaria não especifique quais são os “critérios de excelência”, nem os “indicadores de qualidade”, fica explícito no Art. 11, a concepção mercadológica de qualidade, expressa na diretriz de “satisfazer os clientes”. Consideramos que tal concepção, tem como referência a racionalidade instrumental, que demanda instrumentos e técnicas que continuamente buscam reduzir a atividade humana em indicadores:

A racionalidade instrumental consiste em pôr em ação uma panóplia impressionante de métodos e de técnicas para medir a atividade humana, transformá-la em indicadores, calibrá-la em função de parâmetros precisos, canalizá-la para responder às exigências de produtividade (GAULEJAC, 2007, p. 72).

A criação dos conselhos, grupos e secretarias para a gestão do programa de qualidade, indica que era preciso colocar em prática o Decreto de 1995, cujos dispositivos já tinham mais de dois anos de validade. A Portaria UNESP n. 47/98 foi modificada pela Portaria UNESP n. 108/02, e o seu terceiro preâmbulo passou a ter a seguinte redação: “considerando a absoluta necessidade estratégica de melhorar a qualidade dos serviços prestados pela universidade”

O CEE, responsável pelas IES públicas estaduais e também pelas IES privadas paulistas, atualizou as normas de acordo com a Lei 9.394/1996. No Relatório da Indicação CEE n. 06/99, é feita uma análise de como os processos avaliativos desse Conselho podem promover a qualidade na educação, especialmente nas IES isoladas. Segundo o Relatório, a avaliação institucional é instrumento importante porque proporciona “autoconhecimento e auto-redirecionamento, como de prestação de contas aos alunos e à sociedade” (CEE, 1999, p. 12). A legislação passou a determinar que o credenciamento, a autorização e o reconhecimento terão prazo de validade, sendo renovados após processo regular de avaliação. A qualificação e o regime de trabalho docente são considerados elementos importantes nos padrões de qualidade reconhecidos.

Ainda que se atente para os diferentes tipos de instituição, é importante ressaltar que a qualidade do ensino superior é conceito pluridimensional, que envolve todas as funções e atividades: ensino e programas, projetos de pesquisa, corpo docente, pessoal, alunos, edificações, instalações, equipamentos e serviços à comunidade e ao mundo acadêmico (...) É de se ressaltar a qualificação e o regime de trabalho do corpo

docente, a atualização de bibliotecas, laboratórios e ambientes especiais (CEE, 1999, p. 12).

A concepção de qualidade defendida para a educação superior está próxima da *accountability*, ao valorizar a prestação de contas à sociedade. Embora, os documentos da UNESP façam referência a “critérios de excelência” para a educação superior, os documentos do CEE usam contraditoriamente, o termo “padrões mínimos de qualidade”, ficando a impressão de se nivelar por baixo a educação.

O discurso tem uma dimensão que, com base em Gramsci (1999), poderemos denominar “hegemônico”. Oscila entre ser vago e ser explicitamente adepto do gerencialismo. E, pontualmente, se refere a questões objetivas denominadas pela qualidade social, como “regime de trabalho” do professor, explicita o CEE. Tais questões objetivas, porém, demandam ampliação de investimentos, e não “otimização” ou “redução”, termos recorrentes na assunção gerencialista.

As informações obtidas no processo de avaliação interna, geram padrões e referenciais para a definição de qualidade esperada em seus diversos segmentos, ou melhor, assim é tecido o discurso do CEE, que em última instância, se atrela reiteradamente à “eficácia institucional” (e não à qualidade social):

A qualidade em educação, pesquisa e extensão, é resultante da interação de diferentes variáveis, envolvendo corpo docente, discente e de apoio adequados, bem como infraestrutura física e a existência de insumos que possibilitem a ocorrência de um desenvolvimento plenamente satisfatório, além de mecanismos que garantam integração ao contexto social, à comunidade em que se situa e com a qual interage (...) Os aspectos pedagógicos englobam diferentes modos de agir, envolvendo docentes, alunos e a própria comunidade, no sentido de garantir a qualidade do processo educacional e a **eficácia institucional**. A instituição não pode ignorar o contexto em que se situa, devendo a avaliação interna incorporar análises de suas relações com a comunidade (CEE, 2000, p. 11, grifo nosso).

Existe a preocupação com o papel das instituições no mundo globalizado e com a eficácia das suas ações, aproximando o sistema avaliativo à ideologia de mercado. Na UNESP, a Resolução n. 84/99 estabeleceu as diretrizes de atuação da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), nos processos avaliativos da universidade. O primeiro ciclo de avaliação institucional da UNESP ocorreu no período 2000-2004, cujo Relatório organizado pela CPA foi dividido em partes. O item Introdução destaca a importância do planejamento e dos critérios na avaliação institucional, para acompanhamento da vida acadêmica na complexa estrutura *multicampi* da universidade. A avaliação objetiva “não só o atendimento de uma solicitação oficial, mas, antes, o cumprimento de uma missão social que é a de informar à sociedade sobre

seu **desempenho**, suas possibilidades” (UNESP-CPA, 2005a, p. 3, grifo nosso). Neste Relatório, consta que o objetivo principal com a autoavaliação seria o da construção de uma “consciência institucional”, os resultados obtidos seriam usados na reflexão e revisão de políticas. Os objetivos específicos da avaliação institucional foram assim definidos:

- Viabilizar um processo permanente de análise e debate sobre o projeto institucional da Universidade.;
- Fornecer subsídios para a tomada de decisões que favoreçam o desenvolvimento do projeto delineado para a Universidade;
- **Analisar a eficiência, a eficácia** e a relevância social e científica dos programas e projetos institucionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão;
- Promover e estimular a implementação de processos avaliativos em todas as instâncias da Universidade, de forma a **subsidiar a autogestão**, o aperfeiçoamento e articulação contínuos dos programas e projetos acadêmicos, na busca da melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária (UNESP-CPA, 2005a, p. 3, grifos nossos).

Um dos objetivos específicos desperta mais a atenção, devido à sua proximidade com a concepção de mercado na avaliação, por estar relacionado com a eficiência e eficácia da instituição. O discurso hegemônico da eficiência é instrumental, recheado de boas intenções como “relevância social” e “autogestão”. No entanto, seria de fato, possível autogestão sob os grilhões da eficácia? Isso entra em contradição com outras partes comentadas do Relatório, que defende o conceito de avaliação formativa (diagnóstica, formativo-reflexiva, crítica e transformadora), dando maior enfoque no processo, do que no produto final. Como apontado, há uma dimensão hegemônica no discurso, mas que por vezes, é mesclado a termos que a ele se contrapõem, tais como o de avaliação crítica e transformadora, e até mesmo de “autogestão”. Para Gaulejac (2007, p. 91), trata-se de uma “não prescrição” normalizadora, que define no seio das organizações, aquilo que é “bom” ou “mal”, “recomendado” ou “rejeitado”.

No Relatório da Indicação CEE n. 06/99, também é apontado, que por mais imparcial e objetivo que se tenta ser, na avaliação sempre haverá juízo de valor, por isso é importante a validade e fidedignidade dos dados obtidos. A avaliação qualitativa é embasada em critérios interpretativos, que tem bases políticas e culturais, onde a construção de critérios expressam uma concepção de homem, educação, universidade e mundo. Organizada pela CPA, as oficinas realizadas com os GRAL’s no final de 2001 e ano de 2002, tinham o objetivo de proporcionar aos seus membros:

[...] instrumentos e meios para estabelecer os indicadores que revelariam a qualidade do ensino e a da instituição. Esses indicadores deveriam ser formulados por meio da análise dos aspectos que regem o ensino e que se incluem no projeto pedagógico: currículo; perfil do profissional que se quer formar; ingressante; egresso; professor;

infra-estrutura de ensino; avaliação de ensino; aprendizagem; gestão acadêmica e administrativa e impacto da qualidade dos cursos na sociedade. (UNESP-CPA, 2005a, p. 24).

O segundo ciclo de avaliação institucional na UNESP foi no período 2005-2009, o Relatório publicado pela CPA é bem sintético se comparado ao do primeiro ciclo. Diferentemente do anterior, nesse Relatório não existe discussão sobre as concepções de avaliação e qualidade, apenas comentários destacando algumas ações para melhorar a qualidade.

A UNESP tem investido para que as atividades relativas à graduação sejam desenvolvidas com qualidade. Para tanto, foi criado em 2006, o Programa de Melhoria do Ensino de Graduação, o qual tem por objetivo aportar recursos em infraestrutura, instalações e equipamentos associados ao ensino de graduação nas Unidades Universitárias e *Câmpus* Experimentais da UNESP. Em 2006, a verba destinada a esse Programa foi de três milhões de reais, passando para quatro milhões em 2007, cinco em 2008 e seis milhões em 2009 (UNESP-CPA, 2010a, p. 19).

Não há dúvidas de que condições adequadas de infraestrutura e equipamentos são fundamentais para possibilitar um ensino de qualidade, e a necessidade de aumentar os investimentos, mostra que os recursos estavam sendo insuficientes nessa área. Ainda, segundo a UNESP-CPA (2010a, p. 23), “um importante indicador da qualidade dos cursos de graduação é o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)”. A maioria dos cursos, cerca de 75%, haviam obtido notas igual ou superior a 3, considerada a comprovação de qualidade dos cursos.

Alguns dos objetivos e das ações propostas no PDI também revelam concepções de qualidade presentes na UNESP, que ficam explícitas ao analisar a necessidade de preencher seus quadros de docentes e servidores, integrada aos planos da instituição:

[...] é indiscutível que o regime de trabalho adequado para uma pesquisa de qualidade é o de tempo integral (RDIDP), que deve estar em constante avaliação (...) a reposição dos servidores técnico-administrativos e docentes deve ser assegurada para que não haja interferência na qualidade do ensino, da pesquisa ou da extensão universitária, que são as atividades essenciais da Universidade (UNESP-APE, 2009b, p. 21).

Essa preocupação da universidade com a necessidade de reposição dos servidores e docentes, inclusive reconhecendo que a insuficiência deles interfere na qualidade do ensino, contrasta com os dados analisados no capítulo 2, onde se verificou a diminuição do número de servidores, e o aumento da relação aluno-professor.

O terceiro ciclo avaliativo aconteceu no período 2010-2014, o Relatório dessa avaliação é bem objetivo, apresenta dados de cada uma das dimensões e comenta se houve ou não avanço nos dados estatísticos. A qualidade é entendida como desempenho: por exemplo, as notas dos programas de pós-graduação da UNESP, são comparadas com o ciclo avaliativo anterior, apresentando aumento. Diminuiu a quantidade de programas de pós-graduação com nota 3 e 4, e aumentou a quantidade de programas com nota 5 e 6/7. O que é enunciado de forma alvissareira pela instituição:

Esse resultado expressa a melhoria da qualidade de nossos egressos, bem como da produção resultante dos programas de pós-graduação, de sua inserção social e de sua internacionalização. No Brasil, a Unesp é a segunda maior universidade em número de programas, porém é a sexta entre aquelas de excelência (notas 6 e 7). Se analisarmos a proporção dos programas de pós-graduação de excelência com relação ao total dos programas, atingiremos a 11.<sup>a</sup> colocação, pois menos de 20,0% dos programas são nota 6 e 7 (UNESP-CPA, 2015a, p. 35).

As notas mais altas costumam ser o resultado de um conjunto de ações em cumprimento aos critérios de avaliação da CAPES, deixando em destaque os cursos com nota máxima. Porém, no exemplo descrito, aumentar o desempenho dos programas parece ser mecanicamente interpretado como melhoria na qualidade dos alunos egressos, da produção acadêmica, da inserção social e da internacionalização. Mas há que se perguntar: uma nota mais alta realmente garante toda essa suposta “qualidade”? Cumprir rigorosamente os critérios da CAPES e conseguir nota 7, considerada grau de “excelência”, é realmente índice inequívoco de qualidade? É possível imaginar a pressão que os docentes e alunos dos programas com notas 3 e 4, certamente sofreram, com o risco de descredenciamento?

A pesquisa de Silva e Silva Júnior (2010, p. 225) coletou o depoimento de uma docente, que na função de coordenadora de um programa de pós-graduação, agiu “de forma contrária à sua condição”, quando ocorreu o descredenciamento de professores do programa. Obter sucesso nas avaliações, ao cumprir os critérios impostos pelos sistemas avaliativos, que atestam qualidade, muitas vezes, significa passar por grandes sofrimentos e conflitos subjetivos, que ficam ocultos nos números transformados em *rankings*. Gaulejac (2007, p. 218) explica as novas patologias do trabalho: “somos consumidos a partir de dentro. O aparelho psíquico fica como um elástico demasiadamente esticado, como se não pudesse relaxar”. Sobre a imposição de ficar bem posicionado nos *rankings* (exigência geradora de obsessão), um entrevistado comentou:



Os caras “só pensam naquilo”, antes isso significava sexo, era prazeroso, pelo menos. Agora só pensam naquilo: avaliação, ranqueamento, produção. O trabalho do docente é alienado, quando deveria ser ponta de lança, a universidade deveria ser ponta de lança das questões sociais, das lutas sociais, falo isso para os alunos. Sem querer ser dramático, teve um tempo em que era fácil defender a universidade, os nossos inimigos estavam fora, era a ditadura, eram os militares. Hoje os inimigos estão aqui, são os nossos pares, os nossos colegas. Então, é difícil lutar, são nossos pares, quando ocupam algum cargo, vão para alguma comissão, viram ímpares, puxam nosso tapete, vivemos tempos bichudos (DOCENTE 4).

O relato deixa em evidência que a disputa e a concorrência entre os próprios docentes nos processos avaliativos, acaba ofuscando o prazer da profissão docente e desvia o olhar da universidade em relação aos problemas sociais. “Os caras só pensam naquilo” ou seja, na produção e no “ranqueamento”, comportamento que pode gerar hostilidade no ambiente de trabalho, se “puxam” o “tapete”, gerando inimizades. De acordo com Gaulejac (2007, p. 225), “o sofrimento psíquico e os problemas relacionais são os efeitos dos modos de gerenciamento. A noção de cerco moral tende a focalizar o problema sobre o comportamento das pessoas, mais do que sobre os processos que os geram”.

No ambiente de trabalho, ninguém deseja ser visto como preguiçoso, mas os docentes que criticam os processos que geram angústia e sofrimento, cuja origem vem da lógica produtivista do mercado, nem sempre são bem-vistos por aqueles que ocupam cargos de chefia. Gaulejac (2007) explica que a “moral do assédio” provoca “violenta” busca de reconhecimento, deixando os indivíduos sob “pressão”, externalizando os custos psíquicos e sociais do trabalho.

Outro documento da UNESP que revela alguns indicativos de como se definiu qualidade, é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Implantado a partir de 2009, o PDI é considerado estratégico pela administração central, no enfrentamento dos desafios internos e externos à universidade.

Um deles será estabelecer critérios que permitam aumentar a oferta de vagas de modo **racional, equilibrado e com qualidade**, aproveitando a infraestrutura, sem duplicar cursos existentes na mesma região. Além disso, será necessário consolidar o processo da última expansão, no que se refere ao quadro de servidores docentes e técnico-administrativos e às necessidades de infraestrutura (UNESP-APE, 2009b, p. 20, grifo nosso).

A infraestrutura, o quadro de servidores técnico-administrativos e o quadro de docentes, são considerados elementos importantes, ao se pensar em ensino de qualidade na instituição, mas com a ressalva de que tudo seja feito de forma “racional” e “equilibrada”. Após cinco anos da expansão feita em 2002, o PDI colocava como desafio superar essas dificuldades, ou seja, indiretamente aponta a existência de problemas com o número insuficiente de



servidores e docentes. Mas, estes dados quantitativos não merecem por parte da gestão os mesmos holofotes dirigidos ao desempenho e eficácia. O discurso carrega injunções paradoxais e o cumprimento de uma presunção impede a outra (GAULEJAC, 2007). Dessa forma, prevalece a hipostasia do “*quantus*” e se cria um gargalo ao “*qualis*”.

#### 4.4 Qualidade na visão dos docentes entrevistados

No caso da educação, as divergências políticas e ideológicas refletem as diferentes concepções de escola e sociedade que são defendidas pelos trabalhadores da educação ou pelos governantes. Quando questionados sobre o que consideram ser uma educação de qualidade, os docentes entrevistados apresentaram respostas diferenciadas.

Quadro 13: Entrevistados definindo educação de qualidade

<b>Docentes entrevistados</b>	<b>Frases usadas na resposta</b>
Docente 1	Qualidade, em nível de graduação, aquela onde a gente consegue formar um profissional de qualidade, um profissional que vai ter condições de executar as suas atividades, aplicar aquele conhecimento que adquiriu em sua área (...) tendo a formação não só científica e técnica para aplicar, mas também a questão ética de respeito, honestidade e educação como um todo, para que ele possa respeitar, ter e exigir os seus direitos e também respeitar a população, o público.
Docente 2	Corresponde aquilo que chamamos de qualidade da educação socialmente referenciada. E o que é uma educação de qualidade socialmente referenciada? É aquela que responde às necessidades da população-alvo dessa educação pública, e considero que a educação pública tem como alvo principalmente a classe trabalhadora (...) ter acesso ao conhecimento, à norma culta.
Docente 3	A desvalorização da docência interfere muito na qualidade. Uma educação de qualidade envolve o professor ter programa, ter bibliografia, dar aula expositiva, o professor faz uma síntese da bibliografia, do problema, senão nem precisa professor.
Docente 4	Eu entendo que temos perdido muito na universidade, exatamente porque perdemos uma coisa que é fundamental na minha visão, que é a formação. A universidade, me parece, pelo que tenho visto nos últimos anos, ela tem se descuidado da formação, de uma formação sólida, de uma formação básica, tudo indica que começam a ter uma preocupação excessiva com a pós-graduação (...) Eu entendo que uma educação de qualidade, é aquela que se preocupa com a formação do aluno, uma formação sólida, que não corra atrás de modismos, nada contra os modismos, há necessidade de renovar, mas não pode ser desse jeito.
Docente 5	Então, uma formação de qualidade ela pressupõe essa dimensão política de debater, de saber das contradições, de se posicionar conscientemente. Pressupõe também uma dimensão que pode ser chamada de epistemológica, de permitir o acesso aos sistemas

	<p>conceituais do objeto que se estuda e a medida que se tem acesso aos sistemas conceituais, evidentemente você está preparado para interpretar a realidade e produzir um ovo para intervir na sociedade (...) É um profissional? Sim, é um profissional, tem que entender a dinâmica do mercado, as questões do mercado? Sim tem que entender, mas ele não pode ser formado simplesmente para se adequar ao mercado. O princípio que partimos é de que o mercado é excludente por si mesmo, em princípios gerais, não pensar só em sucesso pessoal.</p>
Docente 6	<p>O primeiro aspecto que considero fundamental é a educação enquanto processo formativo, sair daquela visão de que basta ter informação, basta passar informação para os alunos. É claro que as informações fazem parte do processo educativo, mas elas em si, não são suficientes para mobilizar tanto o desenvolvimento da consciência, quanto a apropriação de uma série de conteúdos e de questões importantes para o desenvolvimento pleno do sujeito. Educação seria, na medida do possível e dentro das condições objetivas que temos, garantir o máximo possível um processo formativo, embora cada disciplina tem uma especificidade em termos de conteúdo, técnicas, mas não se limitar a isso. Trabalhar também os processos mais gerais, a questão ética, a formação humana de um modo geral, que traga desenvolvimento e apropriação.</p>
Docente 7	<p>Um ensino de graduação de qualidade é aquele em que o estudante tenha uma sólida formação básica para poder usar esse conhecimento básico na parte técnica, vamos assim dizer (...) sem deixar de lado obviamente a questão de algumas disciplinas da área de humanidades. O aluno que tem esse sólido conhecimento básico, quando vai para a parte específica, para a parte técnica, ele tem condições se enriquecer o conhecimento. É preciso ter uma sólida formação básica, uma educação de qualidade vai garantir isso. Se o aluno não tiver uma formação básica sólida, será o que se chama por aí, um apertador de botões essa formação.</p>
Docente 8	<p>Existem vários teóricos da qualidade que tem concepções diferentes do que significa qualidade nessa visão empresarial e o que percebemos é que a educação tem procurado copiar esse tipo de concepção, que é equivocada (...) Se educação, numa maneira geral, educação escolar especificamente, tem o objetivo de formar os quadros para atender as necessidades do sistema capitalista que estamos inseridos, diria que as escolas, independentemente do nível e modalidade que estamos falando, elas podem ser consideradas de qualidade. Elas formam, formatam as pessoas para as diversas possibilidades de inserção nesse mundo do trabalho.</p>

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Nas respostas dos docentes, existem termos e conceitos que os aproximam no entendimento sobre os requisitos de uma educação superior de qualidade, e para demonstrar isso, foi constituído três grupos de palavras. Apesar das diferentes concepções políticas e ideológicas acerca da qualidade, presentes nos depoimentos individuais, existem características em comum, consideradas importantes pelos docentes.

As expressões “formar”, “formação”, “formação básica”, “formação sólida”, “processo formativo”, “apropriação”, “conhecimento”, “conhecimento básico”, “norma culta”, “bibliografia”, “científica”, “epistemológica”, “consciência”, “sistemas conceituais”,

“conteúdos” foram usadas no conjunto dos docentes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Neste caso, acreditam ser importante para a educação ter qualidade, os procedimentos de ensino, que garantam uma efetiva formação, com a apropriação do conhecimento científico pelos alunos.

Por sua vez, as sentenças “população”, “sociedade”, “contradições”, “política”, “direitos”, “ética”, “pública”, “necessidades da população”, apareceram nas frases no grupo dos docentes 1, 2, 5, 6. Esses elementos, considerados fundamentais para uma educação com qualidade, possibilitam a formação humana, essencial para intervenção política na sociedade.

E por fim, os vocábulos “profissional”, “atividades”, “programa”, “mercado”, “necessidades do sistema”, “técnica”, “trabalho” surgiram na série dos docentes 1, 3, 5, 6, 7, 8. No seu conjunto, tais componentes técnicos da formação, são vistos como significativos, para se obter uma educação de qualidade. Os alunos se tornarão os futuros profissionais nas áreas escolhidas.

Nas declarações dos docentes 7 e 8 é possível identificar elementos ligados a concepção de qualidade do mercado, ou seja, aquela que valoriza a concorrência e a produtividade. Para o docente 7, a “formação sólida” garante que o aluno não será um “apertador” de botões no futuro. O docente 8, relaciona a formação voltada às necessidades do “sistema capitalista”, para conseguir inserção no “mundo do trabalho”. Embora tenha explicado dessa forma, tal docente deixou claro que considera esse tipo de “concepção equivocada”.

A concepção de qualidade social da educação também se faz presente, direta ou indiretamente nas frases dos docentes 1, 2, 5 e 6. Além da formação técnica para o trabalho, esses docentes valorizam a formação humana, que possibilita o desenvolvimento da consciência sobre os problemas sociais e necessidades da população. Conhecer os direitos, respeitar os outros seres humanos, agir com ética no seu trabalho e ter o conhecimento técnico, são “qualidades” que todo profissional deveria ter, independentemente da sua área de formação e atuação. Essas características reúnem, nos dizeres de Saviani (1983), a “competência técnica” e a “competência política”.

Nessa perspectiva, a educação é entendida como um direito, que deve ser garantido pelo Estado, levando em consideração as condições socioeconômicas da população na elaboração das políticas educacionais.

Entende-se Qualidade Social como a capacidade da sociedade em providenciar educação com padrões de acesso à escola pública, recursos tecnológicos, infraestrutura, organização, funcionamento, gestão dos espaços e instituições públicas, processos de ensinar e aprender, adequados aos interesses da maioria da população (CAMINI e outros, 2001, p. 45).

Nesse sentido, a preocupação com a qualidade da educação é mais ampla, não se reduz à planilha contábil unespiana, nem tão pouco à planilha de custos, para verificar a eficiência na aplicação dos recursos pela instituição; nem se limita, ainda, à formação de habilidades e competências para o mercado de trabalho. Segundo Morosini e Leite (1997, p. 144), “o que tem significado é a contribuição para a resolução do problema que a avaliação como ‘organizador’ proporciona”. Nesse sentido a avaliação “tem significado” se o intuito for resolver os problemas da instituição.

A planilha de pontuação de desempenho, instrumento avaliativo, conforme mencionado anteriormente, é alvo de disputas, polêmicas e conflitos na realidade cotidiana institucional. É uma espécie de objeto simbólico sobre o qual incidem contradições e relações de poder em torno das dimensões quantitativas e burocráticas do par avaliação-qualidade.

#### **4.5 Mensurar qualidade na educação?**

A maioria dos docentes entrevistados considera difícil mensurar qualidade na educação. Alguns até afirmaram, ser possível dentro de um contexto específico, com instrumentos que verifiquem determinados dados, por escolha do avaliador. Mas tal escolha, obviamente se articula a valores, a recortes que são feitos a partir de posições políticas no campo social.

Os dados nunca estão dados, eles são colhidos. O que nós chamamos de dados, já é uma construção, já foi feito todo um trabalho de construir, de definir tal elemento como um dado, como algo que é objeto da ciência. O próprio ato de recortar um elemento da realidade e examiná-lo já implica uma certa perspectiva, uma escolha, um relacionamento com valores (LÖWY, 2002, p. 56).

No geral, os modelos avaliativos sempre foram muito criticados por serem entendidos como um meio de controle externo das IES, especialmente quando a comunidade acadêmica da própria instituição não participou da elaboração das normas e dos critérios utilizados na realização da avaliação, que podem resultar em punição.

A avaliação, um instrumento por meio do qual se produzem e se tornam públicos indicadores com vistas a alcançar alguma finalidade. Cumpre, então, indagar: com que interesse se avalia quando se sabe que aferir qualidade, por si só, não altera nem promove a tão “almejada” qualidade? (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 90).

No entanto, no caso específico da UNESP, como explicitado na numerosa constituição de comissões e programas (CPA, CPAA, CSQ, GeQUAL, GRAD, GRAL, GTAA, PPGO, SEQual) se reforça o controle no trabalho do docente. O exógeno se reforça no endógeno de caráter normativo, frágil no que tange à qualidade social e ética. A heteronomia estatal se transmite em adesão a uma autonomia controlada pretensamente livre ou autogerida, mas de fato rigidamente circunscrita por um cariz avaliativo institucional que cria gargalos à qualidade. Se essas características podem ser vistas em outras instituições, como nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), parece ter ganhado mais volume e corpo na instituição UNESP, cujo esforço para consolidar a pesquisa foi mais recente que os das IFES, UNICAMP e USP.

Os interesses de um processo avaliativo na educação podem ser múltiplos: medir a eficiência da instituição na aplicação dos recursos financeiros, aferir a qualidade dos cursos, verificar o desempenho dos alunos, funcionários e professores; ou simplesmente avaliar para se ter um autoconhecimento da instituição, encontrar as falhas e corrigi-las.

Porém, se a preocupação da avaliação estiver alinhada com a lógica neoliberal, que reduz os processos à medição e comparação de números, será um instrumento contabilístico que dificilmente induzirá melhorias qualitativas. Segundo Silva (2010, p. 18) “nessa operação, os problemas sociais – e educacionais – não são tratados como questões políticas (...) mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais”. Ao serem questionados sobre a possibilidade de medir a qualidade na educação, os docentes entrevistados responderam de forma variada.

Quadro 14: Possibilidade de medir a qualidade na educação

<b>Docentes entrevistados</b>	<b>Frases usadas na resposta</b>
Docente 1	A qualidade, no meu ponto de vista, acho que é possível medir sim, não só avaliando com o ENADE (...) mas seria importante a avaliação dos egressos, daqueles que saem da universidade, saber aonde estão se colocando no mercado de trabalho, o êxito, o sucesso que eles estão conseguindo, o que eles estão obtendo a partir da sua formação por aí.
Docente 2	Podemos estabelecer critérios objetivos para aferir a qualidade, se estabelece metas a curto, médio e longo prazo, objetivos a serem atingidos e depois aferir. Só que tem um elemento de subjetividade muito grande na qualidade da educação, porque embora os organismos internacionais e nacionais entendam que qualidade é a aquisição de competências e habilidades. Mas elas se limitam ao comportamento observável.
Docente 3	Esse problema da avaliação é muito complicado, agora a graduação ficou prejudicada

	por esse sistema todo, esse padrão (...) faço a crítica sobre esse sistema produtivista [sistema CAPES], porque é um sistema totalmente maluco, não tem cabimento, como é que vai medir a produtividade?
Docente 4	Eu não sei como se mede qualidade, existe algum aparelhinho chamado qualidrômetro, aos moldes do hidrômetro, existiria um qualidrômetro? Creio não ser possível medir e ranquear qualidade. É claro que você tem alguns indícios que podem trazer elementos para fazer uma avaliação, mas penso que isso é feito muito mais informalmente entre os próprios alunos. Se você conversar com os alunos, eles fazem uma avaliação, os funcionários fazem uma avaliação do trabalho docente, e não estou falando da avaliação formal.
Docente 5	Quando falamos dessa situação, não dá para falar de mensuração, mas dá para falar de avaliação, quer dizer, avaliar até que ponto? Olha que interessante isso: até que ponto o currículo e o corpo docente está dando conta de produzir tal tipo de profissional e de ser humano? Isso é possível avaliar, tem muitas formas de avaliar isso. Agora mensurar, medir, se você partir só para esse lado da avaliação, empobrece a avaliação, você começa a classificar na lógica formal.
Docente 6	O verbo medir pode ter uma conotação do quantitativo e se for nesse sentido de medir quantitativamente, não mede (...) há coisas que são mensuráveis quantitativamente mas, a qualidade, acredito que precisaria de um outro olhar, um olhar mais demorado, você tem que entrar em contato com a totalidade daquela produção, com o conteúdo daquela produção, e olhar para a produção no sentido da articulação que ela faz na relação mais geral do processo educativo.
Docente 7	A gente poderia medir a qualidade da educação, a qualidade de um curso, por exemplo, pela colocação dos seus ex-alunos. Se tiver um curso de boa qualidade, os egressos estarão no mercado de trabalho, um curso de baixa qualidade, eu entendo que não vai ter a garantia de que os alunos estarão no mercado de trabalho. Uma maneira de você poder medir a qualidade de um curso de graduação, por exemplo, é verificar a empregabilidade dos egressos, a colocação dos egressos e aonde esses egressos estão colocados.
Docente 8	Então, é muito difícil de você medir a qualidade, os parâmetros são subjetivos, bem diferentes dos parâmetros que são utilizados para medir a qualidade de produtos tangíveis, porque tudo depende do que se pensa que seja qualidade, do que se pensa do conceito de qualidade que se adota. Se considerarmos que os parâmetros são legítimos, é possível medir a qualidade, se começarmos a questionar os parâmetros, aí não é possível. Alguém já definiu os parâmetros, na verdade, a mensuração da qualidade, segue uma lógica no meu entendimento, incompatível com os objetivos da educação, com os objetivos da escola.

Fonte: Dados organizados pelo autor.

As diferentes respostas revelam que o tema é de complexa discussão. Para fazer a análise dos relatos, os docentes foram elencados em três grupos, que serão especificados a seguir, de acordo com as suas concepções de processo avaliativo.

No primeiro grupo, os docentes 1, 2, 7 afirmaram ser possível aferir a qualidade na educação, mas não seria da mesma forma. Os entrevistados 1 e 7 acreditam ser possível avaliar a qualidade por meios dos alunos “egressos” da universidade, saber como estão

“colocados” no “mercado de trabalho”, o que eles estão “obtendo”. Assim, a “maneira” de “medir” a qualidade seria verificar a “empregabilidade” dos egressos. Se o curso for de “boa” qualidade, os egressos “estarão” no mercado de trabalho, colocados no mercado de trabalho, se o curso for de “baixa” qualidade, “não” vai ter a “garantia” que “estarão” no mercado de trabalho. Essa é uma visão que se encaixa dentro da lógica gerencialista de universidade. “Em outras palavras: um sistema educacional X é ‘eficiente’ se é ‘competitivo’ e se garante o alcance de uma série de ‘êxitos’ de caráter mensurável” (GENTILI, 2010, p. 156). Já o docente 2, considera possível medir a qualidade, dentro de critérios e parâmetros definidos, com “metas” de curto, médio e longo prazo. Mas, devido ao “elemento de subjetividade”, o processo ficaria limitado ao “observável”. Este docente reconheceu que a avaliação tem os seus limites, não observa tudo o que existe na instituição.

O segundo grupo é representado pelo docente 8, que admitiu ser “muito difícil”, mas considera ser “possível” medir a qualidade, dependendo da situação. Diferente dos produtos “tangíveis”, medir qualidade na educação tem “parâmetros subjetivos”, que dependem do significado dado ao “conceito” de qualidade. Se os parâmetros forem “legítimos”, seria possível medir a qualidade, se “questionar” os parâmetros, não seria possível medir. E no final, o docente afirma que no seu entendimento, se “alguém” já “definiu” os parâmetros, eles são “incompatíveis” com os objetivos de educação.

E por fim, o terceiro grupo formado pelos docentes 3, 4, 5, 6, que declararam não ser possível medir a qualidade na educação. O docente 4 reconheceu que existem “alguns indícios” na avaliação, mas pergunta se existe algum aparelho chamado de “qualidrômetro”, já que não é possível mensurar a qualidade. Afirmou considerar mais importante a avaliação “informal” que os alunos e funcionários fazem, quando comentam do trabalho dos docentes. Para os docentes 5 e 6 não é possível mensurar o “quantitativo”, isso “empobrece” a avaliação, a classificação seria “lógica formal”. O docente 5 alegou ser possível avaliar o “currículo” e o “docente”, para observar o tipo de “profissional” e de “ser humano” que é formado. E o docente 6, disse ser necessário um “olhar” mais demorado para enxergar a ligação da “produção” com a “totalidade” do “processo” educativo. E por último, o docente 3 manifestou indignação com o produtivismo da universidade, que prejudicaria a graduação, e asseverou não ter “cabimento” medir a produtividade. Em outro momento da entrevista, este docente criticou a avaliação feita com a planilha.



Quem fez a planilha, é gente que não sabe o que é uma universidade. Primeiro, ela não avalia nada, aquilo é um controle de produção, de produtividade e de atividade, você faz algo, participou de uma comissão, ganha um pontinho; vai numa banca ganha outro pontinho. Então, é um controle de atividades e de produtividade, ela não é uma planilha para avaliar o professor (DOCENTE 3).

De acordo com esse docente, a planilha usada na avaliação dos professores é um instrumento de “controle de produção” dos “pontinhos” relativos às atividades realizadas no âmbito da universidade. Segundo Gentili (2010, p. 140), “o motivo de tal apego aos aspectos mensuráveis da qualidade está orientada pela maximização de utilidades e a necessária adaptabilidade ao mercado que persegue toda empresa competitiva”. As atividades que valem mais pontos, passam a ser as mais disputadas, porque se não atingir a pontuação, o docente poderá sofrer consequências. Mas, o que seria, esse trabalho que deve ser avaliado?

A importância do trabalho intelectual e dos processos cognitivos envolvidos na atividade desestabiliza profundamente a equação entre o trabalho como esforço e o tempo de trabalho, uma vez que o esforço é descontínuo e a carga física é, agora, acompanhada de uma carga mental, até mesmo, como foi afirmado durante certo tempo, de uma carga psíquica (DEJOURS, 2014, p. 37).

O “esforço” físico e mental do trabalho, não é possível de ser apreendido numa “equação” de tempo, porque ambos fazem parte da vivência e da experiência do indivíduo que trabalha, escapando à observação. Se o ponto de partida do processo avaliativo é o ideal imaginado, a pontuação (o máximo que o docente pode chegar), muitas vezes ignorando sua real situação de trabalho, suas relações de sobrevivência. Cai no problema relatado por Marx e Engels (1999), de inversão da imagem, ou seja, um resultado de qualidade meramente ideológico, que não se sustenta na realidade concreta. Esse aspecto já foi apontado por Rothen, Tavares e Santana (2015), pois no Brasil existe a diferenciação entre dois tipos de qualidade: a “real” e a “formal”. As vezes, nem mesmo a qualidade “real”, dentro da lógica produtivista, se efetiva.



## CAPÍTULO 5 AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, será estudado o processo de avaliação do trabalho docente, os instrumentos utilizados e as críticas dos professores em relação à planilha já anteriormente referida nos capítulos precedentes. Nosso intuito é aprofundar as análises, até então construídas de forma a explicitar trechos das entrevistas e de seus conteúdos em comparação a alguns quadros sinópticos antes apresentados (quadros 7, 12 e 13, principalmente). Procuraremos elencar as relações entre as propostas e instrumentos avaliativos da UNESP e o Estado Gestor, e contrapor suas características e concepções às contraditórias e diversificadas visões dos docentes sobre a evolução de seus trabalhos.

### 5.1 Propostas de avaliação na UNESP

Em 2009, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, previa como ação, “aprimorar o programa de avaliação de docentes e pesquisadores considerando as grandes áreas do conhecimento” (UNESP-APE, 2009b, p. 37). A instituição entendia ser necessário modificar a avaliação do trabalho docente, que era até então, feita sob mediação dos processos de avaliação institucional.

No ano de 2011, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE), organizou dois eventos em Águas de Lindóia, para discutir avaliação com os docentes da UNESP. Realizado nos dias 30/05, 31/05 e 01/06, o I Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”, tinha como objetivo “contribuir para estabelecer, aprimorar e qualificar critérios, parâmetros e instrumentos para a avaliação docente a partir das prioridades e especificidades das três grandes áreas do conhecimento: Biológicas, Exatas e Humanas” (UNESP-CEPE, 2011b, p. 1).

A Congregação de cada Unidade Universitária e o Conselho Diretor de cada *Campus* Experimental, deveria indicar como representantes locais 5% dos seus docentes, contemplando as diferentes áreas de conhecimento, totalizando 168 professores. Um de nossos entrevistados, questionou a forma de escolha dos docentes para os Fóruns de avaliação realizados pela UNESP:

As coisas acontecem de uma maneira bastante artilosa. Houve uma grande rejeição à planilha e, para acomodar os professores, foram feitos dois congressos para que criticassem a planilha. Eu estive no primeiro, no segundo não estive. Só que nesses

congressos, os professores foram organizados a partir de uma participação tutelada. Começou assim: cada departamento deveria fazer reunião com os professores para apontar os problemas da planilha. Para isso, a reitoria oferecia três perguntas que tínhamos que responder. Assim, houve vários departamentos que fizeram apontamentos e a partir disso, se montou um caderno de teses com mais de 100 páginas de críticas à planilha. Só esse caderno de teses já mostrava que ela era impossível (DOCENTE 2).

Segundo à organização do evento, cada Unidade Universitária poderia usar da sua autonomia para indicar os docentes participantes e organizar as discussões locais, devendo enviar um documento síntese à organização do evento. As diretrizes (três perguntas) que orientaram essa discussão foram:

- Quais seriam as prioridades do trabalho docente, considerando sua área de conhecimento, para avaliação na UNESP?
- Há critérios (específicos) definidos de avaliação do trabalho docente em sua área de formação/atuação na UNESP? Se sim, quais seriam esses critérios?
- Considerando as especificidades e prioridades de sua área de conhecimento e as diretrizes institucionais da UNESP (PDI), de que forma estas poderiam ser incluídas num instrumento para avaliação do trabalho docente na Universidade? (UNESP-CEPE, 2011c, p. 2).

Ficou evidente que os apontamentos feitos pelos departamentos avançaram além das três questões, devido ao descontentamento com a planilha. Esses documentos sínteses, produzidos a partir das discussões em cada uma das Unidades Universitárias (UUs), foram incluídos no Caderno do I Fórum, material com 144 páginas, distribuído aos participantes do evento para discussão. Também foram incluídas nesse Caderno, informações sistematizadas pela CPA, enviadas pelos departamentos em 2008. As informações foram organizadas com as três grandes áreas do conhecimento (biológicas, exatas e humanidades), se referindo a: dificuldades relatadas, sugestões gerais e sugestões para as dimensões de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão.

O evento teve mesas de debate, discussões e formação de Grupos de Trabalho, e no final cada uma das três grandes áreas do conhecimento apresentou uma sistematização das discussões e propostas. A seguir, uma síntese dessas informações:

Quadro 15: Propostas finais do I Fórum de avaliação

<b>Assunto/Áreas</b>	<b>Biológicas</b>	<b>Exatas</b>	<b>Humanidades</b>
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• finalidade diagnóstica, norteadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• devem ser quantitativos e qualitativos</li> <li>• retratar fielmente a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• área de humanidades não é redutível à experimentação</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não punitivo</li> </ul>	atividade docente	quantitativa <ul style="list-style-type: none"> <li>• não punitivo</li> </ul>
Planilha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aprimorada quanto às atividades contempladas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eliminar itens compulsórios</li> <li>• não obrigatoriedade da pontuação mínima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• linguagem numérica</li> <li>• deve ser suprimida e substituída por outro instrumento</li> </ul>
Algumas sugestões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valorizar atividade docente noturna</li> <li>• valorizar co-orientação e coordenação de projetos</li> <li>• incluir editoração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valorização do ensino, pesquisa, extensão universitária e gestão de forma igualitária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• avaliação por três documentos: síntese autoavaliativa do professor, síntese avaliativa do departamento e <i>Curriculum Lattes</i></li> </ul>
Continuidade das discussões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CEPE sistematiza sínteses e encaminha para unidades discutir e fazer novo evento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizar II Fórum para analisar o novo processo de avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• debate mais amplo no seio da universidade</li> <li>• discussão não pode se esgotar nesse Fórum</li> </ul>

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-CEPE, 2011d).

A sistematização dos documentos apresentados por cada uma das áreas de conhecimento na plenária final, permitiu a identificação de itens em comum, que deixaram em evidência as propostas convergentes e divergentes. Os pontos em comum foram: a necessidade de se continuar o debate sobre a avaliação e valorizar de forma igualitária o ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a maior divergência, estava relacionada à planilha. As áreas de biológicas e exatas propôs aprimorar a planilha, com a inclusão de alguns itens na avaliação e a eliminação de outros. A área de humanidades propôs a supressão da planilha, que deveria ser substituída por outros três documentos para avaliar o trabalho docente (síntese autoavaliativa; síntese avaliativa do departamento; *curriculum lattes*).

Para dar continuidade ao debate, outro evento foi organizado para discutir avaliação na UNESP: o II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”, realizado nos dias 04, 05 e 06/12/2011. A organização teve a mesma sistemática do I Fórum: cada Unidade Universitária deveria indicar como representantes locais 5% dos seus docentes, contemplando as diferentes áreas de conhecimento existentes, totalizando 170 docentes. As especificidades de cada área deveriam ser norteadoras na construção dos instrumentos de avaliação. Um dos docentes por nós entrevistado, questionou a necessidade desses fóruns:

A criação de fóruns, que aparentemente são muito democráticos, tem a participação de docentes para pensar determinadas coisas. Primeiro, não precisa desses fóruns, tem os órgãos colegiados, se é graduação tem a CCG, os Conselhos de Curso, mas abriu esses fóruns e as pessoas são indicadas a dedo por diretores e reitoria, é por indicação, nunca perguntam aos docentes quem deve indicar (DOCENTE 4).

Os órgãos colegiados poderiam tomar as decisões, e os Fóruns, supostamente seriam para dar uma aparência de democracia no processo. As pessoas eram indicadas por diretores e reitoria, por isso, é provável que muitas delas, tivessem alinhamento político com as propostas dos dirigentes da universidade. Para organizar o evento, O CEPE criou uma Comissão Mista, composta pela Comissão Organizadora do I Fórum e a representação das quatro Câmaras Centrais (Graduação, Extensão, Pós-Graduação e Pesquisa). A partir das sínteses obtidas no evento anterior, a Comissão Mista elaborou pré-instrumentos das três grandes áreas, que foram encaminhados às Unidades Universitárias (UNESP-CEPE, 2011c).

No evento, foram apresentados como documentos orientadores, o total de seis pré-instrumentos, ou seja, duas propostas de planilhas com indicadores para cada grande área do conhecimento (biológicas, exatas e humanidades). Uma planilha foi elaborada pela Comissão Mista do CEPE, e a outra pelos relatores dos Grupos de Trabalho do I Fórum.

Quadro 16: Pré-instrumentos de avaliação – indicadores por área

<b>Pré-instrumento / Área</b>	<b>Biológicas</b>	<b>Exatas</b>	<b>Humanidades</b>
Comissão Mista – total de indicadores	168	140	162 (26 dissertativos)
Grupos de Trabalho – total de indicadores	141	179	137
Tramitação final – total de indicadores	186	158	176

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-APE, 2012b; UNESP-CEPE, 2011e; 2011f; 2011g; 2011h; 2011i; 2011j).

Em janeiro de 2012, a Comissão Organizadora do II Fórum encaminhou ao CEPE extensa documentação, intitulada “Documento ao CEPE” (Processo 2275/06). Fazia parte desse processo os seguintes documentos:

1. Documento ao CEPE, organizado pela comissão organizadora do II Fórum;
2. Instrumento de avaliação da Grande Área Biológica: preâmbulo e indicadores;
3. Instrumento de avaliação da Grande Área Exata: indicadores e avaliação qualitativa;
4. Instrumento de avaliação da Grande Área Humanidade: preâmbulo e indicadores;
5. Planilha de gastos do “II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento: Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”;

6. Lista de Relatores da Plenária Final;
7. Lista dos Relatores e mediadores do NEPP por Grupos de Trabalho;
8. Lista com os patrocinadores e agradecimentos especiais (UNESP-CEPE, 2012a, Fls. 1404).

Após analisar e discutir os seis modelos de planilha, a tramitação final dos instrumentos de avaliação aconteceu no fechamento do II Fórum, com o encaminhamento de uma planilha por área de conhecimento. Observa-se em cada área, diferenças na quantidade de indicadores que compõe os modelos propostos dos pré-instrumentos de avaliação das atividades docentes. A área de humanidades, apresentou um modelo com dezenas de indicadores que tinham resposta dissertativa.

A tramitação da proposta de avaliação da área de humanidades para o relatório final, foi marcada por várias tensões, pois a maioria dos docentes desse grupo, tinham votado pela abolição da planilha de avaliação no I Fórum. Tal fato, parece ter causado aborrecimentos nos integrantes da Comissão Organizadora do II Fórum, que foram obrigados a analisar o instrumento proposto:

Além do mais, a atitude do CEPE em criar uma comissão mista extemporânea e com membros que pouco ou nada participaram dos processos deflagrados a partir do I Fórum, nos obrigou a aceitar a condição, de termos que – mesmo em desacordo com o processo e com o instrumento apresentado – ler, analisar, discutir e propor pequenas alterações em uma planilha que contrariou as deliberações anteriores. A área de humanidades ressalta também o seu desconforto e desagrado diante do fato de ter recebido as duas propostas de planilha com a tarefa de discuti-las com as unidades em menos de uma semana útil. Porém, considerando que os encaminhamentos dados pelo CEPE, que obrigatoriamente impedem que deixemos de empregar o sistema de planilha, consideramos que **os processos avaliativos, dada a sua extrema importância, devem ser instituídos como permanentes**, isto porque permitem o debate e o intercâmbio de ideias entre os diversos *campi* da UNESP sobre os processos avaliativos (UNESP-CEPE, 2012a, Fls. 1436, grifo no original).

Os integrantes da Comissão Organizadora, que elaboraram a documentação, deixam transparecer seu descontentamento com o CEPE, por ter incluído membros na Comissão que não haviam participado desde o início do processo de discussão dos instrumentos avaliativos. Além disso, fica evidente “diante do fato”, que as duas propostas de planilha tiveram pouco tempo para serem discutidas nas UUs, que poderiam apontar problemas ou sugerir novas modificações, prejudicando o “debate” e o “intercâmbio de ideias”.

E por fim, se os “encaminhamentos” do CEPE determinam o uso da planilha, fica o questionamento: os Fóruns de avaliação eram de fato, espaço de discussão, debates e propostas, ou eram para referendar a avaliação com a planilha? Um dos docentes entrevistados

afirmou: “E quando algum docente, entre os comuns dos mortais questiona e fala o significado das decisões, dizem que foi amplamente discutido, democrático, relatam as reuniões que teve. É muito perverso isso, é muito difícil” (DOCENTE 4).

Talvez, essa perversidade, tenha se concretizado na decisão de aplicar uma única planilha para as grandes áreas do conhecimento, mesmo depois das três propostas direcionadas, serem encaminhadas no fechamento do II Fórum de Avaliação. Esse fato contrasta com uma das ações previstas no PDI: “aprimorar o programa de avaliação de docentes e pesquisadores considerando as grandes áreas do conhecimento” (UNESP-APE, 2009b, p. 37). Considerar as grandes áreas de conhecimento, não seria justamente ter instrumentos diferenciados?

## 5.2 Avaliando o trabalho docente

Os instrumentos avaliativos foram debatidos em dois Fóruns de Avaliação no ano de 2011. Decorrentes dessas discussões, a finalização e aprovação do instrumento (planilha), ocorreu em dezembro de 2012. “A proposta de uma planilha única evidencia a tentativa de aprofundar mecanismos de controle sobre a produção docente, em busca de fortalecer um projeto de universidade voltado aos interesses de mercado” (ADUNESP, 2012, p. 2). O sindicato critica o CEPE por desconsiderar as propostas de encaminhamento dos Fóruns das grandes áreas de conhecimento, que reivindicavam instrumentos diferentes.

Segundo a Instrução Normativa CPA n. 02/2013, intitulada “Critérios Mínimos Para o Desempenho Docente”, foi proposto ao CEPE, algumas alterações nos indicadores aprovados em dezembro de 2012. Para isso, formou-se nova Comissão para a “sistematização” final, composta pelos docentes: Carlos Roberto Grandini (presidente da CPA), Carlos Alberto Anaruma (representante da Área de Ciências Biológicas), Dib Gebara (representante da Área de Ciências Exatas), e Luiz Carlos Santana (representante da Área de Ciências Humanas).

Após cinco reuniões, essa Comissão apresentou ao colegiado “sugestões para corrigir distorções detectadas” e as propostas foram aprovadas no CEPE em agosto de 2013. Segundo a Instrução Normativa CPA n. 02/2013, o instrumento aprovado contemplava “todos os itens referentes às atividades propostas pelas diferentes áreas de conhecimento, **sem a existência de itens compulsórios e com o quantitativo revisto**” (UNESP-CPA, 2013a, p. 4, grifo no original). Esse documento da CPA, também informa que 2.410 docentes cujo triênio iniciou em 2008, 2009 e 2010 tiveram seus relatórios analisados nas unidades até outubro de

2013. Desse total analisado, 2.366 docentes conseguiram pontuação acima de 70 pontos e 34 não atingiu, sendo que 8 dentre estes últimos tiveram pontuação abaixo de 50 pontos.

A planilha de avaliação do trabalho docente instituída, passou a ter 13 itens principais, totalizando 259 indicadores que recebem pontuação (vide anexo B). Os itens 5 e 9 possuem “peso” variável (os valores indicados são o mínimo e o máximo).

Quadro 17: Planilha de indicadores aprovados em 2013

<b>Itens principais</b>	<b>Pesos</b>	<b>Indicadores</b>
1 – Aulas (carga horária)	16,5	17
2 – Orientações (por aluno)	67,5	31
3 – Bancas e pareceres acadêmicos / científicos	37	19
4 – Publicações	216,25	32
5 – Produtos gerados	46 - 48	13
6 – Programas, Projetos ou Convênios	117,5	25
7 – Captação de Recursos Financeiros	213	37
8 – Eventos Científicos / Acadêmicos	21,75	13
9 – Prestação de serviços	11 - 25	7
10 – Formação e aprimoramento do docente	58,75	19
11 – Premiações	12	6
12 – Atividades de gestão	592	40
13 – Considerações do docente	0	Dissertativo
Total	1.409,25 - 1.425,25	259

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-CPA, 2013b; UNESP-CEPE 2013c).

Os dois itens da planilha com maior número de indicadores quantitativos de desempenho são “atividades de gestão” (40) e “captação de recursos financeiros” (37), demonstrando valorização dos docentes que participam da gestão e que conseguem recursos externos. Os mesmos itens apresentam grande peso nos requisitos de pontuação: as “atividades de gestão” (592) e a “captação de recursos financeiros” (213). Avaliar os docentes com indicadores que contabilizam os recursos captados, é uma adesão à “cultura de resultados”, conveniente ao “mundo dos negócios”.

O questionamento legal desse tipo de avaliação parece ser um caminho interessante, por diversas razões, entre outras: a UNESP, como empregadora, não tem o direito de avaliar seus professores atribuindo altos valores a atividades que sequer estão previstas no contrato de trabalho com eles firmado e que preveem – segundo a lógica da gestão empresarial – a obtenção de recursos financeiros externos à universidade para o desenvolvimento de suas atividades (FALLEIROS, 2014, p. 13).

Nessa lógica, os docentes são avaliados com a atribuição de “altos valores” por uma atividade que não faz parte necessariamente de sua função prescrita. Mesmo assim, acaba sendo uma realidade para se manter na pós-graduação, uma demanda que vai se “naturalizando” como prática na função efetiva do docente. Além disso, a avaliação tem critérios que não podem “ser controlados” pelo docente, pois necessita da “aprovação” dos “órgãos de fomento”, ou exigem eleição em “órgãos colegiados”.

O modelo de avaliação por desempenho abre precedentes para a introdução de critérios que não podem ser controlados pelo docente, como a aprovação de projetos por órgãos de fomento, as orientações com bolsa de estudos e o exercício de atividades de gestão que exigem a eleição do representante para atuar nos órgãos colegiados, ou ainda, a exigência de que os docentes realizem captação de verbas por meio de projetos, transformando os pesquisadores em “empreendedores” – atividade estranha à natureza laboral do ensino e da pesquisa (COSTA, 2016, p. 186).

Essa exigência “estranha”, deixa em visibilidade a insuficiência de recursos financeiros investidos pelo governo, forçando os docentes a buscar financiamento externo, muitas vezes, chamadas de “parcerias” com o setor privado. Nesse sentido, a Resolução UNESP n. 100/12, definiu em seu Art. 3, que “na medida do seu interesse,” caberá a universidade: “estimular o patenteamento das invenções e registro das demais criações industriais e promover a exploração econômica de inventos de sua propriedade, realizar o *marketing* das invenções, e negociar licenças”. Fica explícita a finalidade de “comercialização” da tecnologia gerada no âmbito da universidade, efetivando-se o caráter mercantil de venda da mercadoria conhecimento.

“Não se trata, evidentemente, de condenar o registro de patentes, pois estas têm um valor inestimável, devendo ser incentivadas pela universidade pública, por trazerem proveitos à sociedade” (ADUNESP, 2014b, p. 3). O que se questiona é a relação comercial que uma instituição estatal faz com as descobertas científicas, visto que é mantida com recursos públicos, provenientes dos impostos pagos por toda a população. Em harmonia com Chauí (1999, p. 3), “a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços”. De uma instituição com função social e voltada ao



conhecimento, a universidade vai sendo moldada em organização “operacional” regida por “contratos de gestão” e avaliada por “índices de produtividade”, vinculados às demandas do mercado, citando como exemplo, a inovação tecnológica.

Ainda em relação à planilha, a sedução que os cargos de gestão exercem em muitos docentes que participam das comissões internas, é explicada por um dos entrevistados: “muitos professores ficam se engalfinhando entre si para cargos nas comissões, não pela necessidade de dar contribuição, mas para ter aquilo no currículo. Existem muitas comissões fantasmas, simplesmente não servem para nada, além de colocar no currículo” (DOCENTE 2). Segundo o docente entrevistado, existem comissões que não funcionam adequadamente, os integrantes utilizam-nas com a intenção de constar a atuação no currículo.

Outro destaque quantitativo da planilha é o item “publicações”, que possui 32 indicadores e detém o segundo maior peso nos requisitos de pontuação (216,25). A valorização da alta produtividade de livros, capítulos de livros, artigos, patentes, resumos e traduções garantem elevada pontuação ao docente na planilha de avaliação. Essa condição se contrapõe à baixa valorização do item “aulas (carga horária)”, que apesar de possuir 17 indicadores, tem apenas (16,5) de peso nos critérios de pontuação, 35 vezes menos que o “peso” concedido ao item “atividades de gestão” (592). Essa contradição que na prática significa desvalorização à docência, também se manifesta se comparar os (16,5) com os critérios de pontuação dos outros dois itens de destaque quantitativo: 13 vezes menor que o “peso” (216,25), do item “publicações”; e 12 vezes menor que o “peso” dado a “captação de recursos financeiros” (213). As distorções e as diferentes proporções nos pesos que compõe a pontuação dos itens da planilha, são comentadas por um de nossos entrevistados:

Cargo comissionado conta ponto, bolsa produtividade conta 20 pontos, é mais do que você dar quatro disciplinas na graduação, não tem cabimento. Aliás, o que é menos valorizado, é dar aulas na graduação, esse é um problema da universidade, que vem dessa política imposta pela CAPES (...) Aula na graduação ficou como algo secundário, é uma loucura, porque isso vai refletir na pós-graduação, é um tiro no pé (DOCENTE 3).

Lecionar na graduação tem pouco peso nos critérios de pontuação, e como os docentes precisam atingir a pontuação mínima, acabam valorizando a pesquisa, a gestão e a captação de recursos, que geram pontuação maior na planilha. Além disso, o programa de pós-graduação também precisa ter boas notas para não ser descredenciado, exigindo maior dedicação docente nas pesquisas. A crítica tem fundamento, porque se a formação na graduação

for prejudicada, isso reflete na pós-graduação quando esses alunos ingressarem nela, um “tiro no pé” sem dúvida.

Ademais, as críticas ao processo avaliativo e as sugestões levantadas para possíveis melhorias, não surtiram efeito, uma vez que a administração central da universidade, não acatou o encaminhamento final do II Fórum das Grandes Áreas, gerando descontentamento de boa parte da comunidade acadêmica. A avaliação docente continuou com um único modelo de planilha, desconsiderando as características específicas de cada grande área do conhecimento, reveladas nas discussões coletivas. Um de nossos entrevistados, comentou a crítica que fez em reunião onde estavam presentes alguns membros da CPA.

Falei que a planilha era coisa de tecnocrata, e tecnocrata de quinta categoria, não gostaram, ficaram ofendidos, e perguntei: me expliquem por que um artigo vale 10 pontos e um livro vale 10 pontos? Na área de biológicas e exatas, às vezes têm artigos de 3 laudas, assinado por vários. Mas, para publicar um livro, na área de humanas, gasta-se anos, e vale o mesmo de um artiguinho publicado e assinado por várias pessoas, vocês acham justo isso? (...) Qual o critério, me digam? E ninguém respondia os critérios, porque é tudo aleatório. Eu quero saber, tem que ter alguma lógica, esse número tem que representar alguma coisa (DOCENTE 3).

Apesar das duras críticas feitas à planilha, esse entrevistado não chegou a propor sua abolição como fez a área de ciências humanas no Fórum. O problema estaria relacionado com os mesmos critérios de pontuação utilizados para as distintas áreas do conhecimento que possuem suas especificidades, visto que a produção de um artigo para ciências biológicas e exatas, é bem diverso de produzir um livro em ciências humanas.

O descontentamento com a planilha continuou: em 2013, a Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP, 2013a) organizou um abaixo-assinado reivindicando mudanças na avaliação docente e democracia na constituição da CPA, que deveria permitir à comunidade acadêmica, a escolha dos seus membros. A Associação destacava ainda, o caráter quantitativista de avaliação e repercussões vistas como nefastas para as relações de trabalho e produção do conhecimento.

Além de não atingir seu objetivo, tal processo torna-se um entrave ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa, na medida em que reduz o conjunto das atividades acadêmicas à sua dimensão meramente quantitativa; e também na medida em que se impõe de forma ameaçadora sobre os docentes da comunidade, criando um ambiente de trabalho nefasto à produção do conhecimento científico e à formação de novos pesquisadores (ADUNESP, 2013a, p. 1).

O documento, também lembra, que nos encontros realizados em 2011 foi debatido entre os docentes, instrumentos de avaliação mais adequados, que fossem específicos

para cada grande área do conhecimento científico, relacionados com o projeto pedagógico. Mas, prevaleceu a homogeneização do instrumento em planilha única, desprezando, pelo menos em parte, os encaminhamentos dos docentes, resultado de discussões coletivas. Além das diferenças entre as três grandes áreas do conhecimento, existem diferenças relacionadas às características individuais de cada pessoa, que interferem no seu trabalho. Para Dejours (2008, p. 35), “A intensidade do esforço é, no entanto, altamente variável para um mesmo trabalho, conforme este é realizado por um homem, uma mulher ou uma criança, segundo o tamanho, a corpulência, o estado de saúde, a idade, as condições de recuperação etc. de cada um”.

As condições físicas e emocionais agem diretamente no indivíduo, de forma positiva ou negativa, na realização de suas tarefas profissionais. Um dos docentes entrevistados fez a seguinte observação: “E também tem a questão da idade, do cansaço, do desgaste físico, das lesões por esforços repetitivos, da visão fraca” (DOCENTE 2). Certamente, os docentes próximos ao tempo de aposentadoria ou com idade avançada, estão mais suscetíveis a esses fatores, do que os docentes de menor idade.

A outra crítica que a ADUNESP faz no abaixo-assinado, é em relação à punição dos docentes, que podem ter seu regime de trabalho alterado, caso não atinjam a pontuação exigida nos critérios da planilha. “Os processos de avaliação devem ser concebidos e executados, não como instrumentos de punição, humilhação, depreciação, mas, sim, como meios de alavancar ações e pessoas, corrigir problemas e solucionar impasses” (GATTI, 1999, p. 150). Essa interpretação é parecida com a visão da ADUNESP: a favor da avaliação, mas deixando claro o questionamento dos métodos e efeitos que tais instrumentos avaliativos podem causar às pessoas e os equívocos subjacentes que poderemos denominar hiper-normativismo de “dispositivos legais”:

Diante de uma conjuntura tão desfavorável à educação pública, é necessário ter clareza de quais os projetos de sociedade estão em jogo, pois a educação não se restringe a um falso determinismo de fazer cumprir, equivocadamente, um dispositivo legal (MENDONÇA, 2003, p. 11).

Se parte da comunidade acadêmica não se sente reconhecida no processo avaliativo, implantado pela administração central da universidade, obviamente que a solução não é apenas cumprir as exigências do “dispositivo legal” da planilha, evitando problemas na carreira. Na condição de trabalhadores da educação, é fundamental que os docentes critiquem os equívocos, apontem as falhas e as consequências do instrumento avaliativo; e que seus argumentos sejam devidamente levados em consideração, pelos dirigentes da instituição.

No decorrer da greve de 2014, um “grupo interdisciplinar<sup>34</sup>”, composto por docentes das áreas das ciências biológicas, exatas e humanas, elaborou uma proposta de avaliação do trabalho docente, por “solicitação da ADUNESP local”. De acordo com a ADUNESP (2014b, p. 1), o documento foi “apresentado em assembleia docente para votação: proposta aprovada por unanimidade em 17/07/2014”. Nesse documento, cujo título é “Proposta de avaliação docente”, o instrumento de avaliação em uso (planilha), é considerado inadequado para avaliar o “trabalho docente”, por calcular e analisar dados numéricos (foco na quantidade). A reunião de informações que servem de suporte à renovação dos contratos de trabalho é condenada, porque desvirtua a “finalidade mais importante da avaliação docente”, que deveria ser o “aperfeiçoamento” contínuo do “processo ensino-aprendizagem”.

Outros pontos negativos são criticados na planilha: a pontuação para as patentes, visto que nem todas as áreas de conhecimento geram patente; a pontuação para projetos com financiamento externo, dado que nem todos os professores conseguem, e isso não é uma obrigação necessária da função docente prescrita. A planilha não permite considerar as diferenças entre as “várias áreas do conhecimento” e mesmo que houvesse três planilhas (uma para cada grande área), elas não atenderiam as “disparidades nas condições de trabalho” que variam bastante de “unidade para unidade”, de “departamento para departamento”. Por exemplo, segundo a ADUNESP, (2014b), existem docentes que atuam na graduação mais do que as oito horas-aula semanais, estabelecidas pela LDBEN. Da forma como foi organizada, a planilha não valoriza os docentes que atuam majoritariamente na graduação e na extensão. Por isso, a supressão da planilha é defendida, uma vez que sua reformulação não resolveria os problemas apontados.

O documento do sindicato, defende uma avaliação que atenda ao planejamento geral da universidade, considerando as especificidades dos departamentos onde cada docente atua, dando importância às características pessoais e as “condições reais de trabalho” dos docentes. De forma sintética, as propostas explicitadas pela ADUNESP (2014b) foram:

1) O docente mantido em RDIDP entregará um relatório trienal, no qual prestará contas de todas as suas realizações ao longo do triênio considerado.

2) Todo ano o docente deverá protocolar um ofício à Chefia de seu departamento, ao qual anexará um exemplar de seu *Curriculum Vitae Lattes* atualizado.

---

34 Docentes do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), do *Campus* de São José do Rio Preto.

3) O acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo docente deverá ser feito continuamente, ao longo do ano letivo, pelo departamento em que ele atua, e a secretaria do departamento seria encarregada por coletar os dados.

4) As exigências quantitativas que enquadram as atividades docentes deverão continuar a ser respeitadas. O chefe do departamento será responsável em verificar o cumprimento mínimo de horas-aula estabelecido pela LDBEN, e os coordenadores dos programas de pós-graduação acompanhar o desempenho dos docentes em relação aos critérios da CAPES.

5) A Proposta de Atividade Docente (PAD) e o Plano Global de Atividades do Departamento (PGA) devem nortear, de fato, a avaliação docente, guiados pelo Relatório Trienal de Atividades Docentes.

6) Os relatórios trienais devem deixar de ser exigidos ao término do 9º ano de contrato do docente com a UNESP, conforme ocorre na USP e várias universidades federais.

7) Após o 9º ano de contrato, as atualizações anuais do *Curriculum Lattes* permanecerão obrigatórias.

8) Aos docentes em estágio probatório serão solicitados relatórios anuais.

Observa-se que a proposta valoriza as características específicas do departamento e dos docentes. Apresentado de forma embrionária, os itens e os critérios desse tipo de avaliação do trabalho docente são qualitativos, bem diferente da planilha de pontuação quantitativa. Essa proposta teve “expressiva vitória” na votação feita na Congregação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), em São José do Rio Preto. Porém, a ADUNESP (2014a, p. 12), relata que para o presidente da Congregação local, “a questão deve ser encaminhada sem uma deliberação formal de apoio ou contrária ao documento da Adunesp”. A proposta ganhou adesão de docentes de outras unidades, e o sindicato continuou criticando e pedindo a supressão da planilha.

No segundo semestre de 2016, alguns membros<sup>35</sup> da CPA apresentaram em evento científico (identificando-se como docentes pesquisadores), uma nova proposta de avaliação institucional, com o título: “Avaliação institucional na UNESP: uma proposta de redefinição de ponto de partida e de percurso”. Após três ciclos de avaliação (2000-2004; 2005-2009; 2010-2014), os autores do texto reconhecem um dos problemas ocorridos:

---

35 O texto apresentado no Simpósio tem como autores: João Carlos Silos Moraes; Ana Clara Bortoleto Nery; Lia Vera Tomás; Maria Encarnação Beltrão Sposito; Wagner Vilegas e Carlos Roberto Grandini. Apenas Ana Clara não pertencia a CPA.

[...] estar esta avaliação sob a conduta de uma comissão central, faz com que ela seja vista e, em grande parte, seja mesmo uma dinâmica de avaliação que podemos qualificar pela expressão “de cima para baixo”, gerando fraco nível de envolvimento da comunidade universitária com ela (MORAES, et al., 2016, p. 577).

À vista disso, procede a crítica do sindicato em relação ao centralismo do processo avaliativo, onde a análise final dos relatórios e planilhas compete à CPA. A constatação da necessidade de mudança, apresentada no texto desses docentes, é porque o processo de avaliação atingiu “parcialmente seus objetivos”, servindo de diagnóstico para oferecer um “retrato da universidade”, mas não alterou de forma efetiva, “seus caminhos, a partir dos resultados” obtidos.

Como forma de superar essas deficiências do processo avaliativo, é proposto que o departamento seja “a base” para os procedimentos de planejamento e de “autoavaliação”, feitos em “consonância” com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU), verificando a evolução das Unidades Universitárias (UUs) e dos departamentos.

Sintetizando, os objetivos do modelo proposto são:

- (1) Estabelecer, prioritariamente, uma dinâmica que propicie, ao departamento, a reflexão sobre suas atividades pregressas, para planejar, autoavaliar e redefinir suas metas, segundo seu perfil, em consonância com o PDU e PDI;
- (2) Reunir elementos e estabelecer prioridades que embasarão a formulação do plano estratégico da UU e sua execução orçamentária, de modo a viabilizar o planejamento proposto pelo departamento;
- (3) Oferecer elementos para a universidade realizar comparações, guardadas as particularidades de cada grande área de conhecimento e as singularidades de cada área, verificando a evolução dos departamentos, das UUs e do conjunto da universidade;
- (4) Favorecer a reflexão sobre o PDU e PDI, considerando, agora, a visão consubstanciada nas propostas de seus departamentos, redefinindo o percurso deste processo, agora a ser realizado de baixo para cima (MORAES, et al., 2016, p. 579).

Analisando preliminarmente essa proposta, que anunciou o desejo de realizar um processo “de baixo para cima”, até parece haver ruptura com o sistema anterior quantitativista, e com as metas de pontuação que os docentes eram obrigados a atingir. Porém, “o planejamento e a autoavaliação serão apoiados em VARIÁVEIS, PESOS, INDICADORES E METAS, delineados no início do triênio e mantidos durante esse período” (MORAES, et al., 2016, p. 581, grifo no original). Em outras palavras, o sistema de pontuação foi requintado, pois o departamento pode escolher as variáveis que considerar significativas para expressar suas “especificidades” na pontuação.

As variáveis obrigatórias seriam quatro para todos os departamentos; entre as 16 variáveis optativas, cada departamento teria que escolher no mínimo 10; e poderia selecionar até três variáveis eletivas. Assim, cada departamento lidaria no mínimo, com 14 variáveis (quatro obrigatórias e 10 optativas), e no máximo 17 variáveis (se acrescentar até três eletivas).

Portanto, “do total de 100 pontos”, “os pesos” atribuídos às variáveis obrigatórias devem ser no mínimo de 50%; para as variáveis optativas no máximo 50% e para as eletivas, no máximo 20%. Nessa proposta, os departamentos poderiam atribuir “pesos” e escolher as variáveis naquilo que desejam ter pontuação. “Cada uma das variáveis, definidos seus pesos, deverá ser expressa por um conjunto de indicadores. **A utilização de indicadores não visa produzir números, mas aferir resultados**” (MOARES, et al., 2016, p. 583, grifo nosso). Nessa perspectiva, duas observações se fazem necessárias: primeira – fica evidente que um dos objetivos continua sendo “aferir resultados”; segunda – se a utilização dos indicadores, realmente “não visa produzir números”, por que então, adotar critérios de “pesos” e pontuação?

### 5.3 Redefinição do instrumento avaliativo

Em janeiro de 2017 Sandro Roberto Valentini tomou posse como reitor, iniciando nova gestão na universidade. Dos 11 docentes que até o presente momento, compõe a CPA, apenas dois membros do final da antiga gestão permaneceram: Maria Encarnação Beltrão Sposito e Carlos Gilberto Raetano, conforme o demonstrado a seguir:

Quadro 18: Integrantes da CPA

2017 – nova gestão	Área de atuação	2016 – antiga gestão	Área de atuação
Maria Encarnação Beltrão Sposito (presidenta)	Ciências humanas	Carlos Roberto Grandini (presidente)	Ciências exatas
Gilson Hélio Toniollo (vice-presidente)	Ciências biológicas	João Carlos Silos Moraes (vice-presidente)	Ciências exatas
Carlos Gilberto Raetano	Ciências exatas	Antonio Fernando Branco Costa	Ciências exatas
Elidiane Cipriano Rangel	Ciências exatas	Carlos Alberto de Souza Costa	Ciências biológicas
Eudes Borges de Araújo	Ciências exatas	Carlos Gilberto Raetano	Ciências exatas

Jean Marcel Carvalho França	Ciências humanas	José Jurandir Fagliari	Ciências biológicas
José Alcides Gobbo Junior	Ciências exatas	Lia Vera Tomás	Ciências humanas
Marcos Ferreira Minicucci	Ciências biológicas	Maria Encarnação Beltrão Sposito	Ciências humanas
Maria Valnice Boldrin	Ciências exatas	Rosa Fátima de Souza Chaloba	Ciências humanas
Paula Rahal	Ciências biológicas	Wagner Vilegas	Ciências exatas
Vera Teresa Valdemarin	Ciências humanas	Yara Marcondes Machado Castiglia	Ciências biológicas

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-PORTAL, 2015d; UNESP-CPA, 2018a).

A composição da CPA manteve a proporção da gestão anterior, entre as três grandes áreas do conhecimento: três docentes das ciências biológicas; cinco docentes das ciências exatas; e três docentes das ciências humanas.

Já nos primeiros meses de gestão, a administração central da universidade retomou a discussão e o estudo sobre possíveis mudanças no instrumento de avaliação do trabalho docente. Segundo a (UNESP-CPA, 2017), entre março e maio de 2017, a nova proposta foi apreciada pela equipe de Pró-Reitores, sendo explanada em reuniões da CPA e do CEPE, antes de ser apresentada no Conselho Universitário (CO).

No dia 29/06/2017, com o título “Debate sobre Avaliação na Unesp”<sup>36</sup>, aconteceu a apresentação da proposta de redefinição da avaliação docente, realizada pela presidenta da CPA, professora Maria Encarnação Beltrão Sposito. Alinhada com as diretrizes da nova gestão da universidade, a proposta foi elogiada e questionada por alguns integrantes do CO, no total 12 docentes fizeram intervenção. Destes, sete expressaram necessidade de maior debate da proposta, inclusive dois propuseram a realização de Assembleia Universitária sobre o tema. Três docentes elogiaram a proposta, e outros três docentes comentaram não haver novidade, já que vários elementos são da proposta que alguns membros da antiga CPA apresentaram em evento acadêmico, no ano anterior, *vide* Moraes et al. (2016).

A presidenta da CPA comentou: a proposta não é “descontinuidade radical em relação ao trabalho que vinha sendo feito” (UNESP-CO, 2017c, m. 62). Ela se encontra inacabada e passará pelos órgãos colegiados, mas “acredito que não dá tempo, talvez, de uma

---

36 Houve transmissão ao vivo pela TV da universidade (UNESP-CO, 2017c).



ampla discussão” (UNESP-CO, 2017c, m. 70). No que lhe concerne, o reitor explicou, sobre o chefe de departamento: “definir metas junto com a sua equipe, avaliar se aquela meta foi muito alta, se não foi muito alta, o que ele pode melhorar no seu departamento, é realmente trazer essa figura na gestão da universidade, e isso é novo, isso é diferente, isso rompe, isso é mudança” (UNESP-CO, 2017c, m. 97).

Pouco tempo depois, no dia 31/07/2017 foi apresentado à comunidade acadêmica a nova proposta de avaliação docente, intitulada: “Planejamento e Avaliação na UNESP: Proposta de Redefinição de Ponto de Partida e de Percurso”. Essa proposição foi enviada a todos os departamentos da universidade para ser debatida entre os docentes. Segundo o documento (UNESP-CPA, 2017a, p. 5), essa proposta apresentada “nasce” das “críticas da comunidade universitária ao atual modelo de avaliação individual, com destaque para a planilha de avaliação de critérios mínimos de desempenho docente, aprovada pelo CEPE”.

Após vários anos de críticas, a CPA reconheceu a necessidade de mudanças, devido ao descontentamento da comunidade acadêmica com a planilha de “desempenho”. Nos três ciclos de avaliação institucional, ocorridos de 2000 a 2014, alguns “entraves” foram verificados nos processos de avaliação: grande interstício de tempo entre o final do quinquênio e a publicação dos resultados; os resultados da avaliação são considerados, mas nem sempre orientam o período seguinte; longo tempo de tramitação e retorno dos relatórios docentes reprovados, que foram enviados a CPA. Segundo tal documento (UNESP-CPA, 2017a, p. 6), as avaliações “sob a condução de uma comissão central, e isto faz com que sejam vistas e qualificadas, por uma parcela da Unesp, como ações centralizadoras e desenvolvidas ‘de cima para baixo’, gerando fraco nível de envolvimento da comunidade universitária”.

Essa centralização do processo avaliativo faz a avaliação ser considerada algo “de cima para baixo”, como já foi dito anteriormente, gerando críticas e não o envolvimento da “comunidade universitária”. Na tentativa de melhorar o formato da avaliação, a “nova” proposta reproduz em grande parte, sugestões feitas por integrantes da antiga CPA: centralizar o foco do processo avaliativo nos departamentos, para que façam sua autoavaliação e planejamento das ações conforme o perfil individual, em “consonância” com o PDI e PDU. Para a UNESP-CPA (2017a), uma instituição pública e gratuita “deve sempre prestar contas” a sociedade, contemplando os seguintes objetivos (apresentados de forma sintética):

- Verificar como a universidade responde às demandas sociais, econômicas, políticas e culturais, no plano nacional, regional e local.

• “Observar em que medida e de que modo os recursos públicos destinados à Unesp redundam em **eficiência e eficácia**, considerando os diferentes tipos de demandas que lhes são apresentadas” (UNESP-CPA, 2017a, p. 12, grifo nosso).

• Examinar como a universidade responde às questões de natureza científica, filosófica e artística.

• Averiguar se a instituição é capaz de distinguir o essencial do secundário, na consecução do seu trabalho.

Se a CPA coloca como “premissa” prestar contas dos recursos públicos à sociedade, que sustenta a universidade com os impostos, qual a necessidade, de fato, de se transformar as ações dos departamentos e o trabalho docente em tabelas e números? Ou a *accountability*, seria apenas um pretexto para medir a “eficiência e eficácia”, nos termos de produtividade? As variáveis que expressam as atividades realizadas são consideradas “propriedades ou fatores” que podem ser “medidos” por meio dos “valores”. De acordo com o seu “perfil”, os departamentos poderão escolher algumas variáveis que considerarem significativas, para definir “metas”. As variáveis foram agrupadas da seguinte maneira:

Quadro 19: Características das variáveis

Variáveis	Descrição	Perfis	Pesos
Obrigatórias	Não podem ser alteradas e todos os departamentos devem selecioná-las.	Gerais: departamentos, docentes e pesquisadores	Entre 60 e 100 pontos. Cada variável vale entre 5 e 25 pontos.
Optativas	Enunciadas na tipologia, elas podem: ter pesos atribuídos, ser selecionadas, total ou parcialmente, pelos departamentos; ou podem até não ser selecionadas.	Particulares: departamentos	Até 40 pontos. Cada variável vale entre 4 e 5 pontos.
Eletivas	Não são apresentadas na tipologia, mas podem: ter pesos atribuídos, ser incluídas(s) ou não, de modo a garantir a consideração de atividade(s), que seja(m) particular(es) a dada área de conhecimento, segundo as escolhas dos departamentos.	Singulares: departamentos	Até 20 pontos. Cada variável vale entre 4 e 5 pontos.

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-CPA, 2017a).

Estabelecida as variáveis, a proposta de avaliação não estipulou “patamar mínimo ou máximo” de pontos totais possíveis, diferente da então planilha, que possuía “critérios mínimos de desempenho”. Porém, estabeleceu para cada grupo de variáveis, pesos mínimos ou máximos de pontuação. As variáveis gerais têm mais peso (entre 60 a 100 pontos), porque são consideradas atividades importantes no cotidiano de trabalho dos docentes e pesquisadores. A importância e o peso das variáveis optativas será definida nas escolhas particulares dos departamentos, podendo chegar até 40 pontos; e as variáveis eletivas poderão atender as especificidades dos departamentos e áreas de conhecimento, podendo somar até 20 pontos, não ultrapassando 1/5 do peso do total. Muito próximo da proposta anteriormente apresentada por (MOARES, et al., 2016), o novo projeto de avaliação abordado, apresentou modificações na quantidade de variáveis, com seus respectivos descritores e indicadores:

Quadro 20: Variáveis, descritores e indicadores do instrumento proposto

<b>Tipo</b>	<b>Variáveis número</b>	<b>Descritores</b>	<b>Indicadores</b>
Variáveis obrigatórias	1 - Ensino e pesquisa na graduação e pós-graduação	5	5
	2 - Financiamento ou apoio, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (obtido a partir de avaliação de mérito externa à universidade de agências e/ou instituições e/ou empresas e/ou por meio dos programas da Unesp)	2	6
	3 - Bolsas de ensino, pesquisa e extensão (com financiamento obtido a partir de avaliação de mérito externa à universidade de agências e/ou instituições e/ou empresas e/ou por meio dos programas da Unesp)	4	12
	4 - Produção intelectual relativa a ensino, pesquisa e extensão	8	24
	5 - Distribuição de desempenho	4	4
	6 - Participação em eventos científicos nacionais e internacionais, como convocado	2	2
	7 - Desenvolvimento de atividades em periódicos nacionais e internacionais bem avaliados	2	2
	8 - Orientações concluídas	3	3
	9 - Supervisões de estágios concluídas (no mínimo seis meses) com avaliação externa à universidade	5	5
	10 - Projetos de extensão registrados na Proex	1	1
	11 - Cursos de Extensão registrados na Proex	1	1

Variáveis optativas	12 - Estágios de pós-doutoramento no exterior realizados por docentes do 'DEPARTAMENTO' (mínimo seis meses)	1	1
	13 - Docentes estrangeiros convidados que permanecem no 'DEPARTAMENTO' (mínimo um mês)	1	1
	14 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' que são bolsistas Produtividade em Pesquisa do CNPq	1	1
	15 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' que se titularão	2	2
	16 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' que atingiram as condições para progredir na carreira horizontal	3	3
	17 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' que têm atuação em universidade no exterior	2	2
	18 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' que estão credenciados na pós-graduação, em Programas avaliados com conceitos 6 e 7.	2	2
	19 - Membros do 'DEPARTAMENTO' que atuam na pós-graduação lato sensu	1	1
	20 - Iniciativas de inovação e empreendedorismo	1	1
	21 - Representações em órgãos e agências externas à Unesp	1	1
	22 - Docentes que são membros de órgãos colegiados	2	2
Variáveis eletivas	Até 5 (se incluídas)	Até 5 (se incluídos)	Até 5 (se incluídos)
Total	Pode chegar até 27	Máximo possível - 59	Máximo possível - 87

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-CPA, 2017a, grifos no original).

Nesse contexto, o peso de cada variável será definido pelo departamento. Cada variável possui pelo menos um descritor, e cada descritor possui pelo menos um indicador, e cada linha de indicador possui: descrição, pontuação, situação no ano anterior do planejamento, metas estabelecidas pelo departamento para o biênio, total de pontos, e situação atingida (abaixo, dentro da meta ou acima). Entre as variáveis obrigatórias, algumas merecem observações detalhadas.

A variável n. 1 “ensino e pesquisa na graduação e pós-graduação” verifica o número de alunos que concluem as disciplinas sob a responsabilidade do departamento, assim como a contagem dos alunos de pós-graduação “concluintes” das disciplinas de pós-graduação,

sob responsabilidade dos docentes, levando em conta a ponderação. Todavia, avaliar a quantia de alunos “concluintes”, quer dizer, aprovados, é a melhor forma de resolver o problema de retenção/evasão? Ou seria, propiciar melhores condições de estudo e permanência aos discentes e melhores condições de trabalho aos docentes?

Com relação à variável n. 2 “financiamento ou apoio, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (obtido a partir de avaliação de mérito externa à universidade de agências e/ou instituições e/ou empresas e/ou por meio dos programas da Unesp)”, existem seis indicadores de pontuação, com esta justificativa: “a variável 2 foi elaborada, tendo em vista que, em relação à USP e à Unicamp, que compõem o sistema estadual de ensino superior, a Unesp apresenta-se menos aos editais correspondentes a estes tipos de financiamento” (UNESP-CPA, 2017a, p. 34). Fica evidente a preocupação da CPA com a “terceira posição” ocupada pela instituição, em comparação com as outras duas universidades, uma característica ideológica da competição entre IES. O aumento de recursos financeiros para a UNESP é reivindicação antiga do Fórum das Seis, mas cabe aos docentes, por meio dos projetos, esse nível de responsabilidade? A renúncia fiscal do governo estadual para o setor privado, unida ao questionado cálculo do repasse dos recursos à universidade (explicada no item 2.3), merece ser avaliada, a fim de corrigir as ações nefastas com o orçamento da educação superior?

A variável n. 4 “produção intelectual relativa a ensino, pesquisa e extensão” possui a maior quantia, respectivamente, de descritores (8) e indicadores (24). Isso sinaliza a valorização da produtividade docente como critério de pontuação, forte resquício da antiga planilha de avaliação.

Em meados de agosto, a presidenta da CPA, divulgou dois vídeos apresentando a nova proposta de avaliação. Com o título “Nova Proposta de Planejamento e Avaliação” - Parte 1 e 2, os vídeos reforçavam a proposta que estava sendo discutida na universidade, com o discurso de que traria melhorias para a instituição.

Novo debate ocorreu em Bauru no dia 28/09/2017, transmitido pela TV UNESP. Organizado pelo sindicato dos docentes, esse evento foi intitulado “A Avaliação na Universidade Pública e a proposta da CPA para a UNESP” (ADUNESP, 2017a). Esse evento contou com a presença dos (as) seguintes docentes: Maria Encarnação Beltrão Sposito (presidenta da CPA); José Carlos Rothen (debatedor convidado da UFSCar); João da Costa Chaves Júnior (presidente da ADUNESP); Angélica Lovatto (vice-tesoureira da ADUNESP); e demais docentes que participaram, fazendo questionamentos (presencial e à distância).

Em sua apresentação, Rothen comentou que ao se tratar de “políticas públicas”, é preciso “pensar” as finalidades do processo, ou seja, “para quem”, “o que” e “como” se avalia, uma vez que as concepções de avaliação podem ter “armadilhas” (ADUNESP, 2017a, m. 5). Algumas das características resumidas abaixo, foram apontadas por Rothen como armadilhas presentes nos processos avaliativos:

a) estimular a “concorrência entre os indivíduos e instituições”, medindo o desempenho por meio da comparação de notas: quem tem as maiores notas é considerado melhor que os outros, gerando exclusão;

b) usar a autonomia da universidade para “obedecer” a CAPES e agir com subserviência às “demandas do mercado consumidor de tecnologia”. Se o externo tiver a capacidade de controlar o que internamente deve ser feito, vira heteronomia;

c) considerar a política de prestação de contas à sociedade, como uma “obrigação da universidade” em atingir determinados resultados, expressos em pontuação;

d) “publicar ou perecer”: importância dada à quantidade de publicações, que viram “moeda de troca” para o docente se manter na universidade. O “capital científico” é usado para “comprar a permanência na pós-graduação”;

e) a meritocracia ser confundida com produtivismo acadêmico: “produzir para atender à estatística”.

Por sua vez, Sposito relacionou a autonomia com “escolhas negociadas”, visto que a UNESP tem “condições muito desiguais entre as unidades e departamentos”. Lembrou também, da importância da equidade, e que apesar das tensões, o departamento representa “o coletivo”, e o “produto avaliado” não é prévio, será escolhido pelos departamentos, nos processos de avaliação e planejamento, na relação “dialética entre planejar e avaliar”. Explicou ainda, que autonomia “não é absolutamente a liberdade total ou a autonomia no sentido ‘eu faço o que eu quero’, mas é muito mais uma autonomia construída sobre uma tríade, onde se coloca o indivíduo, o departamento e a instituição” (ADUNESP, 2017a, m. 59).

Embora a proposição não tenha três instrumentos avaliativos, um para cada grande área do conhecimento (conforme os encaminhamentos dos Fóruns de Avaliação), a presidenta da CPA considera que a proposta apresentada é diferente da planilha: não possui critérios mínimos, a “ênfase não é nos resultados”, a “ênfase é no percurso”, respeitando as diferenças, “sem régua única”, sem “critérios únicos” para todas as áreas.

Ao longo de sua fala, Sposito comentou que não há a intenção de “classificar” ou “hierarquizar”, que o instrumento de avaliação “não é neutro”, e que a “proposta pode ser rejeitada” mesmo antes de “ser experimentada” nos departamentos. Nesse processo, é importante descobrir como os departamentos “usam os seus pontos”, eles terão que chegar a um acordo sobre as “escolhas que fazem”, já que todos possuem 100 pontos. “Se um departamento diz “dos meus 100 pontos, vou gastar 40 na variável número um, que é de ensino, ele está fazendo uma opção política” (ADUNESP, 2017a, m. 61).

Após as características do instrumento proposto, terem sido questionadas por docentes, e explicadas pela representante da CPA, Rothen, com “o olhar externo”, da UNESP, percebeu na proposta de avaliação: “uma das coisas que nós temos, é a maldição dos pontinhos, parece que a vida é feita a partir de pontos” (ADUNESP, 2017a, m. 105). O processo de avaliação está preso ao “controle a distância flexível”, cada “unidade” ou “departamento” da UNESP “poderá dizer como quer ser controlado”. Um departamento poderá colocar pouco peso no índice que apresentar maior problema, e mais peso para “pontuar bem alto” no índice que possuir “maior virtude”. Nos processos avaliativos “baseados em pontinhos”, mesmo que não haja a intenção, após ser implantado, alguém pode fazer “ranqueamento” dos departamentos e das unidades da UNESP.

Rothen analisou que o “ranqueamento flexível” pode ocorrer da mesma forma como a CAPES faz a “concorrência flexível” (ADUNESP, 2017a, m. 108). Por exemplo, se na área de informática (um programa com nota 7) considerou um evento científico mais importante do que publicar um livro, e a área da educação (programa nota 5) valorizou mais o livro do que um evento, ambos têm seu “resultado expresso” em “escalas”. Apesar dos programas serem de diferentes áreas, com critérios diferenciados na avaliação, é possível afirmar que um é melhor do que o outro, ou seja, “um ranqueamento flexível”, onde prevalece o “princípio da competição”.

A posteriori, Rothen explicou: “como nós somos seres que se adaptam, nós aprendemos a sobreviver, então, muitas vezes dentro de um sistema avaliação, onde tem uma tortura pelos pontinhos, você aprende a sobreviver” (ADUNESP, 2017a, m. 191). Em outras palavras, aprende a sobreviver para manter o emprego na instituição. E quando se depara com uma proposta de discurso “qualitativo”, que tem estrutura “quantitativa”, esse docente imagina que terá que “aprender a viver de novo”, terá que aprender a “contar os pontinhos do departamento”. Dessa forma, a avaliação caiu na “armadilha regulatória” e para escapar dela,

precisaria elencar uma quantidade de itens a serem avaliados, e “recusar-se a quantificá-los”. Tal “tortura pelos pontinhos” que faz o docente “aprender a viver de novo”, explicita o poder de “coerção” do instrumento avaliativo. “Eis, portanto, uma ordem de fatos que apresentam características especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (DURKHEIM, 2007, p. 3). A planilha, com sua característica coercitiva, submete os docentes aos seus preceitos produtivistas.

No final desse debate, o professor Chaves Júnior, mencionou a importância dos documentos que as unidades enviaram a CPA, com questionamentos ao modelo de avaliação. Destacou que o ponto em comum é “a preocupação com a precarização acelerada do trabalho docente num ambiente de crise financeira e ausência de contratações em número adequado de servidores técnico-administrativos e docentes” (ADUNESP, 2017a, m. 217). Comentou ainda, da “celeridade” como o tema avaliação foi colocado para a comunidade e também reivindicou que a CPA seja uma comissão assessora do CEPE e “não do reitor”. Pleiteou a suspensão da “planilha de avaliação docente”, para que todos os docentes “punidos com rebaixamento do regime de trabalho” tenham o direito a que seus processos sejam “revistos”. Por fim, pediu que se estabeleça um “amplo e profundo processo” de discussão do modelo de universidade para a UNESP, com a realização de uma “Assembleia Universitária”.

A condução do processo de votação da proposta de avaliação apresentada pela CPA foi muito questionada pelo sindicato dos docentes. De acordo com a ADUNESP (2017b), no dia 10/10/2017, o instrumento avaliativo foi discutido na reunião do CEPE, e um número “expressivo de conselheiros” propuseram a criação de um Grupo de Trabalho para organizar e discutir a consolidação da avaliação docente e institucional da UNESP.

Essa proposta considerava os resultados da consulta que a Reitoria tinha encaminhado às Unidades, numa lógica estatisticamente questionável (em que havia 3 possibilidades de concordância e apenas uma de discordância à pergunta feita pela CPA). O resultado da pesquisa com esta metodologia foi que, das 34 Congregações e Conselhos Diretores da Unesp, 8 manifestaram discordância total com a proposta, 17 manifestaram concordância com muitas restrições, 8 concordância com poucas restrições e 1 Congregação manifestou-se em concordância total com a proposta, resultando que 25 das 34 Congregações e Conselhos Diretores tinham severas objeções à proposta da CPA. Esse encaminhamento – da criação de um Grupo de Trabalho – foi derrotado numa votação em que houve 11 votos favoráveis e 12 contrários (ADUNESP, 2017b, p. 1).



O retorno da pesquisa feita nas Unidades Universitárias revelou que haviam discordâncias, restrições e objeções à proposta de avaliação apresentada pela CPA. A votação apertada (11 votos a favor e 12 contra) deixa em evidência, justamente a necessidade da criação do Grupo de Trabalho (GT), para maior discussão do projeto de avaliação, fazendo o CEPE assumir o protagonismo nessa questão, que era conduzido pela CPA e reitoria.

Segundo a ADUNESP (2017b), ao encaminhar para votação o terceiro item da Pauta – “Planejamento e Avaliação na Unesp: proposta de redefinição de ponto de partida e de percurso”, a condução dessa sessão deveria ter respeitado o Estatuto da UNESP, ou seja, ter sido executada pelo vice-reitor, que é o presidente do CEPE. Porém, a sessão foi “delegada informalmente” ao Secretário Geral da UNESP, que conduziu a sessão, conforme relato dos conselheiros presentes, recusando-se “a construir uma solução de consenso” para a questão. “Por insistência e direcionamento dado pelo condutor de fato da sessão – o Secretário Geral – foi colocada em votação, sob protesto dos discordantes dessa manobra, a proposta de criação do GT do CEPE contra a aprovação dos ‘princípios da proposta’ da presidente da CPA” (ADUNESP, 2017b, p.2). Essa situação poderia ter sido conduzida de forma diferente, visando a construção de um processo de avaliação coletivo e “negociado”, objetivando mudanças na universidade: “os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas” (FREITAS, 2005, p. 922).

Não obstante, ficou perceptível que o processo de votação da questão foi marcado por tensões e enfrentamentos políticos, situação que contrasta com o discurso da reitoria, na apresentação da proposta ao Conselho Universitário, em 29/06/2017. Nas suas considerações acerca da mudança de “cultura organizacional”, que um projeto de avaliação pode gerar, o reitor afirmou: “eu já falei algumas vezes aqui, quem vai decidir se quer mudar a cultura, é a comunidade, nós temos vontade política, certo, nós temos vontade administrativa, mas se a comunidade disser não, vamos continuar do jeito que está” (UNESP-CO, 2017c, m. 98).

Portanto, seria uma forma mais democrática a criação do Grupo de Trabalho para a construção do projeto de avaliação, que poderia ser amplamente debatido pela comunidade, findando com a realização de uma Assembleia Universitária. A proposta da CPA não precisaria ser descartada, apenas incluída junto com as demais contribuições vindas das 34 Congregações e Conselhos Diretores das unidades universitárias.

Aí está explicitada a estratégia reitoral utilizada para fazer passar uma proposta amplamente rejeitada pela comunidade, pouco discutida, e que tramitou com uma velocidade injustificável. Ao recorrer a práticas que aparentemente criticava, neste e em outros episódios, a “nova” administração superior da Unesp se despiu das vestes que lhes davam aparência de oposição à administração anterior. Eram apenas uma fantasia (ADUNESP, 2017c, p. 2).

O sindicato interpreta os fatos ocorridos, como práticas da gestão anterior que foram reproduzidas pela “nova” gestão, e faz duras críticas à reitoria do modo que conduziu os encaminhamentos da proposta de avaliação docente. Seria um exagero da ADUNESP? Uma observação feita pela presidenta da CPA, no debate promovido pelo sindicato no dia 28/09/2017, ajuda a entender a questão. Ao falar dos seus longos anos de dedicação à universidade, das possibilidades de mudança, do seu otimismo com a proposta de avaliação, Sposito afirmou: “se eu não acreditasse nessas coisas, eu não estaria aqui, não viria aqui debater, não viria dialogar com vocês, bastaria apenas impor uma proposta, e vocês sabem que é possível impor uma proposta. A planilha, foi assim que ela chegou até nós” (ADUNESP, 2017a, m. 144). Tal afirmação, revela que a planilha foi uma imposição aos docentes, legitimando as críticas do sindicato e de parte dos professores.

Por se tratar de algo fundamental para a universidade, uma mudança de instrumento avaliativo, seria desejável a construção de consensos, o que demandaria mais discussão com a comunidade universitária, evitando situações de tensão como as descritas até aqui.

#### **5.4 Instrumento de avaliação aprovado em 2018**

O Ofício Circular CPA n. 01/2018 informa que o CEPE fez três reuniões em fevereiro de 2018 e concluiu a aprovação da “sistemática” chamada “Planejamento e Avaliação Departamental na UNESP” (UNESP-CPA, 2018b). Esse documento também anuncia que por “unanimidade”, o CEPE votou a supressão da entrega de Planilha de Critérios Mínimos Docentes, que deixa de vigorar, em 2018, para todos os professores. Ficou mantida a entrega do Relatório Anual de Atividades (RAD) para todos os docentes e pesquisadores em transcurso de triênio, e igualmente, a entrega do Relatório Trienal de Atividades (RTA) para quem estiver no final do triênio.

Consta também nesse Ofício, a implantação do Sistema de Atividade Docente (SisCPA), cuja orientação é que todos os docentes assinem o Termo de Responsabilidade de Usuário, para a tramitação dos processos *on-line*, de modo que a senha tenha o mesmo valor judicial de uma assinatura. Os docentes e pesquisadores que estiverem em transcurso do triênio, iniciado em 2016 ou 2017, deverão manter a entrega de relatórios anuais em papel, até concluírem seus respectivos triênios.

Muitas dúvidas surgiram em relação ao SisCPA, sendo necessária uma reunião de esclarecimento entre representantes do sindicato e membros do CEPE, já que a implantação do sistema, não tinha sido votada por esse Conselho (ADUNESP, 2018). O Ofício Circular CPA n. 02/2018, esclareceu que a implantação do SisCPA não tem nenhuma relação com o “Planejamento e Avaliação Departamental na UNESP”, e que o sistema digital visa facilitar e agilizar o encaminhamento de relatórios, planos, propostas e projetos relativos ao trabalho individual de docentes e pesquisadores (UNESP-CPA, 2018c). Argumenta-se, que, esse processo é sustentável, reduzindo os gastos com papel, tinta, impressões e protocolos. A assinatura do Termo de Responsabilidade para uso pessoal da senha digital, seria para caracterizar a autoria e autenticidade de documentos entregues.

Após realizar plenária em 15/03/2018, a ADUNESP emitiu o Boletim n. 131, orientando seus associados a não assinarem o Termo de Responsabilidade do SisCPA (ADUNESP, 2018). O laudo técnico, feito por um especialista em Tecnologia da Informação (TI), a pedido do sindicato, aponta que esse Termo transfere a responsabilidade de segurança do sistema a seus usuários, não informando se a conexão será criptografada. E com relação ao uso da senha, é muito difícil comprovar se alguém cedeu propositalmente a senha a outra pessoa, ou se ela foi *hackeada*, “os termos de uso do sistema são draconianos para o usuário”, em tempos de “judicialização da vida”.

O Boletim n. 131 também contém parecer jurídico, feito por uma advogada da assessoria jurídica da ADUNESP. Como o sistema *online* não foi deliberação do CEPE, “faltaria legitimidade” às pretensões da CPA. Além disso, existe a “personificação dos relatórios individuais” e a sistemática aprovada no Conselho foi para avaliar os departamentos, por meio dos seus relatórios, e nesse sentido, a CPA aplicaria “interpretação tortuosa à decisão do CEPE” (ADUNESP, 2018, p. 2).

As divergências apresentadas, manifestam um alto nível de desconfiança por parte dos docentes e do sindicato, em relação às decisões da CPA. Existe um certo temor de que tais procedimentos possam ser usados para punição:

Existe um medo, não sei se você sabe, dependendo da avaliação, teve casos que tem um rebaixamento de 40h para 24h ou 12h semanais. A pessoa é liquidada psicologicamente, porque estão dizendo que o trabalho feito não serve, não presta, e também está liquidada economicamente. Como consequência, fator de adoecimento (DOCENTE 5).

Essa declaração do entrevistado, deixa transparecer que as pessoas sentem-se vigiadas em seu local de trabalho, com receio de ter seu regime de trabalho reduzido, caso não tenha o relatório aprovado pela CPA. Por isso, quando surge um procedimento novo, ou algum formulário diferente do habitual, desperta a suspeição. A versão final do instrumento de avaliação, aprovado em 2018, ficou organizado da seguinte maneira:

Quadro 21: Instrumento de avaliação aprovado em 2018

<b>Tipo</b>	<b>Variáveis número:</b>	<b>Descritores</b>	<b>Indicadores</b>
Variáveis comuns	1- Ensino de graduação e pós-graduação	4	4
	2 - Financiamento ou apoio, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (obtido, a partir de avaliação de mérito externa à 'UNIDADE', de agências e/ou instituições públicas, privadas e do terceiro setor)	2	6
	3 - Bolsas de ensino, pesquisa e extensão concluídas no biênio (obtidas, a partir de avaliação de mérito externa à 'UNIDADE', de agências e/ou instituições públicas, privadas e do terceiro setor)	6	18
	4 - Produção intelectual (bibliográfica, artística e tecnológica) relativa a ensino, pesquisa e extensão	8	24
	5 - Distribuição de atividades	19	19
Variáveis optativas	6 - Orientações concluídas no período pelos docentes do 'DEPARTAMENTO'	5	5
	7 - Supervisões concluídas sob a responsabilidade de docentes ou pesquisadores do 'DEPARTAMENTO' (no mínimo seis meses) com avaliação externa à universidade	5	5
	8 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' em condições para progredir na carreira vertical	3	3

Variáveis optativas	9 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' em condições para progredir na carreira horizontal	3	3
	10 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' que têm atuação em universidade no exterior	2	2
	11 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' que estão credenciados na pós-graduação, em Programas avaliados com conceitos 5, 6 e 7	2	2
	12 - Percentual de alunos de graduação e pós-graduação, sob orientação ou supervisão de docentes do 'DEPARTAMENTO', que realizam estágio no exterior e em outras instituições do país	2	2
	13 - Docentes que são membros de órgãos colegiados	2	2
	14 - Organização de eventos acadêmicos com abrangência nacional ou internacional	1	1
	15 - Pós-doutoramento de docentes do 'DEPARTAMENTO', com afastamentos aprovados pela CPA (mínimo de seis meses)	1	1
	16 - Docentes estrangeiros convidados pelo 'DEPARTAMENTO'	1	1
	17 - Projetos de extensão aprovados no mérito na Proex, mas não financiados	1	1
	18 - Cursos de Extensão aprovados na Proex	1	1
	19 - Docentes do 'DEPARTAMENTO' que são bolsistas Produtividade em Pesquisa e de Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq	1	1
	20 - Membros do 'DEPARTAMENTO' que atuam na pós-graduação lato sensu	1	1
	21 - Iniciativas de inovação e empreendedorismo	1	1
	22 - Representações em órgãos, associações e agências externas à Unesp nas esferas estadual, nacional e internacional	2	2
Variáveis eletivas	Segundo decisão do 'DEPARTAMENTO', se ele julgar necessário, podem ser elaboradas outras variáveis Até 5 (se incluídas)	Até 5 (se incluídos)	Até 5 (se incluídos)
Total	Pode chegar até 27	Máximo possível - 78	Máximo possível - 110

Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-CPA, 2018d, grifos no original).

Nesta versão final, as variáveis, que expressam atividades realizadas, estão organizadas em três núcleos: comum, optativo e eletivo. As “variáveis obrigatórias” passaram a ser chamadas de “variáveis comuns”, e tiveram seu peso reduzido em 10 pontos. Assim, as 22 variáveis (anteriormente descritas no quadro 20), passaram a ter as seguintes características:

- variáveis do núcleo comum: possuem peso entre 50 e 100 pontos, cada variável vale entre 10 e 35 pontos.
- variáveis do núcleo optativo: possuem peso de até 50 pontos, cada variável vale entre 5 e 10 pontos.
- variáveis do núcleo eletivo: possuem peso de até 20 pontos, que deverão ser subtraídos dos (50 pontos) do núcleo optativo. Cada variável eletiva vale entre 5 e 10 pontos.

Os descritores e indicadores, (mostrados no quadro 20) também sofreram modificações: a quantidade máxima possível de descritores, passou de 59 para 78; e a quantidade máxima possível de indicadores passou de 87 para 110. As variáveis que mais tiveram mudanças quantitativas em seus descritores e indicadores foram:

- variável número 5: de 4 descritores com 4 indicadores, para 19 descritores com 19 indicadores.
- variável número 3: de 4 descritores com 12 indicadores, para 6 descritores com 18 indicadores.
- variáveis números 6 e 7: ambas tinham 2 descritores com 2 indicadores, passaram a ter 5 descritores com 5 indicadores.

Observa-se um aumento considerável na quantidade de indicadores das variáveis comuns: números 3 e 5, ampliando as possibilidades de pontuação. Seria a reprodução de características da tão criticada planilha de avaliação do trabalho docente?

O documento final do instrumento de avaliação (UNESP-CPA, 2018d, p. 36) destaca que o total de 100 pontos, é um dos poucos “patamares” quantitativos “pré-estabelecidos”, para evitar “práticas competitivas” entre os departamentos e “não se estimular as tentativas de atingir ou forçar pontuação alta”. Se o objetivo for realmente evitar a competição e não estimular a pontuação, por qual motivo aumentar a quantidade de indicadores comuns?

As Unidades Universitárias possuem características diferentes, os departamentos possuem características bem diferentes, porém isso não evita a competição e o

ranqueamento, mesmo que “extraoficial”. Os diretores das unidades, saberão a pontuação de muitos departamentos; a CPA e a reitoria conhecerá a pontuação de todos os departamentos da universidade. Vale lembrar que em 2017, a UNESP criou uma comissão para aumentar o desempenho da instituição nos *rankings*, que classificam universidades com características diferentes, de países diferentes, de continentes diferentes. Essas diferenças impediram o ranqueamento? Não!

A centralização da avaliação na CPA, era criticada pelo sindicato docente, e a atual CPA reconheceu que os relatórios demoravam muito para terem retorno. Nesse sentido, a descentralização do processo avaliativo é positiva, porém, como foi constatado no debate do sindicato: “a maldição dos pontinhos” da antiga planilha, permanece. Em tal caso, “a descentralização gerencial, que traz uma visão ilusória de colaboração no processo (...) na verdade, esconde a ausência de autonomia com relação ao trabalho” (ASSIS, 2016, p. 534). Autonomia para escolher os “pontinhos”, desde que se submeta a mensuração.

## **5.5 Hipernormatividade e intensificação do trabalho**

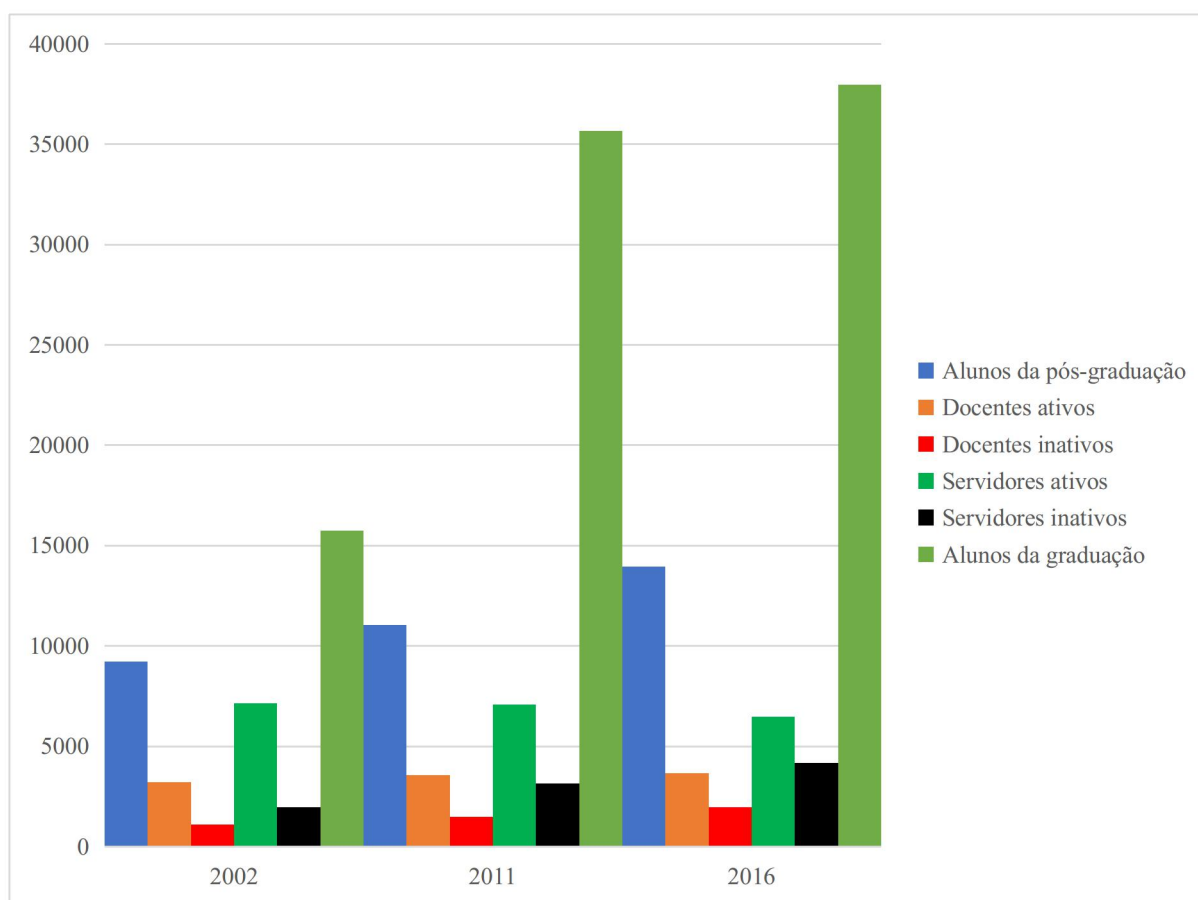
As transformações do sistema capitalista no final do Século XX, adquiriram maior dinamismo devido ao desenvolvimento tecnológico, que comprimiu o “espaço-tempo” e permitiu a fácil mobilidade do capital pelo planeta. Essas transformações, que mudaram as relações de trabalho no sistema produtivo, são chamadas por Harvey (1992), de “acumulação flexível” do capital. A internacionalização da produção faz o capital migrar para locais onde possa ter maior rentabilidade, ou seja, em regiões e países com mão de obra mais barata ou com leis trabalhistas frágeis.

A terceirização, a automatização, o trabalho intermitente, a exigência contínua de qualificação do trabalhador assalariado, o desmonte da legislação trabalhista, a intensificação do trabalho sob ameaça do desemprego iminente, são características desse processo, que afetou também o setor de serviços, inclusive o setor público-estatal.

A concepção fabril de “produção enxuta” para reduzir os possíveis “desperdícios”, ou melhor, produzir mais com menos custos, foi inserida nas universidades, colocando, na ordem do dia, a necessidade da otimização dos recursos (humanos e financeiros), na lógica da eficiência e da produtividade.

Para exemplificar a aplicação dessa técnica, retomamos a análise das consequências dos três ciclos de expansão da UNESP, abordados no capítulo 2. A imagem a seguir, ilustra as características de alguns setores da instituição, após a consolidação do crescimento da universidade:

Figura 4: Expansão da UNESP entre 2002-2016



Fonte: Dados organizados pelo autor (UNESP-APE, 2012b; 2017b).

Observamos, que nesse período, a expansão da universidade apresentou crescimento constante de alunos da graduação e da pós-graduação, concomitante ao também crescimento constante de docentes inativos e servidores inativos. Além disso, houve redução constante dos servidores ativos, indicando uma situação de incremento de trabalho para aqueles que permanecem na instituição. O tímido crescimento constante de docentes ativos, nem de perto acompanhou as proporções de aumento da quantia total de alunos. Tal quadro sugere,



tanto a intensificação do trabalho docente, quanto a intensificação do trabalho dos servidores técnico-administrativos.

Ademais, a redução de servidores significa mais tempo gasto por parte dos docentes, com atividades de cunho burocrático, relacionadas à administração da instituição, especialmente preencher relatórios, ou seja, mais atividades são agregadas à função docente.

No caso da UNESP, existe algo específico na participação docente em órgãos relacionados à gestão: a necessidade de pontuação na planilha, que somava muitos pontos para quem desenvolvia essas funções (*vide* quadro 17). Isso, pode ser uma estratégia usada pela administração central, para cooptar docentes em defesa da sua política. Segundo Assis (2016, p. 534), “no que se relaciona ao crescente número de tarefas, quando o professor deixa de ser responsável apenas pelo ensino e pela pesquisa, passando a ser um gestor de trabalhos burocráticos como relatórios, formulários pareceres e até captação de recursos”, ocorre a “intensificação” e “extensão” do tempo de trabalho do docente.

O conceito de “autofinanciamento” das instituições públicas penetrou nos estabelecimentos educacionais paulatinamente com o sedutor discurso da “modernização”, sob a justificativa de termos como “parcerias” e “captação de recursos externos”. Para Falleiros (2014, p. 13), “a chamada ‘modernização’ foi feita segundo o modelo liberal econômico estadunidense, que preconiza a heteronomia da universidade pública por meio da diminuição sistemática dos recursos a ela destinados, com vistas a seu autofinanciamento”. Essa prática tem provocado mudanças administrativas profundas, de como lidar com o setor público, e inclusive esconde uma intenção perversa que seria, a longo prazo, a completa “privatização das universidades”. Segundo Chauí (1999), as universidades perderam sua independência e autonomia, no sentido de autorregulação (ser a autora de suas próprias normas – *nomos*), com critérios acadêmicos democraticamente escolhidos pela comunidade.

Ao ser, porém, transformada em uma organização administrada, a universidade pública perde a ideia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “capturar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas (CHAUÍ, 1999, p. 5).

Essa autora, destaca como a ideia de autonomia universitária foi reduzida à “gestão de receitas” e o Estado, na condição de regulador, estabelece as “metas” que devem ser

cumpridas, incluindo a captação de recursos externos, via “parcerias” com “empresas privadas”. A lógica do “gerenciamento empresarial” incorporada e praticada pelo Estado, necessita de instrumentos de avaliação que verifiquem a produtividade das instituições públicas. Nesse sentido, os processos avaliativos potencializam os efeitos “brutais” de um sistema baseado na “concorrência”, não raro gerando adoecimento:

Os efeitos são brutais, vou dizer assim: está adoecendo as pessoas, destaco o sistema de avaliação docente, porque ele é um sistema que foi gestado em 2008, ele é quantitativo, a planilha de avaliação docente é quantitativa e classificatória. Ela produziu efeitos sociais que são desumanizadores, porque ela parte da lógica da concorrência, na verdade mais do que isso, ela parte da lógica do mercado, que é cada um por si, Deus contra todos (DOCENTE 5).

Neste processo social competitivo, de “cada um por si”, sob a batuta de avaliações “individualizadas” de desempenho, se fragiliza o coletivo, provocando “efeitos” “desumanizadores”. Se constitui uma forma de sociabilidade, muitas vezes, divorciada da ética e da solidariedade, ou seja, de elementos por nós compreendidos como fundamentais à qualidade das relações sociais no ambiente de trabalho.

No trabalho, posso aprender o pior. Por exemplo, em nome da avaliação individualizada dos desempenhos e da ameaça de demissão, posso passar a perna no meu colega até ele cair, para que não seja eu a cair. Posso passar a ele informações errôneas, ou sabotar sua conferência para que receba uma nota ruim (DEJOURS, 2008, p. 110).

Dentro da concepção mercadológica de concorrência no trabalho, somada ao pragmatismo do mercado, para manter o emprego, o indivíduo precisa ser eficiente, competitivo, de fácil adaptação, e se houver risco de demissão, até “passar a perna” no “colega” é algo possível de ocorrer. Porém, nem todas as pessoas consideram a eficiência, na ótica gerencialista, algo negativo. Um dos nossos entrevistados relatou que a pontuação da planilha de avaliação é “muito baixa” para uma universidade que deseja estar “entre as 100 melhores” do mundo:

Hoje existe uma planilha de avaliação docente onde o professor pontua e precisa alcançar um mínimo de pontos. Nós da CPA consideramos essa pontuação muito baixa, como a gente diz “o sarrafo<sup>37</sup> está no chão ainda” não precisa nem se esforçar para pular. Mesmo assim, existem docentes que não alcançam a pontuação e neste caso, na maioria das vezes, essa avaliação recomenda ao docente outro regime de contrato com 24 horas ou 12 horas semanais e isso gera na universidade uma

---

37 Sarrafo: tira comprida e estreita de madeira; ripa (FERREIRA, 1999). Na construção civil, o sarrafo é usado para nivelar o reboco da parede, quando a massa ainda estiver molhada.

discussão muito grande entre os pares, que dizem “na próxima pode ser eu”. Mas a avaliação é muito limitada, **muito baixo os pontos para uma universidade que deseja se colocar entre as 100 melhores do mundo**, isso é muito pouco (DOCENTE 1, grifo nosso).

Os critérios mínimos de “pontos” são considerados baixos pelo docente da CPA, não precisa “se esforçar para pular”, porque o “sarrafo” está “no chão”, ou seja, está muito embaixo, o nível exigido. “Mesmo assim”, existem docentes que não conseguem atingir a pontuação e tem os contratos de trabalho rebaixados para jornadas de trabalho com 24 horas ou 12 horas semanais. Ainda, segundo o entrevistado, isso gera “discussões” entre os pares, que ficam receosos e “dizem”: “na próxima pode ser eu”. Em outras palavras, o medo de ser reprovado na avaliação e de ser punido com o rebaixamento do regime de trabalho, deixaria os docentes atentos e mais produtivos, para pontuar na planilha. “Assim, a instituição produz uma linguagem que leva cada um dos seus membros a interiorizar suas tarefas, não como uma simples obrigação instrumental, e sim como um ideal com o qual deve identificar-se” (ANSART, 1978, p. 90).

Ademais, conformar-se às disputas do mercado de trabalho, adaptar-se à situação e aproveitar as oportunidades que surgem para melhorar de vida, ganhar mais dinheiro, ter fama e sucesso na carreira (que possibilita comprar bens materiais de alto valor), é uma ideologia impregnada no senso comum. O problema de adesão a essa ideologia, como se fosse algo natural ou inevitável, é a falta de uma consciência crítica em relação aos processos de desumanização no trabalho, que levam a um individualismo exacerbado pela competição por uma vaga de emprego, aumentando o grau de alienação dos indivíduos submetidos aos processos avaliativos, formatados de acordo com a visão gerencial.

Tal movimento abafa a condição humana, uma vez que a ação do ser social não se dá sob a orientação da ética, mas da competitividade. A competitividade nas relações de trabalho induz a uma coletividade anômala, a uma falsa solidariedade ou a fetiche de solidariedade (SILVA; SILVA JÚNIOR., 2010, p. 225).

As situações de produtividade acadêmica com obrigação de publicar para atingir as metas, as disputas por financiamentos de pesquisa, as comparações de posição individual nos índices de pontuação, esse estado de coisas provoca uma condição insólita no local de trabalho, onde a solidariedade fica reduzida aos interesses individuais. Segundo Ball (2010, p. 39), “nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade. Esse argumento foca em uma luta por visibilidade”. A disputa por financiamento de pesquisas, também é consequência da publicação desenfreada, se o docente não produzir a

quantia estabelecida por normas heterônomas, e não tiver a “visibilidade” esperada, corre o risco de descredenciamento do programa de pós-graduação. Segundo Cruz (2011, p. 6), “é uma ilusão pensar que a universidade é administrada em larga medida internamente. As agências de fomento, muitas vezes, são quem dão as diretrizes e para quem os professores mais olham”. Essa afirmação, publicada no Jornal da UNESP, parece sugerir ser normal a situação de hipernormatividade no cotidiano da instituição. Esse cenário reflete diretamente na relevância científica das pesquisas, conforme comentou um dos entrevistados.

Eu li um artigo de um sujeito que estudou violência no Brasil, desde a violência policial, criminal, etc. Enfim, ele fez um levantamento completo dos últimos 30 anos, chegou ao número de 10 mil trabalhos, entre livros, artigos, teses, dissertações, olha que loucura, mais de 10 mil, agora se fizer um pente fino nisso, o que sobra? Se for ver os trabalhos relevantes sobre violência, são poucas pessoas que fizeram, é o que falei, o fetiche da ciência (DOCENTE 3).

Na lógica produtivista, a quantidade costuma ser o critério de qualidade, que deve ser captada com instrumentos avaliativos voltados à mensuração, mesmo quando os “trabalhos relevantes” sejam poucos. “Portanto, a busca de produtividade entrou em contradição com a qualidade. O eventual incremento de produtividade resultou em rebaixamento da qualidade do ensino e dos serviços educacionais” (SAVIANI, 2010, p. 45). A “contradição” ocorreria quando, a ânsia pela produção, torna a pós-graduação privilegiada, em detrimento da graduação. Segundo um dos nossos entrevistados, a avaliação da CAPES “ranqueia os programas e financia de acordo com o *ranking*, há toda essa preocupação com a pós-graduação. Embora no nível do discurso, todos juram de pé junto que a graduação é importante, mas objetivamente, não vemos isso acontecer” (DOCENTE 4). Mesmo que não concorde com a situação de colocar a graduação em segundo plano, o docente, para continuar na universidade e manter o programa de pós-graduação credenciado, na expectativa de ver a instituição em que trabalha, ser bem classificada nos *rankings*, acaba se submetendo a esse conjunto de determinações, abrindo mão da sua limitada autonomia. Tais fatos, provocam “cisão” no indivíduo, levando-o a uma condição de “inautenticidade”:

Nós podemos encontrar uma similar cisão e uma inautenticidade pessoal e social como professores e pesquisadores da educação superior quando nos submetemos a editais de financiamento pelos quais não temos nenhum interesse acadêmico, mas que soam bem ao departamento e que possam nos compensar financeiramente; ou mesmo dar conferências ou submeter artigos inacabados e não originais para revistas a fim de ter uma contagem superior nos relatórios de resultados anuais (BALL, 2010, p. 43).

Essa submissão aos editais para obter “financiamento” por vantagens financeiras, para ficar bem avaliado, dentre outros fatores, tende a levar os docentes a perderem sua autenticidade, ou seja, à uma situação de alienação decorrente do trabalho. Situação semelhante é relatada pelo sindicato dos docentes:

Os professores da UNESP se veem coagidos a se concentrar na contagem dos pontos estabelecidos pela planilha, pois sabem que, se não atingirem o mínimo exigido pela administração, podem sofrer graves consequências, entre outras a revogação de seu contrato de trabalho em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa, ou a não aprovação de seu contrato ao término do Estágio Probatório (ADUNESP, 2014b, p. 2).

O sindicato demonstra preocupação com a relação de submissão dos docentes à planilha, se não cumprirem o “mínimo exigido”, pode acarretar “graves consequências”, que nesse caso, seria o rebaixamento do regime de trabalho ou até mesmo a reprovação no estágio probatório. Para outro docente, o que ocorre na universidade:

[...] é a produtividade em termos quantitativos mesmo, porque existe a meta de introduzir a UNESP entre as 100 melhores universidades do mundo a partir do critério produtividade. A produtividade dos docentes é entendida como produtividade da universidade, eficiência. No PDI, por exemplo, a menção a formação de massa crítica na graduação e pós-graduação é tangenciada apenas, não existe nenhuma menção a produção de conhecimento, ciência e tecnologia para servir aos interesses do Brasil e da América Latina, temos que produzir conhecimento para se inserir no *ranking*, e não para responder as políticas nacionais e regionais (...) É um projeto todo voltado para colocar o Brasil no *ranking*, as universidades têm que aparecer no *ranking*. Eu critico muito isso, participei da primeira etapa da avaliação desse sistema de avaliação (DOCENTE 2).

Os comentários desse entrevistado indicam a sua defesa por uma universidade que desenvolva a consciência crítica, onde a “produção de conhecimento” sirva aos interesses do país e da América Latina, ou seja, uma universidade com função social. Porém, é desejável que a UNESP fique entre as 100 melhores do mundo, nos *rankings* internacionais, que contabilizam a produtividade e o desempenho, possibilitando assim, a melhor visibilidade da instituição e do país nos índices. Seria a idealização de um “modelo perfeito”? Os *rankings* internacionais garantem e representam de fato, a qualidade das instituições?

Nós nos tornamos modelos perfeitos com múltiplas forças e possibilidades infinitas para trabalhos futuros, proficientes na arte estudada do convincente exagero. Nós fazemos fantasias de nós mesmos, estetizamos a nós mesmos. Documentos de avaliação podem ser de igual modo fantasiosos ao definirem e relatarem metas pessoais. Somos pegos de novo, e cada vez mais, na lógica de nossas próprias representações (Ball, 2010, p. 49).

O *ranking* internacional se transformou em ideal a ser seguido, uma espécie de troféu, um constructo gerencial que exerce poderes mágicos e místicos, como se tivesse “vida própria”, despertando o fetiche<sup>38</sup> da qualidade em muitos indivíduos, tal como uma mercadoria exerce o seu fetichismo na mente de quem a possui:

Aqui os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo<sup>39</sup>, que se cola aos produtos do trabalho, tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. (MARX, 2017, p. 148).

Marx compreendeu que no capitalismo, as relações mercantis de troca e valor, transformam as coisas em mercadorias, os “produtos do cérebro humano” parecem ser “figuras independentes”, que possuem relação entre coisas, quando comparadas entre si. Da mesma forma, o conhecimento científico foi apropriado pelo capital e se transformou em mercadoria, que tem a sua qualidade verificada em termos de valor de troca, da sua aceitação no mercado, da rentabilidade que uma patente pode proporcionar aos “financiadores externos” e parceiros da pesquisa.

O *ranking* se tornou um fetiche nos vários sentidos do termo: primeiro, porque oculta as relações humanas por detrás dos índices e números; segundo, reproduz a lógica mercantil, onde as instituições melhores classificadas seriam aquelas mais eficientes, que produzem muitos alunos diplomados, muitas pesquisas e maior número de publicações, com o menor custo; terceiro, o culto à qualidade causa a quem atingiu as metas uma espécie de sensação de dever cumprido. Atingir esse patamar significa, a grosso modo, submissão aos instrumentos avaliativos que medem a produtividade. Esta, por sua vez, intensifica o trabalho com o seu arsenal de normas prescritas pelo Estado avaliador, que reproduz nas relações burocráticas a forma-valor. “Ao fetiche do ouro o entesourador sacrifica, assim, seu prazer carnal. Ele segue à risca o evangelho da renúncia” (MARX, 2017, p. 207). “Ao fetiche” do *ranking*, muitos docentes se sacrificam, submetendo-se à intensificação do trabalho, ao produtivismo acadêmico, às relações de heteronomia e hipernormatividade, ou até mesmo, à

38 Fetiche: objeto animado ou inanimado feito pelo homem ou da natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto, adoração (FERREIRA, 1999).

39 Fetichismo: no processo de troca e venda das mercadorias, elas não são negociadas pelo seu valor real, que é determinado pelo *quantum* de trabalho socialmente necessário para produzi-las. Ao ser vendida, a mercadoria adquire um valor irreal, especulativo, parecendo perder sua relação concreta com o trabalho humano de quem as produziu. As relações sociais de trabalho que geram o valor, ficam ocultas (MARX, 2017).

“renúncia” de momentos de lazer com a família. Não raro, se submetem também, a uma vida social alienada, onde o docente trabalha nos finais de semana e nos passeios: “nunca vou viajar se não tiver 10, 12 artigos na malinha, nunca!” (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 232).

Portanto, o instrumento de avaliação, criado pelo ser humano, se volta contra o próprio ser humano, dominando-o. Em outras palavras: “os produtos de sua cabeça acabaram por se impor à sua própria cabeça. Eles, os criadores, renderam-se às suas próprias criações (MARX; ENGELS, 1999, p. 17). Assim, muitas vezes os administradores das instituições se transformam nos próprios representantes dos preceitos do gerencialismo, conforme explicitaram Silva e Silva Jr (2010), no depoimento de um docente, coordenador de programa de pós-graduação:

Admitiu que, na posição de burocrata útil às orientações exógenas e heterônomas, viveu conflito e sofrimento. Porém, alegou que não lhe havia restado alternativa a não ser agir, na sua própria forma de perceber, de forma contrária à de sua condição humano-genérica tão presente em sua trajetória pessoal e profissional, descredenciando do programa professores de notório saber e importância na instituição em função dos critérios contábeis da ciência normatizada (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 225).

Ocupar uma função na estrutura administrativa da universidade pode ocasionar conflito subjetivo no docente, especialmente quando as “orientações exógenas e heterônomas” negam a sua “condição” humana. “É um sistema que leva a isso, a pessoa tem que produzir, produzir, é o tal ‘produzir ou perecer’, ‘*lattes* ou morrer’, é o ‘*lattes* ou mordes’. Então, as pessoas entram nesse sistema, algumas estão adoecendo” (DOCENTE 4). Nosso entrevistado relata o drama que é o cotidiano do docente da pós-graduação, com as pressões produtivistas. Em relação ao exemplo, do coordenador, sua própria consciência era capaz de perceber que os professores avaliados e punidos com o descredenciamento da pós-graduação, tinham “notório saber”, mas não tinham a “competência” exigida pela CAPES.

A heteronomia imposta aos universitários, que deixam de definir as regras de seu trabalho, caracteriza aquilo, que noutro contexto, designei como ideologia da competência. Nesta, além de haver substituição da competência real daqueles que realizam os trabalhos pela competência imaginária daqueles que comandam o processo, ainda ocorre um deslizamento propriamente ideológico, encarregado de justificar tal substituição (...) A ideologia da competência, que marca a dominação no processo de trabalho industrial e no terciário, é o apanágio do poder burocrático (CHAUI, 2001, p. 83).

Muitas vezes, as regras impostas pelas agências de avaliação são definidas por gestores que “comandam o processo”, e não por quem realiza o “trabalho”. No caso da UNESP,



tais imposições “desde fora” estavam, não obstante, reforçadas pela hipernormatividade protagonizada pelos seus processos avaliativos. Consideramos que a instituição não foi, nem é, mera caudatária das referidas imposições; e que tal protagonismo as intensifica. E parece se relacionar ao esforço ou empreendimento, nas últimas décadas, para que a instituição se consolidasse em termos de sua produção, pesquisa e pós-graduação – consolidação que já havia sido conquistada pelas estaduais USP e UNICAMP.

Ao comentar os possíveis efeitos que a avaliação do trabalho docente pode ter gerado na instituição, um de nossos entrevistados, com experiência na CPA, destaca que “os números da universidade” mudaram:

Se tem um contrato de trabalho no regime integral com a docência e pesquisa, o docente tem que cumprir as atividades ao qual ele foi contratado. Em linhas gerais é isso e mudou alguma coisa na universidade? Mudou, os números da universidade em relação a produção científica, captação de recursos, ingresso na pós-graduação, todos eles aumentaram nestes últimos 10 anos. Algum efeito teve, alguns docentes dizem que isso é um terrorismo, uma pressão, que trabalham sob pressão, é muito difícil dizer. Os requisitos para cumprimento são muito abaixo do que se espera de uma universidade pública (DOCENTE 7).

O crescimento dos índices de “produção científica”, de “captação de recursos” e de “ingresso na pós-graduação”, se constituem em elementos usados para demonstrar a melhoria da universidade, apesar de “alguns docentes” dizerem que [a planilha de avaliação] é “terrorismo” e provoca o trabalho “sob pressão”. Tal entrevistado, também afirmou que “os requisitos” são “muito baixos”, para uma “universidade pública”. O componente ideológico presente no aparato burocrático delinea quem tem e quais são as competências exigidas para permanecer no sistema, no caso em questão, é a ideologia da produtividade, que parece ser “insaciável”.

A UNESP tem uma característica muito peculiar, legislar pela exceção. Se aconteceu um problema em Ilha Solteira, eles baixam uma portaria que pega a UNESP inteira, aconteceu uma coisinha errada em algum lugar, generaliza, legisla pela exceção, não pela regra, é muito complicado. Essa questão da supervalorização da pós-graduação, tem feito com que muitos colegas se descuidem da graduação, porque não dá tempo, porque tem que publicar. Não fomos capazes de fazer frente a este modelo de avaliação da CAPES, quando isso veio como um rolo compressor e agora ficamos correndo para dar conta e não dá, porque esse modelo é insaciável, tem sempre que produzir mais e não basta publicar, tem que ser em revista qualificada, as vitaminadas, vitamina A, B, C. Tem que publicar e a sensação que se tem, é que isso vai arrojando cada vez mais, a gente brinca aqui, deram mais uma volta no



torniquete<sup>40</sup>, quando começa a se adaptar, dá mais uma volta, aperta de novo, e aí acontece de pessoas adoecendo (DOCENTE 4).

Essa exposição de um dos entrevistados revela outra “característica muito peculiar” da UNESP, que é “legislar pela exceção”, ou seja, quando acontecem problemas específicos, generaliza as regras para toda a universidade. Na mesma direção, há outro relato: “a universidade está burocratizada, a burocratização é um negócio maluco, se pegar de cima a baixo, do reitor e ir descendo, dá mais de mil órgãos. Precisava arrumar alguém de administração pública e fazer uma tese disso, daria uma bela tese, é uma sandice” (DOCENTE 3). Essas características da instituição são consideradas por Lima (2012, p. 135) hiperburocratização da administração educacional, com “generalização da racionalidade instrumental organizada”. O relato do (DOCENTE 4) também admite a “supervalorização” da pós-graduação e o descuido com a graduação, devido à necessidade constante de publicação. Tal situação, é comparada a “um rolo compressor”, cujo sistema avaliativo é de “modelo insaciável”, onde “não basta” publicar, tem que publicar nas revistas “vitaminadas”, ou seja, classificadas como A1, A2 e B1 pela CAPES. E, por fim, o docente compara o sistema de avaliação da pós-graduação com um “torniquete”, que “aperta, dá mais uma volta” e quando se adapta, “aperta de novo”, fazendo as pessoas adoecerem.

Entretanto, fica uma dúvida: apesar de todas as consequências provocadas pela ânsia produtivista, quantas voltas ainda serão necessárias no “torniquete” para que a universidade efetive sua posição no *ranking*, entre as 100 melhores do mundo? Um dos entrevistados defende a “maior produtividade” como critério de qualidade:

Olha, se nós formos olhar as universidades que são consideradas as melhores do mundo, são aquelas que tem a maior produtividade (...) No meu ponto de vista, quanto mais produtiva é a instituição maior é o seu potencial, maior é a qualificação do corpo docente, melhor será a qualidade do ensino, do que está sendo transmitido. É lógico que existe, toda uma discussão. Muitos vão dizer que os professores para ter alta produtividade, não se dedicam mais a graduação, os professores que têm alta produtividade ficam nos seus laboratórios ou ministrando cursos no exterior e às vezes colocam seus alunos de mestrado e doutorado para dar aula. Aí já é um equívoco considerar dessa maneira, mesmo porque hoje exige-se dos alunos de pós-graduação o estágio docência supervisionado, uma exigência da CAPES. (DOCENTE 1).

As “melhores” universidades “do mundo” ganham este *status* devido à produtividade. Para nosso entrevistado, maior produtividade significa maior “potencial”, maior

---

40 Torniquete: torno; instrumento destinado a apertar; antigo instrumento de tortura inquisitorial (FERREIRA, 1999).

“qualificação” docente e “qualidade” do ensino. Reconheceu existir questionamentos se a “alta produtividade” comprometeria a dedicação dada à graduação, quando alunos da pós-graduação vão dar aula. Porém, considerou equivocada essa crítica, sob alegação de que a CAPES exige o “estágio” de “docência supervisionado” para os alunos.

Em conformidade com essa visão, o critério principal para a qualidade, sem dúvida nenhuma, seria a produtividade. “A regra não deve ser simplesmente proclamada; precisa ser interiorizada, aceita, manifesta na atividade cotidiana” (ANSART, 1978, p. 90). Um bom exemplo de como as regras da CAPES são interiorizadas, ficou explícito nessa entrevista: “não escondo de ninguém que sou uma pessoa produtivista, podem criticar, acho que cada um tem a liberdade de ter o seu pensamento. Acho que a universidade tem que prestar contas para a sociedade do que ela faz, afinal de contas, quem paga a universidade pública é a sociedade” (DOCENTE 7). Nesse sentido, a produtividade seria uma forma de “prestar contas” para a sociedade, que financia a universidade via impostos.

Mas, seria possível um docente da pós-graduação não produzir as publicações? De acordo com a fala de Rothen, não seria: “a publicação, parece ser algo recorrente de nosso trabalho, até porque se eu não publicar as coisas que compreendo sobre avaliação, meus objetos de pesquisa, não vou poder discutir com as outras pessoas” (ADUNESP, 2017, m. 20). Nesse sentido, o objetivo da produção cumpre sua função acadêmica de divulgar o conhecimento via publicação, permitindo o debate e a discussão com outros pesquisadores, uma concepção de pesquisa completamente diferente daquela em que se produz para alimentar os índices e pontuar no *ranking*. Um dos docentes entrevistados, questiona os significados da eficiência e da produtividade.

O que significa produtividade e eficiência? Se for a racionalização dos recursos, evitar desperdícios, correto, isso deve ter nas instituições que usam dinheiro público. Porém, isso não pode ficar acima da qualidade social, da função social da instituição. Se a instituição de ensino superior por meio da pesquisa, produz ciência, tecnologia, arte e pensamento, respondendo às necessidades reais do país e prioritariamente da região, por exemplo, América Latina, dando resposta às situações de miséria, considero uma instituição produtiva. Esse lugar é de disputa, a escola produtiva é a escola que supre os interesses da classe trabalhadora (DOCENTE 2).

Criticar a eficiência e a produtividade que tende a adoecer os professores, e ademais, transformar o conhecimento científico em mercadoria, cujo foco é produzir patentes, de olho no mercado, não significa, de forma alguma, ser favorável aos possíveis “desperdícios” de recursos públicos. A produção do conhecimento numa universidade pública, deveria ter

como foco a “qualidade social”, ou seja, atender as necessidades “do país”, dar respostas “às situações de miséria”, suprir os interesses da “classe trabalhadora”. Alguém seria contrário, se uma universidade fosse eficiente em socializar gratuitamente, o conhecimento científico acumulado na história da humanidade?

Enfim, observamos que a UNESP não é simples reprodutora da concepção gerencialista do Estado avaliador, ela vai além dos requisitos prescritos, ao construir um aparato instrumental de hiperburocratização, que ao mesmo tempo, coloca em movimento a idealização dos objetivos propostos, e busca justificar as decisões tomadas pela administração central da universidade. A hipernormatividade presente na instituição, implica em intensificação do trabalho e estímulo ao individualismo acirrado, que potencializa os efeitos desumanizadores no ambiente de trabalho, a ponto de causar adoecimento em alguns docentes. Esses elementos, não captados pelos instrumentos de medida quantitativos, são entraves à qualidade da educação. A hipernormatividade dos processos avaliativos e da especificidade da Planilha e congêneres revela que a UNESP não é mera caudatária de uma heteronomia prescrita, mas protagonista, pois a intensifica.

Nossas críticas à hipernormatividade e à intensificação do trabalho, sob os auspícios e naturalização do produtivismo acadêmico, não são novas, mas, no tocante à UNESP, se revestem de algumas especificidades históricas e institucionais que procuramos demonstrar, quer seja pelos dados da instituição, e análise de seus documentos e ciclos de expansão, quer seja pelos discursos dos sujeitos entrevistados.

Nesta instituição se evidencia, de forma peculiar, os conflitos, no que tange aos processos avaliativos, assim como os impasses que estes trazem à qualidade da educação, em particular da graduação, secundarizada em relação à pós-graduação. A sua análise, neste sentido, pode ser modelar para que se possa, de forma genérica, repensar e reconfigurar práticas tão naturalizadas, assim como contribuir à própria discussão e embates presentes na instituição pesquisada sobre a avaliação do trabalho realizado pelos professores.

## Considerações Finais

Estudar uma universidade complexa como a UNESP, apresentou alguns desafios que procuramos superar ao longo da pesquisa. A quantidade de documentos institucionais impressionou desde o começo: eram muitas resoluções, portarias, ofícios, instruções, versões diferentes dos instrumentos de avaliação, além de vários documentos do Fórum de Avaliação, do Jornal da UNESP e dos sindicatos dos docentes e dos servidores técnico-administrativos. Percebemos, desde o início, características específicas da universidade: uma instituição *multicampi* que possuía dezenas de órgãos e comissões na estrutura burocrática e um conjunto administrativo que, posteriormente, analisamos como de caráter hiperburocrático, em especial ao que tange aos processos prescritos e normatizados de avaliação, regulação e controle do trabalho docente.

Apontamos que a UNESP foi criada em 1976, seguindo a tendência da maioria das IES do país, com a aglutinação de cursos isolados. A Reforma de Estado dos anos 1990, que transformou o poder estatal em agente regulador e avaliador das instituições públicas, provocou a formação de sistemas avaliativos destinados às universidades, previstos na LDBEN de 1996, entre eles o da universidade que analisamos. No caso do Estado de São Paulo, as normas foram regulamentadas pelo CEE após a promulgação da LDBEN já nos anos de 1999 e 2000. Assim, a UNESP acabou desenvolvendo o seu modelo de avaliação institucional e o instrumento de avaliação do trabalho docente, com a especificidade de busca de consolidar-se como instituição de pesquisa, quando USP e UNICAMP já haviam se firmado neste aspecto. Assim, seus ciclos de expansão se caracterizaram por tal busca, o que exigiu um conjunto de regras e procedimentos institucionais que protagonizaram e reforçaram, no interior da instituição, as normativas heterônomas das políticas educacionais e de avaliações vigentes, cuja cariz pragmática e quantitativa era uma característica.

Verificamos que os recursos financeiros que sustentam as universidades estaduais, são advindos da quota-parte do ICMS (9,57%), e que a parcela da UNESP corresponde a 2,3447%. Desde 2008, o Fórum das Seis questiona a contabilidade feita pelo governo na distribuição dos recursos desse imposto. A primeira expansão da universidade ocorreu em 1988, com encampação da universidade de Bauru. A segunda, ao longo dos anos 2000, ocorreu na gestão do reitor Trindade, momento no qual a instituição implantou um polêmico projeto de expansão. Aprovado de forma truculenta, criticado inclusive, por todos os

docentes entrevistados. E a terceira fase de expansão, foi realizada em 2012 na gestão do reitor Herman, com a criação dos cursos de engenharia em várias UUs, e do *campus* de São João da Boa Vista.

Em todos os ciclos de expansão, o tema orçamentário foi o centro dos questionamentos, por parte daqueles que temiam a insuficiência de recursos na manutenção da universidade. Porém, nos três ciclos de expansão, os governos procuraram colher os resultados políticos e eleitorais, que a expansão universitária proporcionou, em conluio com figuras políticas locais. No decorrer da pesquisa, percebemos que a expansão da pós-graduação também foi intensa, com a abertura de muitos programas, buscando equiparar a quantidade da produção científica da UNESP, em patamares semelhantes à USP e UNICAMP.

Abordamos com atenção, os vários significados e intencionalidades que a avaliação pode conter. Dependendo das concepções de mundo, de sociedade, de educação e de função da universidade, os instrumentos avaliativos são condicionados a essas variantes. A avaliação pode ser usada como mensuração da produtividade, controle e eficiência que produz índices e *rankings* de competição; ou pode ser usada em busca do autoconhecimento da instituição, verificando suas virtudes e suas deficiências, sem que isso produza índices numéricos e ranqueamento.

Estudar a imensa quantidade de documentos e legislação referentes à estrutura administrativa da UNESP, possibilitou compreender o aparato burocrático da instituição, e também a forma de execução dos processos avaliativos praticados na instituição. Isso, deixou em evidência, a necessidade de fazer entrevistas com docentes de diferentes perfis, para apreender mais detalhes e ficar a par das críticas e dos questionamentos existentes. As concepções de universidade, avaliação e qualidade apresentaram variação entre os docentes, alguns favoráveis ao chamado “produtivismo acadêmico” e outros contrários ao modelo gerencialista de eficiência e produtividade em uso na instituição.

Os processos de avaliação praticados, na UNESP, tais como ENADE, avaliação dos servidores, avaliação da CAPES e avaliação do trabalho docente, têm sido orientados pela ideologia gerencialista, que busca auferir qualidade na produtividade, nos índices formados por indicadores quantitativos, produzidos nos processos avaliativos. Observamos que a planilha de avaliação docente, sempre foi bombardeada por críticas do sindicato dos professores, e também por parte dos docentes que trabalham na instituição. Tratava-se de um instrumento quantitativista, que apesar de a administração justificar a sua existência, com argumentos da busca da qualidade, era visto como um controle da produtividade docente, contaminado pela

patologia quantofrênica. Depois de algumas tentativas de mudança no instrumento de avaliação, um novo modelo foi aprovado recentemente; porém, com vícios da antiga planilha, como indicadores de pontuação das atividades realizadas.

Compreender as várias nuances que pairam sobre o conceito de qualidade, foi um desafio de nossa investigação. Apontamos, que as primeiras formulações de qualidade, foram efetuadas pelos estudiosos de administração das indústrias, estando diretamente relacionadas com as questões de durabilidade, satisfação do cliente, utilidade, beleza e custo dos produtos. Essas definições, acabaram sendo adaptadas às instituições educacionais na definição de qualidade da educação; e de início nos deparamos com a complexidade em se definir qualidade para algo imaterial, não tangível. As definições de qualidade para educação são variadas: incluem aquelas relacionadas à eficiência da instituição e produtividade, atendendo às demandas do mercado, até as definições de qualidade social, que privilegiam uma educação voltada aos problemas sociais e de formação humana.

E por fim, verificamos que a hipernormatividade, presente no cotidiano da UNESP, provocou a intensificação do trabalho docente, efetivada nas exigências produtivistas da avaliação da CAPES e do instrumento de avaliação docente. Tais características, melhoraram os índices quantitativos da universidade, porém à custa de renúncia da vida social por parte do docente, e em alguns casos implicando em adoecimento.

Concluimos, que a hipernormatividade, aliada à intensificação do trabalho, sob os auspícios e naturalização do produtivismo acadêmico, se evidenciam de forma peculiar na UNESP. Os conflitos relativos aos processos avaliativos indicam impasses à qualidade da educação. Consideramos, que a análise apresentada nesta Tese, possa modelar outras, no sentido de se repensar e reconfigurar práticas naturalizadas de caráter avaliativo quantitativista. E, no que tange aos atores da UNESP, contribuir à discussão e embates sobre a avaliação do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

ANSART, Pierre. **Ideologias, Conflitos e Poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 276 p.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO (ALESP). **Fiscalização das desonerações fiscais**. São Paulo, 31/08/2017. Disponível em: < [https://www.al.sp.gov.br/noticia/impresao/?id=382320&ver\\_imp=true](https://www.al.sp.gov.br/noticia/impresao/?id=382320&ver_imp=true) >. Acesso em: 01/05/2018.

ASSIS, Lúcia Maria de. Avaliação Institucional e Trabalho Docente: repercussões, desafios e perspectivas. **RBP**. Goiânia, v. 32, n. 2, mai./ago. 2016, p. 527-548. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63570/38379> >. Acesso em: 21/06/2017.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **A Avaliação na Universidade Pública e a Proposta da CPA para a UNESP**. Bauru, SP: ADUNESP, 2017a. Disponível em: < <http://www.tv.unesp.br/video/7IwfjA6qIVo> >. Acesso em: 20/04/2018.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Abaixo-Assinado**: pela revisão da avaliação docente e por novos parâmetros para a CPA. São Paulo, 2013a. Disponível em: < <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--11-09-2015--55f31d2e19b5c.pdf> >. Acesso em: 10/10/2016.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Adunesp 30 anos de lutas!** Uma história forjada na resistência ao neoliberalismo e na luta em defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. São Paulo, 2007. 25 p. Disponível em: < [http://www.adunesp.org.br/pdfs/pub\\_adunesp/revistas/Revista20Adunesp2030%20anos%20-%20Publicada%20em%202007.pdf](http://www.adunesp.org.br/pdfs/pub_adunesp/revistas/Revista20Adunesp2030%20anos%20-%20Publicada%20em%202007.pdf) >. Acesso em: 03/06/2013.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Avaliação**: caindo as máscaras. São Paulo, 2017c. Disponível em: < <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--23-10-2017--59ee09bed2f91.pdf> >. Acesso em: 23/04/2018.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Avaliação Docente**: CEPE aprova planilha única e desconsidera propostas dos fóruns das grandes áreas. São Paulo, 2012. *Jornal ADUNESP*, n. 60, junho/2012. Disponível em: < <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--11-09-2015--55f31ec845903.pdf> >. Acesso em: 30/05/2017.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Avaliação Docente**: posição da Adunesp sobre a reunião do CEPE de 10/10/2017. São Paulo, 2017b. Disponível em: < <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--23-10-2017--59ee0760a703c.pdf> >. Acesso em: 23/04/2018.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Autarquização. Críticas, defesas e incertezas em quatro vertentes do debate cinco anos depois da desvinculação do**

**HC de Botucatu:** financiamento, papel da Universidade na gestão do hospital, relação com a academia e situação dos funcionários da Unesp. São Paulo, caderno n. 4, jan. 2016, 35 p. Disponível em: <

<http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--15-02-2016--56c1e92c666a7.pdf> >.

Acesso em: 25/02/2016.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Democracia.** São Paulo, 2013b. 44 p. Disponível em: <

[www.andes.org.br/secretaria/setores/.../DEMOCRACIA%20-%20ADUNESP.ppt](http://www.andes.org.br/secretaria/setores/.../DEMOCRACIA%20-%20ADUNESP.ppt) >. Acesso

em: 26/03/2017.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Nossa mais longa greve e as lutas que virão.** São Paulo: Jornal ADUNESP, n. 63, nov./2014a. 16 p. Disponível em: <

<http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--06-08-2015--55c37f217c833.pdf> >.

Acesso em: 24/04/2018.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Nota da Plenária da Adunesp:** Orientações sobre SisCPA. São Paulo: Boletim ADUNESP, n. 131, 15/03/2018. Disponível

em: < <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--15-03-2018--5aaad06af050b.pdf>

>. Acesso em: 31/05/2018.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Proposta de Avaliação Docente.** São José do Rio Preto, SP, 2014b. 9 p. Disponível em: <

<http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/propostan.pdf> >. Acesso: 24/04/2018.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP (ADUNESP). **Resgatando a História e Apostando no Futuro:** 20 anos de luta pelo ensino público de qualidade. São Paulo, 1996. 36 p. Disponível em: <

<http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--23-09-2015--5602fc5fb36d7.pdf?id=127> >. Acesso: 09/01/2018.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (ADUSP). **Mais um capítulo na sonegação de recursos às universidades.** Informativo ADUSP. São Paulo, n. 380, 28/04/2014. 6 p. Disponível em: <

<http://www.adusp.org.br/files/informativos/380/info380.pdf> >. Acesso em: 30/04/2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p. (Linguagem e Cultura; 3).

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p. 37-55. Disponível em: <

<http://seer.ufg.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445> >. Acesso em:

13/10/2016.



BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa. São Paulo**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf> >. Acesso em: 05/05/2018.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 5-14. dez. 1996. Disponível em: < <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/731/743> >. Acesso em: 01/05/2018.

BIBLIOTECA VIRTUAL. **São Paulo: história dos governadores**. São Paulo, 2018. Disponível em: < <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-historia-dos-governadores.php> >. Acesso em: 31/05/2018.

BOVO, José Murari. **Universidade e Comunidade: avaliação dos impactos econômicos e da prestação de serviços**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 105 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 25/01/2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7 (publicação original).

BRASIL. **Decreto no. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades e instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte estatuto das universidades brasileiras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 1931. Seção 1, p. 5.800 (publicação original).

BRASIL. **Lei n. 1.079, de 10 de abril de 1950**. Define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 abr. 1950. Seção 1, p. 5.425 (publicação original).

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10.369 (publicação original).

BRASIL. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Seção 1, p. 19.257 (publicação original).

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo,

Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833 (publicação original).

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3 (publicação original).

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). **Programa da qualidade e participação na administração pública**. Brasília: MARE, 1997. 62 p. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno04.pdf> >. Acesso em: 07/09/2018.

CAMINI, Lucia et al. **Educação Pública de Qualidade Social: conquistas e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 128 p.

CASTRO, Maria Izabel do Amaral Sampaio. Conselhos Estaduais de Educação e Democracia Participativa. In: Teses do XIX Congresso Nacional do Ministério Público, 19, 2011, Belém, **Teses...** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, p. 421-434. Disponível em: < [https://www.conamp.org.br/images/congressos\\_nacionais/19\\_Congresso\\_do\\_MP.pdf](https://www.conamp.org.br/images/congressos_nacionais/19_Congresso_do_MP.pdf) >. Acesso em: 02/05/2017.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em: < <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063/1058> > Acesso em: 25/04/2018.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. 205 p.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS. **Ofício n. 24/2014**. São Paulo, 10/09/2014. 4 p. Disponível em: < <http://www.adusp.org.br/files/database/2014/cruesp/Ofcio24-2014-CRUESP.pdf> >. Acesso em: 24/04/2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Deliberação n. 04/00, aprovada em 22 de março de 2000**. Dispõe sobre o processo de avaliação de universidade e de centro universitário do sistema estadual de ensino. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 14 abr. 2000. Seção 1, p. 10 (publicação original).

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Deliberação n. 04/99, aprovada em 28 de julho de 1999**. Dispõe sobre o processo de avaliação das instituições de educação superior do sistema estadual de ensino. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 31 jul. 1999. Seção 1, p. 11 (publicação original).

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Indicação n. 06/99, aprovada em 28 de julho de 1999**. Avaliação das Instituições de Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 31 jul. 1999. Seção 1, p. 12 (publicação original).

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Parecer n. 129/03, aprovado em 09 de abril de 2003.** Projeto de Avaliação Institucional Interna. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 11 abr. 2003. Seção 1, p. 32 (publicação original).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria n. 59, de 21 de março de 2017.** Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/27032017-Portaria-59-21-03-2017-Regulamento-da-Avaliacao-Quadrienal.pdf> >. Acesso em: 13/01/2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Resolução n. 05, de 11 de dezembro de 2014.** Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/legislacao/1412015-resolucao-n-5-de-11-12-2014.pdf> >. Acesso em: 23/01/2018.

CORRÊA, Anna Maria Martinez. **Uma universidade para o interior paulista.** São Paulo: UNESP, 2015. Disponível em: < <http://www.unesp.br/portal#!/unesp-40-anos/> >. Acesso em: 17/06/2016.

CORRÊA, Anna Maria Martinez. **UNESP 30 Anos: memórias e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2006, 266 p. Disponível em: < <http://www.cedem.unesp.br/#!/publicacoes/unesp-30-anos/> >. Acesso em: 31/03/2017.

COSTA, Áurea de Carvalho. As Injunções aos Docentes na Universidade Pública: de intelectuais a trabalhadores polivalentes. **Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, v. 14, suplemento 1, p. 175-195, 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v14s1/1678-1007-tes-14-s1-0175.pdf> >. Acesso em: 01/05/2018.

CRUZ, Hélio Nogueira da. Propostas para a melhoria de gestão. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Jornal da UNESP.** Qualidade em debate. São Paulo, ano XXII, edição especial, mai. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista.** 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b, 216 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c, 300 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas.** 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a. 305 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. 87 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 31).

D'AMBROSIO, Oscar. **Unesp, 40 anos.** São Paulo: UNESP, 2016. 280 p. Disponível em: < [http://www.cedem.unesp.br/Home/Publicacoes/01\\_livro\\_unesp\\_40\\_anos\\_final\\_09\\_jul.pdf](http://www.cedem.unesp.br/Home/Publicacoes/01_livro_unesp_40_anos_final_09_jul.pdf) >. Acesso em: 31/03/2017.

DE CICCIO, Cláudio; GONZAGA, Álvaro de Azevedo. **Teoria Geral do Estado e ciência política**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013. 286 p.

DEJOURS, Christophe. Avaliação do Trabalho Submetida à Prova do Real: crítica aos fundamentos da avaliação. In: SZNELWAR, Laerte Idal; MASCIA, Fausto Leopoldo (Orgs.). **Trabalho, Tecnologia e Organização**. São Paulo: Blucher, Cadernos de TTO n. 2, 2008. p. 7-125.

DEMING, William Edwards. **Qualidade: A Revolução da Administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990. 367 p.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 109 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 25).

DIAS, Edmundo Fernandes. Universidade para que e para quem, eis a questão. **Movimento em Debate**, Campinas, SP, ano 1, 2008, p. 22-36. Disponível em: < [http://www.adunicamp.org.br/index.php?option=com\\_jdownloads&Itemid=329&view=finish&cid=4&catid=4&m=0](http://www.adunicamp.org.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=329&view=finish&cid=4&catid=4&m=0) >. Acesso em: 13/08/2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. 198 p.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Quantitativa. Avaliação Qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação Universitária em Questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, p. 71-89.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e Avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo (Orgs.). **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis, SC: Insular, 2002b, 184 p.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade e Garantia de Qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz (Orgs.). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011, p. 17-41.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis, SC: Insular, 2002a. 192 p.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf> >. Acesso em: 13/07/2017.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 165 p.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2010, p. 93-110.

FALLEIROS, Flávia Nascimento. O mal estar da avaliação docente na UNESP. In: ADUNESP. São Paulo: Jornal ADUNESP, n. 63, nov./2014. 16 p. Disponível em: < <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--06-08-2015--55c37f217c833.pdf> >. Acesso em: 24/04/2018.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Edusp, 2012. 650 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2.128 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: Novas formas de exclusão, Velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a08.pdf> >. Acesso: 13/10/2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf> >. Acesso em: 12/07/2017.

FREUD, Sigmund. A Organização Genital Infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. **O Ego e o Id e Outros Trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006, volume XIX, p. 157-161.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-90.

FUSCHINI, Thiago. Alunos invadem e destroem Unesp. **Ci. Inf.**, São Paulo, Ed. 221, 15/08/2002. Disponível em: < <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG50473-6014,00-ALUNOS+INVADEM+E+DESTROEM+A+UNESP.html> >. Acesso em: 30/05/2017.

G1. **Servidores da Unesp anunciam greve por atraso no pagamento do 13º salário**. Bauru; Marília SP, 15/12/2017. Disponível em: < <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/servidores-da-unesp-anunciam-greve-por-atraso-no-pagamento-do-13-salario.ghtml> >. Acesso em: 10/01/2018.

GARVIN, David Alan. **Gerenciando a Qualidade**: a visão estratégica e competitiva. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992. 357 p.

GATTI, Bernardete. Ensino Superior e Avaliação Institucional: um modelo em implantação. **RBEP**, Brasília, v.80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1011/985> >. Acesso em: 21/03/2017.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão Como Doença Social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. 2 ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007. 338 p. (Coleção Management, 4).

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu;

GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 111-177.

GOERGEN, Pedro. A Pesquisa Educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, n. 31, p. 1-17, jul./set. 1986. Disponível em: < <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1601/1573> >. Acesso em: 29/01/2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 1:** introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2:** os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 334 p.

GREGO, Sonia Maria Duarte. A avaliação Institucional dos Cursos de Graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) **Avaliação Universitária em Questão:** reforma do Estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados. p. 91-122.

GREGO, Sonia Maria Duarte et al. A construção do processo democrático de auto-avaliação institucional na Unesp. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 257-289, jun. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n2/a05v12n2.pdf> >. Acesso em: 13/10/2016.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **RBEP**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/06.pdf> >. Acesso em: 13/08/2016.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 1992. 352 p.

HELOANI, Roberto. **Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado:** história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003. 240 p.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2.922 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil – 1961.** Rio de Janeiro: IBGE, ano XXII, dez. 1961. 480 p. Disponível em: < [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1961.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1961.pdf) >. Acesso em: 04/01/2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil – 1972.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 33, dez. 1972. 989 p. Disponível em: < [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1972.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1972.pdf) >. Acesso em: 04/01/2018.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Série histórica do PIB**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: < [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/7531a821326941965f1483c85caca11f.xls](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/7531a821326941965f1483c85caca11f.xls) >. Acesso em: 07/09/2018.

JURAN, Joseph Moses; GRYNA, Frank M. **Controle da Qualidade: conceitos, políticas e filosofia da qualidade**. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991, vol. 1. 377 p.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. 2 ed. Maceio, AL: EDUFAL, 1997. 147 p.

LIMA, Licínio. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OMENA, Adriana Cristina (Orgs.). **Trabalho e Educação no Século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 129-158.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 112 p.

LUCENA, Carlos. **Hayek: liberalismo e formação humana**. Campinas, SP: Alínea, 2010. 174 p.

MARINI, Thereza. A Avaliação Institucional da UNESP: um processo de construção coletiva. **RBEP**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1016/990> >. Acesso em: 23/03/2017.

MARQUES, Amadeu. **Dicionário inglês-português, português-inglês**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. 175 p.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017. 894 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feuerbach**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999a. 138 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b. 151 p.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013. 132 p.

MAYRINK, José Maria. Júlio de Mesquita Filho defendeu desde 1925 a reforma do ensino. **O Estado de São Paulo** (Estadão). São Paulo, 24 jan. 2014. Disponível em: < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,julio-de-mesquita-filho-defendeu-desde-1925-a-reforma-do-ensino,1122108> >. Acesso em: 20/05/2017.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Expansão do Ensino Público Superior Paulista: um novo modelo de universidade? In: Reunião Anual da ANPED: Novo Governo. Novas Políticas?

- 26., 2003, Poços de Caldas, **Anais...** 12 p. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm> >. Acesso em: 03/06/2013.
- MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 308 p. (Coleção Educação Contemporânea).
- MORAES, João Carlos Silos; et al. Avaliação institucional na UNESP: Uma proposta de redefinição de ponto de partida e de percurso. In: 2º Simpósio Avaliação da Educação Superior. AVALIES, 2016. Rio Grande do Sul, **Anais...** p. 575-588. Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/AnaisAvalies2016RevisaoFINAL\\_11\\_01\\_17.pdf](http://www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/AnaisAvalies2016RevisaoFINAL_11_01_17.pdf) >. Acesso em: 23/04/2018.
- MOREIRA, Adriano. UNESP: de instituição educacional a empresa comercial? **Idéias**. Campinas, n. 2, nova série, 1º semestre de 2011, p. 219-241. Disponível em: < [www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/download/471/382](http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/download/471/382) >. Acesso em: 30/08/2017.
- MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Avaliação Institucional Como um Organizador Qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, Valdemar. (org.) **Avaliação Universitária em Questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 123-147. (Coleção educação contemporânea).
- MOTOYAMA, Shozo (Org.). **USP 70 Anos: imagens de uma história vivida**. São Paulo: Edusp, 2006. 704 p.
- PAULO NETTO, José. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo, Cortez, 2012. 104 p. (Coleção questões da nossa época, vol. 44).
- PFEIFER, Mariana. Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, vol. 17, n. 12, p. 351-364, jul. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/04.pdf> >. Acesso em: 15/10/2015.
- PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1.343-1.368, nov./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf> >. Acesso em: 12/05/2017.
- PINHO, Sheila Zambello de et al. **Estudo de Expansão do Ensino de Graduação**. São Paulo: UNESP, 2012. 114 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/prograd/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=9626](http://www.unesp.br/prograd/mostra_arq_multi.php?arquivo=9626) >. Acesso em: 20/11/2014.
- PINTO, Marina Barbosa. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Outubro**, n. 4, 1999, p. 17-24. Disponível em: < [http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_03.pdf) >. Acesso em: 10/10/2012.
- PRADO JUNIOR, Milton Vieira; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Expansão de vagas na UNESP – da utopia à realidade “a geografia da irresponsabilidade”. **Universidade e**



**Educação**. Brasília, ano XV, n. 35, p. 97-105, fev. 2005. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1663897715.pdf> >. Acesso em: 01/06/2017.

RAMOS, Cosete. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994. 272 p.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O exame nacional de curso e a avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo (org.) **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis, SC: Insular, 2002, p. 17-36.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100> >. Acesso em: 25/10/2009.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. **EDUCAÇÃO: teoria e prática**, Rio Claro, v. 5, n. 27, jul.-dez. 2006, p. 119-137. Disponível em: < <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/699/607> >. Acesso em: 31/05/2018.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros (Orgs.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2018. 207 p.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. A Definição dos Padrões de Qualidade na Avaliação da Educação Superior: agências e comissões de especialistas. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. ANPAE, 2007. Rio Grande do Sul. **Anais...** 18 p. Disponível em: < [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/205.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/205.pdf) >. Acesso em: 20/07/2010.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz (orgs.). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011, p. 17-35.

ROTHEN, José Carlos; TAVARES, Maria das Graças Medeiros; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros. O discurso da Qualidade em Periódicos Internacionais e Nacionais: uma análise crítica. **Educação em Questão**. Natal, v. 51, n. 37, p. 251-273, jan./abr. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7179/5305> >. Acesso em: 15/05/2018.

RUDGE, Marilza Vieira Cunha. **Carta ao reitor**, 23/03/2016. Disponível em: < [www.unesp.br/secgeral/Pautas//CO/20160428/carta-profa-marilza.pdf](http://www.unesp.br/secgeral/Pautas//CO/20160428/carta-profa-marilza.pdf) >. Acesso em: 09/01/2018.

SALDAÑA, Paulo. Para cumprir lei, Alckmin inclui até aposentadoria em gasto de educação. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 08 jun. 2017. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/06/1891210-para-cumprir-lei-alckmin-inclui-at-e-aposentadoria-em-gasto-de-educacao.shtml> >. Acesso em: 07/09/2018.

SALVO, Maria Paola. Estudantes e professores resistem a expansão “provisória” da Unesp. **Ci. Inf.**, São Paulo, 21/082002. Disponível em: < <https://midia independente.org/pt/red/2002/08/34820.shtml> >. Acesso em: 01/06/2017.

SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros et al. A Qualidade no Ensino Superior: discursos hegemônico e contra-hegemônicos em disputa. In: XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Maringá. **Anais...** p. 521-536. Disponível em: < [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_3/3-005.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_3/3-005.pdf) >. Acesso em: 04/01/2018.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Constituição Estadual, de 05 de outubro de 1989**. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 06 out. 1989. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 10 mai. 1934. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 9.449, de 26 de janeiro de 1977**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 27 jan. 1977. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 10.161, de 18 de agosto de 1977**. Aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 ago. 1977. Seção 1, p. 2 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 24.951, de 04 de abril de 1986**. Cria o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 05 abr. 1986. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 26.914, de 15 de março de 1987**. Dispõe sobre o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 16 mar. 1987. Seção 1, p. 7 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 28.682, de 15 de agosto de 1988**. Altera a redação de dispositivos do Estatuto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, aprovado pelo Decreto n. 9.449. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 16 ago. 1988. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 29.598, de 02 de fevereiro de 1989**. Dispõe sobre providências visando a autonomia Universitária. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 03 fev. 1989. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 40.536, de 12 de dezembro de 1995**. Institui o Programa Permanente da Qualidade e Produtividade no Serviço Público e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 13 dez. 1995. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 45.220, de 09 de setembro de 1965**. Dispõe sobre a criação da Organização da Universidade de Campinas e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 10 set. 1965. Seção 1, p. 5 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 51.319, de 27 de janeiro de 1969**. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria da Educação e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 28 jan. 1969. Seção 1, p. 4 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 952, de 30 de janeiro de 1976**. Cria a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 31 jan. 1976. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 7.465, de 1º de agosto de 1991**. Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o ano de 1992. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 02 ago. 1991. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 7.655, de 28 de dezembro de 1962**. Dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas como entidade autárquica e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 29 dez. 1962. Seção 1, p. 2 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 8.851, de 29 de julho de 1994**. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 1995. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 30 jul. 1994. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 9.173, de 18 de julho de 1995**. Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 1996 – LDO. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 jul. 1995. Seção 1, p. 5 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 10.403, de 06 de junho de 1971**. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 07 jul. 1971. Seção 1, p. 2 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 14.836, de 20 de julho de 2012**. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 21 jun. 2012. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 1.010, de 1º de junho de 2007**. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 02 jun. 2007. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 1.124, de 1º de julho de 2010**. Confere personalidade jurídica, como entidade autárquica, ao Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Botucatu – HCFMB, da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP,

e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 02 jul. 2010. Seção 1, p. 9 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 1.177, de 11 de junho de 2012**. Altera a Lei Complementar nº 1.124, de 2010, que confere personalidade jurídica, como entidade autárquica, ao Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Botucatu – HCFMB, da UNESP. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 12 jun. 2012. Seção 1, p. 1 (publicação original).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda. Estatísticas de Referência. Tabela 1.2 - Estado de São Paulo: **histórico da receita tributária em valores nominais**. Disponível em: < <https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rios-da-Receita-Tribut%C3%A1ria.aspx> >. Acesso em: 05/05/2018.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano V, n. 15, p. 111-143, ago. 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 247 p. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O Dilema Qualidade-Produtividade na Pós-Graduação. **Nuances**, Presidente Prudente, SP, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/723/736> >. Acesso em: 08/07/2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 155 p. (Coleção educação contemporânea).

SEGATTO, José Antonio. Padrão Xangai. **O Estado de São Paulo** (Estadão). São Paulo, 18 jun. 2015. Disponível em: < <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,padrao--xangai,1708490> >. Acesso em: 31/05/2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Que Lugar Ocupa a Qualidade nas Recentes Políticas de Educação Superior? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 11, n. 3, 2006. Disponível em: < <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/938> >. Acesso em: 09/01/2017.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001. 304 p.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009. 270 p.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Educação Superior em São Paulo 1991-2004. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: 2006, p. 21-79. Disponível em: <

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/673> >. Acesso em: 03/04/2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um Fantasma Ronda o Professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Illuminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003, p. 81-98.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Da avaliação heterônoma da pós-graduação à desumanização das relações de trabalho na instituição universitária pública. In: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz (orgs.). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011, p. 55-73.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p. 223-238, ago. 2010. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf) >. Acesso em: 16/05/2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. 135 p.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf> >. Acesso em: 16/05/2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2010, p. 9-29.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA UNESP (SINTUNESP). **Equiparação dos pisos salariais entre os servidores das três universidades é o tema central na campanha deste ano**. São Paulo: Jornal do SINTUNESP, abr./2012. 8 p. Disponível em: < [http://www.sintunesp.org.br/jornais/105\\_04-2012/Jornal\\_105-abril\\_2012.pdf](http://www.sintunesp.org.br/jornais/105_04-2012/Jornal_105-abril_2012.pdf) >. Acesso em: 24/04/2018.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Brasília: ANDES, 2007b. 57 p. Cad. 25. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/Caderno25.pdf> >. Acesso em: 30/11/2012.

TAKADA, Paula. **Expansão menos acelerada**. São Paulo: Jornal da USP, 2002, n. 581, p. 5.

TOLEDO, Luiz Fernando. Unesp pagará 13º salário a funcionários só em 2018. **O Estado de São Paulo** (Estadão). São Paulo, 21 dez. 2017. Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2017/12/21/unesp-pagara-13-salario-a-funcionarios-so-em-2018.htm> >. Acesso em: 11/01/2018.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1980. 228 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). **História**. Campinas: Portal da Universidade. Disponível em: < <https://www.unicamp.br/unicamp/node/64#1960> >. Acesso em: 21/03/2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). **A universidade de todo o Estado de São Paulo**. São Paulo: Portal da Universidade, 2009a. 28 p. Disponível em: < [http://unesp.br/ape/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=4813](http://unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=4813) >. Acesso em: 29/03/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). **Anuário Estatístico 2004**. São Paulo: UNESP, 2004a. 239 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/ape/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=4738](http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=4738) >. Acesso em: 15/06/2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). **Anuário Estatístico 2005**. São Paulo: UNESP, 2005b. 241 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/ape/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=4737](http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=4737) >. Acesso em: 15/06/2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). **Anuário Estatístico 2006**. São Paulo: UNESP, 2006. 226 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/ape/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=4736](http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=4736) >. Acesso em: 14/04/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). **Anuário Estatístico 2010**. São Paulo: UNESP, 2010b. 240 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/ape/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=6546](http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=6546) >. Acesso em: 13/10/2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). **Anuário Estatístico 2012**. São Paulo: UNESP, 2012b. 288 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/ape/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=9453](http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=9453) >. Acesso em: 15/06/2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). **Anuário Estatístico 2015**. São Paulo: UNESP, 2015b. Disponível em: < [https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario\\_2015.pdf](https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2015.pdf) >. Acesso em: 15/06/2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). **Anuário Estatístico 2017**. São Paulo: UNESP, 2017b. Disponível em: < [https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario\\_2017.pdf](https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2017.pdf) >. Acesso em: 02/12/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Paulo: UNESP, 2009b. 36 p. Disponível em: < [https://ape.unesp.br/pdi/execucao/PDI\\_Unesp.pdf](https://ape.unesp.br/pdi/execucao/PDI_Unesp.pdf) >. Acesso em: 17/05/2017.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Instrução Normativa CPA n. 02/2013**. Critérios Mínimos Para o Desempenho Docente. São Paulo: UNESP, 2013a. 6p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/cpa//mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=9772](http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=9772) >. Acesso em 28/02/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Nova Proposta de Planejamento e Avaliação - Parte 1**. São Paulo: UNESP, 2017e. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=QHAdh9lt4pA> >. Acesso em: 30/08/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Nova Proposta de Planejamento e Avaliação - Parte 2**. São Paulo: UNESP, 2017f. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=aLEk2CvWU\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=aLEk2CvWU_s) >. Acesso em: 30/08/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Membros**. São Paulo: UNESP, 2018a. Disponível em: < <https://www2.unesp.br/portal#!/cpa/sobre/membros> >. Acesso em: 19/04/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Ofício Circular CPA n. 01/2018**. São Paulo: UNESP, 2018b. 8 p. Disponível em: < [http://www.feb.unesp.br/Home/Administracao110/DTA/SecaoTec.Academica/ofcirc\\_01\\_2018\\_procedimentos-para-conclusao-e-entrega-de-relatorios-anuais-e-trienais-planos-eou-projetos-e-para-implantacao-do-siscpa.pdf](http://www.feb.unesp.br/Home/Administracao110/DTA/SecaoTec.Academica/ofcirc_01_2018_procedimentos-para-conclusao-e-entrega-de-relatorios-anuais-e-trienais-planos-eou-projetos-e-para-implantacao-do-siscpa.pdf) >. Acesso: 13/04/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Ofício Circular CPA n. 02/2018**. São Paulo: UNESP, 2018c. 3 p. Disponível em: < <https://www2.unesp.br/portal#!/cpa/documentos-aba/> >. Acesso em: 31/05/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Ofício Circular CPA n. 05/2009**. São Paulo: UNESP, 2009c. 5 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/cpa//mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=5537](http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=5537) >. Acesso em: 31/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Planejamento e Avaliação Departamental na UNESP**. São Paulo: UNESP, 2018d. p. 62. Disponível em: < <https://www2.unesp.br/portal#!/cpa/planejamento-departamental/> >. Acesso em: 31/05/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Planejamento e Avaliação na UNESP: proposta de redefinição de ponto de partida e de percurso**. São Paulo: UNESP, 2017. 48 p. Disponível em: < <https://www2.unesp.br/portal#!/cpa/planejamento-e-avaliacao-departamental-na-unesp19827/> >. Acesso em: 18/04/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Planilha de Avaliação Docente Trienal (v.1.4)**. São Paulo: UNESP, 2013b. Disponível em: < [http://www.unesp.br/cpa//listagem\\_links.php?grupo\\_link=155](http://www.unesp.br/cpa//listagem_links.php?grupo_link=155) >. Acesso em: 15/03/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Relatório de Avaliação Institucional 2005-2009**. São Paulo: UNESP, 2010a, 90 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/cpa/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=8256](http://www.unesp.br/cpa/mostra_arq_multi.php?arquivo=8256) >. Acesso em: 18/07/2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Relatório de Avaliação Institucional 2010-2014**. São Paulo: UNESP, 2015a, 98 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/cpa//mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=9856](http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=9856) >. Acesso em: 23/03/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Relatório Final da Avaliação de Docente Aprovado pelo CEPE**. São Paulo: UNESP, 2007. 12 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/cpa/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=9776](http://www.unesp.br/cpa/mostra_arq_multi.php?arquivo=9776) >. Acesso em: 18/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). **Relatório Final da Avaliação Institucional**. São Paulo: UNESP, 2005a. 294 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/cpa//listagem\\_links.php?grupo\\_link=155](http://www.unesp.br/cpa//listagem_links.php?grupo_link=155) >. Acesso em: 15/03/2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Caderno. In: **I Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2011d. 144 p. Disponível em: < <http://www.unesp.br/forum-grandes-areas/I/paginas/pdf/material/caderno.pdf> >. Acesso em: 23/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Circular n. 1. In: **I Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2011b. 5 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/forum-grandes-areas/I/paginas/pdf/primeira\\_circular.pdf](http://www.unesp.br/forum-grandes-areas/I/paginas/pdf/primeira_circular.pdf) >. Acesso em: 24/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Circular n. 2. In: **II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2011c. Disponível em: < <http://www.unesp.br/forum-grandes-areas/II/pdfs/circular2.pdf> >. Acesso em: 24/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Pré-Instrumento da área de Biológicas. In: **II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2011h. 5 p. Disponível em: <



<http://www.unesp.br/portal#!/secgeral/forum-grandes-areas/ii-forum/> >. Acesso em: 23/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Pré-Instrumento da área de Exatas. In: **II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2011i. 21 p. Disponível em: <  
<http://www.unesp.br/portal#!/secgeral/forum-grandes-areas/ii-forum/> >. Acesso em: 23/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Pré-Instrumento da área Humanidades. In: **II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2011j. 8 p. Disponível em: <  
<http://www.unesp.br/portal#!/secgeral/forum-grandes-areas/ii-forum/> >. Acesso em: 23/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Pré-Instrumento da área de Biológicas. In: **II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2011e. 7 p. Disponível em: <  
<http://www.unesp.br/portal#!/secgeral/forum-grandes-areas/ii-forum/> >. Acesso em: 23/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Pré-Instrumento da área de Exatas. In: **II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2011f. 6 p. Disponível em: <  
<http://www.unesp.br/portal#!/secgeral/forum-grandes-areas/ii-forum/> >. Acesso em: 23/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Pré-Instrumento da área Humanidades. In: **II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2011g. 14 p. Disponível em: <  
<http://www.unesp.br/portal#!/secgeral/forum-grandes-areas/ii-forum/> >. Acesso em: 23/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). Documento ao CEPE. In: **II Fórum das Grandes Áreas do Conhecimento “Avaliação do Trabalho Docente na UNESP”**. São Paulo: UNESP, 2012a, Fls 1404-1506. Disponível em: <  
<http://www.unesp.br/portal#!/secgeral/forum-grandes-areas/ii-forum/> >. Acesso em: 23/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). **Despacho CEPE n. 265/2013**. São Paulo: UNESP, 2013c. 10 p. Disponível em: <  
[http://www.unesp.br/cpa//mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=9774](http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=9774) >. Acesso em: 18/10/2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE). **Despacho CEPE n. 536/2012**. São Paulo: UNESP, 2012d. 15 p. Disponível em: < <https://www2.unesp.br/portal#!/secgeral/forum-grandes-areas/ii-forum> >. Acesso em: 23/05/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho Universitário (CO). **Debate sobre "Avaliação na Unesp"**. São Paulo: UNESP, 2017c. Disponível em: < <http://www.tv.unesp.br/video/B2Ghv7MzQ3I> >. Acesso em: 30/08/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho Universitário (CO). **Despacho CO n. 06/2012**. São Paulo: UNESP, 2012e. 2 p. Disponível em: < [www.unesp.br/.../proc-1056-12-adreferendum-nome-curso.pdf](http://www.unesp.br/.../proc-1056-12-adreferendum-nome-curso.pdf) >. Acesso em: 08/01/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho Universitário (CO). **Estatuto da UNESP (atualizado até 15/09/2017)**. São Paulo: UNESP, 2017g. 38 p. Disponível em: < [https://unesp.br/servico/estatuto\\_unesp.pdf](https://unesp.br/servico/estatuto_unesp.pdf) >. Acesso em: 22/01/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Conselho Universitário (CO). **Regimento Geral da UNESP (atualizado até 28/09/2016)**. São Paulo: UNESP, 2016a. 32 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/servico/regimento\\_geral.pdf](http://www.unesp.br/servico/regimento_geral.pdf) >. Acesso em: 22/03/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Jornal da UNESP. **Avaliação**. São Paulo, ano IV, n. 31, out. 1988.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Jornal da UNESP. **Ranking: a UNESP no Topo**. São Paulo, n. 151, out. 2000. Disponível em: < <http://www.unesp.br/aci/jornal/151/index.htm> >. Acesso em: 18/02/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Jornal da UNESP. **Expansão: nasce uma nova UNESP**. São Paulo, n. 170, set. 2002. Disponível em: < <http://www.unesp.br/aci/jornal/170/expansao.htm> > Acesso em: 15/06/2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Jornal da UNESP. **Uma ferramenta de aperfeiçoamento da Unesp**. São Paulo, 2011a. Disponível em: < <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/Avaliacao.pdf> >. Acesso em: 12/09/2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Portal da Universidade. **Comissão Permanente de Avaliação tem novos membros**. Portal da Universidade. São Paulo: UNESP, 2015d. Disponível em: < <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/16765> >. Acesso em: 19/04/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Portal da Universidade. **História da criação da UNESP**. São Paulo: UNESP, 2016b. Disponível em: < <http://www.unesp.br/apresentacao/historico.php> >. Acesso em: 28/03/2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Portal da Universidade. **Instituto de Artes: histórico**. São Paulo: UNESP, 2016a. Disponível em: < <http://www.unesp.br/portal#!/unesp-40-anos/faculdades-e-institutos/sao-paulo---ia/> >. Acesso em: 29/01/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Portal da Universidade. **Reitores e vice-reitores**. São Paulo: UNESP, 2017d. Disponível em: < <http://www.unesp.br/portal#!/secgeral/reitores-e-vice-reitores/> >. Acesso em: 05/01/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Portal da Universidade. **Uma universidade para o interior paulista**. São Paulo: UNESP, 2015c. Disponível em: < <https://www2.unesp.br/portal#!/unesp-40-anos> >. Acesso em: 17/06/2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). **Estudo de expansão do ensino de graduação**. São Paulo: UNESP, 2012c. 114 p. Disponível em: < [http://www.unesp.br/prograd/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=9626](http://www.unesp.br/prograd/mostra_arq_multi.php?arquivo=9626) >. Acesso em: 26/05/2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Reitoria. **Manual de Acompanhamento de Desenvolvimento Profissional – ADP**. São Paulo: UNESP, 2004b. 35 p. Disponível em: < <http://www.dracena.unesp.br/Home/RH/Manual%20ADP%202004.pdf> >. Acesso em: 03/06/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Portaria s/n., de 08 de outubro de 2001**. Designa o Presidente e membros da Comissão de Especialistas para assessorar a Comissão Permanente de Avaliação no Projeto de Avaliação Institucional da Unesp. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 09 out. 2001. Seção 1, p. 26 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Portaria s/n., de 31 de março de 2017**. Cria a Comissão de Avaliação Institucional dos *Rankings* da Unesp. Disponível em: < <https://ape.unesp.br/ranking/pdf/portaria-criacao.pdf> >. Acesso em: 01/06/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Portaria n. 06, de 07 de janeiro de 2000**. Regulamenta a Resolução UNESP 85/99, que dispõe sobre os regimes de trabalho de docentes da UNESP. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 08 jan. 2000. Seção 1, p. 23 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Portaria n. 31, de 14 de fevereiro de 1996**. Institui na Universidade Estadual Paulista a Comissão de Gestão da Qualidade e Produtividade. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 15 fev. 1996. Seção 1, p. 16 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Portaria n. 41, de 20 de fevereiro de 1995**. Cria a Comissão Permanente de Avaliação Acadêmica. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 21 fev. 1995. Seção 1, p. 48 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Portaria n. 47, de 18 de março de 1998.** Dispõe sobre a instituição do programa permanente de gestão da qualidade na universidade. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 21 mar. 1998. Seção 1, p. 61 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Portaria n. 108, de 18 de março de 2002.** Altera Portaria Unesp-47, de 18-3-98, que dispõe sobre a instituição do programa permanente de gestão da qualidade na universidade. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 mar. 2002. Seção 1, p. 43 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Portaria n. 359, de 15 de agosto de 2006.** Dispõe sobre o sistema de Acompanhamento de Desenvolvimento Profissional – ADP aos servidores técnicos e administrativos da UNESP. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 16 ago. 2006b. Seção 1, p. 20 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 04, de 24 de fevereiro de 1988.** Autoriza a incorporação ao Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais do *Campus* de Presidente Prudente do Cursos de Licenciatura em Educação Física e de Graduação em Fisioterapia. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 01 mar. 1998. Seção 1, p. 17 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 05, de 15 de janeiro de 2009.** Cria a Assessoria Especial de Planejamento Estratégico da UNESP. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 16 jan. 2009. Seção 1, p. 45 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 09, de 1º de fevereiro de 2016.** Dispõe sobre a criação do Curso de Engenharia Aeronáutica do Câmpus de São João da Vista. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 02 fev. 2016. Seção 1, p. 61 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 21, de 21 de fevereiro de 1989.** Aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 22 fev. 1989. Seção 1, p. 15 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 36, de 29 de julho de 1983.** Estabelece normas para o procedimento relativo a sugestões de nomes aos colégios eleitorais. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 30 jul. 1983. Seção 1, p. 16 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 40, de 1º de junho de 2001.** Dispõe sobre a criação do Curso de Ciências Biológicas - Bacharelado com Habilitações em Biologia Marinha e Gerenciamento Costeiro junto ao Campus do Litoral Paulista - São Vicente. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 02 jun. 2001. Seção 1, p. 23 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 40, de 26 de maio de 2006.** Dispõe sobre a Estrutura Administrativa e Subquadro do Campus Experimental do Litoral Paulista da UNESP. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 27 mai. 2006. Seção 1, p. 46 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 50, de 21 de maio de 2014.** Dispõe sobre o regime de trabalho do Pesquisador na UNESP. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 28 mai. 2014. Seção 1, p. 59 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 84, de 04 de novembro de 1999.** Estabelece diretrizes para a atuação da Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 05 nov. 1999. Seção 1, p. 24 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 85, de 04 de novembro de 1999.** Dispõe sobre os regimes de trabalho dos docentes da UNESP. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 05 nov. 1999. Seção 1, p. 24 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 100, de 17 de julho de 2012.** Dispõe sobre a proteção à propriedade intelectual e a transferência de tecnologia no âmbito da Unesp. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 18 jul. 2012. Seção 1, p. 38 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 110, de 30 de agosto de 2012.** Dispõe sobre a criação do Curso de Engenharia de Telecomunicações no Câmpus Experimental de São João da Vista. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 31 ago. 2012. Seção 1, p. 47 (publicação original).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução n. 116, de 20 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre a adoção do CVLattes para o Relatório de Atividades Docentes. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 05 nov. 1999. Seção 1, p. 36 (publicação original).

VAISMAN, Ester. A Ideologia e sua Determinação Ontológica. **Ensaio (FEE)**. São Paulo: Ensaio, v. 17/18, n. especial, 1989, p. 399-444.

VALLE, Maria Ribeiro do et al. **Tenho Algo a Dizer:** memórias da Unesp na ditadura civil-militar (1964-1985). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 240 p.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. 4 ed. Brasília: Editora UnB, Vol. 2, 2012. 580 p.

## APÊNDICE

### Apêndice A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada<sup>41</sup>

- 1 – O que o (a) senhor (a) considera uma educação de qualidade?
- 2 – É possível medir a qualidade? (Se for possível, de que forma? Se não for possível, qual seria o motivo?)
- 3 – Quais os efeitos produzidos pelo sistema de avaliação institucional da UNESP?
- 4 – Existe da sua parte, alguma crítica ou sugestão ao modo como vem sido conduzida a avaliação institucional?
- 5 – A qualidade na educação é muitas vezes relacionada à eficiência e produtividade das instituições. Isso seria um problema ou não?
- 6 – Na sua opinião, a expansão do número de alunos, cursos e *campi* da UNESP, prejudicou de alguma forma, a qualidade dos cursos e de formação dos alunos? Por quê?
- 7 – A UNESP vem participando do ENADE, mas preferiu desenvolver seu sistema próprio de avaliação, em vez de aderir ao SINAES. Quais foram os motivos desta opção?

---

41 No momento da entrevista, conforme sua dinâmica e quando o pesquisador julgou oportuno, para o esclarecimento de seu tema e problema de pesquisa, foram realizadas questões complementares.



## ANEXOS

## Anexo A: Planilha de avaliação acadêmica

AVALIAÇÃO ACADÊMICA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	CAMPUS	UNIDADE UNIVERSITÁRIA	ANO
	DEPARTAMENTO		CÓDIGO
<b>1. IDENTIFICAÇÃO DO DEPARTAMENTO</b>			
1.1. Percentual de pós-graduados			V11
1.2. Percentual de tempo parcial			V12
1.3. Percentual de afastados			V13
1.4. Número de técnicas especializadas			V14
1.5. Número de bolsas de pesquisa do CNPq			V15
1.6. Número de docentes com bolsas do PICD			V16
1.7. Número de prêmios de professores			V17
1.8. Tempo de existência do departamento (meses)			V18
1.9. Número de cursos atendidos pelo departamento			V19
1.10. Folha de pagamento/docentes (Cr\$ mil)			V110
<b>2. ATIVIDADES RELATIVAS À FORMAÇÃO</b>			
2.1. Número de dissertações de mestrado defendidas			V21
2.2. Número de teses de doutorado defendidas			V22
2.3. Número de concursos de livre-docência			V23
2.4. Número de concursos para assistente			V24
2.5. Número de concursos para titular			V25
<b>3. ATIVIDADES DE PESQUISA</b>			
3.1. Número de livros e capítulos publicados			V31
3.2. Número de artigos em revistas internacionais			V32
3.3. Número de outras publicações			V33
3.4. Eventos organizados ou promovidos			V34
3.5. Comunicações em congressos			V35
3.6. Gravações e obras de arte			V36
3.7. Enumere grupos de pesquisa sob responsabilidade do departamento			V310
<b>4. ATIVIDADES DE ENSINO</b>			
4.1. Número de disciplinas de graduação			V41
4.2. Número médio de turmas por disciplina/graduação			V42
4.3. Carga horária/graduação			V43
4.4. Número médio de alunos por turma/graduação			V44
4.5. Número de disciplinas da pós-graduação			V45
4.6. Número médio de turmas por disciplina/pós-graduação			V46
4.7. Carga horária/pós-graduação			V47
4.8. Número médio de alunos por turma/pós-graduação			V48
4.9. Número de cursos de extensão			V49
4.10. Número de cursos de extensão			V50
4.11. Número de cursos de especialização			V411
4.12. Número de cursos de residência			V412
4.13. Número de professores na pós-graduação			V413
4.14. Conceito CAPES dos cursos de pós-graduação			V414
<b>5. ATIVIDADES DE EXTENSÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE</b>			<b>EXTER. ACAD.</b>
5.1. Número de cursos de extensão cultural			V51
5.2. Número de cursos de atualização			V52
5.3. Número de consultorias e assessorias			V53
5.4. Eventos organizados para a comunidade			V54
5.5. Museus e similares para a comunidade			V55
5.6. Projetos-Parceria			V34
<b>6. ATIVIDADES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS</b>			
6.1. Número de diretores			V61
6.2. Número de supervisores de unidades auxiliares			V62
6.3. Número de coordenadores de curso			V63
6.4. Número de coordenadores de grupos de pesquisa			V64
6.5. Número de participantes nos órgãos colegiados da administração central			V65
6.6. Número de docentes na função de assessor junto à administração superior			V66

## Anexo B: Planilha de avaliação do trabalho docente 2013

Identificação			
V1.4	Docente		
	Unidade		
	Regime de Trabalho	<input checked="" type="radio"/> RDIDP <input type="radio"/> RTC	
	Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )	2013	a 2015
Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?			Não
Quantos Meses ?			0
Periodo Considerado			3,0
Semanas / Ano			30
<b>Média</b>			0,00

## Instruções de Preenchimento

1. A entrada de dados só é permitida nas células

Totais

A planilha está protegida não sendo possível nenhuma alteração na sua estrutura

2. Ao passar o mouse sobre os itens é mostrado uma breve ajuda sobre o mesmo.

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
<a href="#">Aulas</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Orientações</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Bancas e pareceres acadêmicos/científicos</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Publicações</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Produtos gerados</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Programas, Projetos ou Convênios</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Captação de Recursos Financeiros</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Eventos Científicos/Acadêmicos</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Prestação de serviços</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Formação e Aprimoramento do docente</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Premiações</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<a href="#">Atividades de gestão</a>	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<b>Total</b>	0,00	0,00	0,00	<b>0</b>



Identificação			
V1.4	Docente		
	Unidade		
	Regime de Trabalho	<input checked="" type="radio"/> RDIDP <input type="radio"/> RTC	
	Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )	2013	a

Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?	Não
Quantos Meses ?	0

Período Considerado	3,0
Semanas / Ano	30

**Média** **0,00**

Aulas (carga horária)	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
<b>Graduação</b>		0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
Aula ministrada pelo docente no ano em cursos diurnos de graduação (por crédito)	2				0,00
Aula ministrada pelo docente no ano em cursos noturnos de graduação (por crédito)	2,5				0,00
Atendimento em regime de recuperação (por crédito)	0,25				0,00
Estágio supervisionado (licenciatura e profissionais) desde que a carga horária não esteja contemplada na grade curricular do curso (por crédito)	0,25				0,00
Capacitação de docentes da própria Universidade em prol da melhoria do ensino	1,5				0,00
Atividades extraclasses (por atividade)	0,5				0,00
<b>Pós-Graduação</b>		0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
Aula ministrada pelo docente no ano em cursos de pós-graduação stricto sensu (por crédito)	2				0,00
Aula ministrada pelo docente no ano em cursos de pós-graduação lato sensu (por crédito até no máximo 4 créditos)	1				0,00
Aulas em programa de pós-graduação interunidades, interinstitucional, MINTER e DINTER (por crédito)	2				0,00
Aula teórica em programas oficiais de residência (por crédito) até no máximo 40% da carga horária total do programa	1				0,00
<b>Extensão</b>		0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
Aula ministrada pelo docente no ano em cursos de extensão - temático: 4 a 16 horas (por crédito)	0,5				0,00
Aula ministrada pelo docente no ano em cursos de extensão - difusão do conhecimento: de 17 a <180 horas (por crédito)	0,5				0,00
Aula ministrada pelo docente no ano em cursos de extensão - aperfeiçoamento: de 180 a <360 horas (por crédito)	0,5			0	0,00
<b>EaD</b>		0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
Aulas ministradas em curso de graduação (por crédito)	0,5				0,00
Aulas ministradas em curso de pós-graduação stricto sensu (por crédito)	0,5				0,00
Aulas ministradas em curso de pós-graduação lato sensu (por crédito)	0,5				0,00
Aulas ministradas em curso de extensão (por crédito)	0,5				0,00

<b>Identificação</b>					
V1.4	<b>Docente</b>				
	<b>Unidade</b>				
	<b>Regime de Trabalho</b>	<input checked="" type="radio"/> RDIDP <input type="radio"/> RTC			
	<b>Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )</b>	2013	a	2015	
<b>Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?</b>				Não	
<b>Quantos Meses ?</b>				0	
<b>Periodo Considerado</b>				3,0	
<b>Semanas / Ano</b>				30	
<b>Média</b>					
<b>0,00</b>					
<b>Orientações (por aluno)</b>					
	<b>Pontos</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>	<b>Média</b>
<b>Ensino Médio</b>					
		0	0	0	<b>0,00</b>
Orientações de PIBIC Júnior em andamento	1				0,00
Orientações de PIBIC Júnior concluídas	2				0,00
<b>Graduação</b>					
		0	0	0	<b>0,00</b>
Orientações de alunos de graduação em andamento com bolsa	1				0,00
Orientações de alunos de graduação concluídas com bolsa	2				0,00
Orientações de alunos de graduação, em andamento, sem bolsa, oficializadas nas Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão	0,5				0,00
Orientações de alunos de graduação concluídas, sem bolsa, oficializadas nas Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão	1				0,00
Trabalhos de conclusão de cursos em andamento (TCC ou TFG)	0,5				0,00
Trabalhos de conclusão de cursos finalizados (TCC ou TFG)	1				0,00
Estágio Supervisionado em andamento (licenciatura e de profissionais)	0,5				0,00
Estágio Supervisionado concluído (licenciatura e de profissionais)	1				0,00
Tutor de aluno de graduação na internacionalização	0,5	0	0	0	0,00
<b>Pós-graduação stricto sensu</b>					
		0	0	0	<b>0,00</b>
Orientação de estágio docência	1				0,00
Co-tutela	4				0,00
Mestrado (orientação em andamento)	2				0,00
Mestrado (co-orientação em andamento)	1				0,00
Mestrado (orientação concluída)	4				0,00
Mestrado (co-orientação concluída)	2				0,00
Doutorado (orientação em andamento)	4				0,00
Doutorado (co-orientação em andamento)	2				0,00
Doutorado (orientação concluída)	8				0,00
Doutorado (co-orientação concluída)	4				0,00
<b>Pós-graduação lato sensu</b>					
		0	0	0	<b>0,00</b>
Especialização (orientação em andamento)	1				0,00
Especialização (orientação concluída)	2				0,00
TCC para Residência (orientação em andamento)	1,5				0,00
TCC para Residência (orientação concluída)	3				0,00
<b>Supervisão pós-doutorado</b>					
		0	0	0	<b>0,00</b>
Supervisão de projeto de PD institucionalizado sem bolsa - em andamento	2				0,00
Supervisão de projeto de PD institucionalizado com bolsa - em andamento	3				0,00
Supervisão de projeto de PD institucionalizado sem bolsa - concluído	3				0,00
Supervisão de projeto de PD institucionalizado com bolsa - concluído	6				0,00
<b>Treinamento Técnico</b>					
		0	0	0	<b>0,00</b>
Treinamento técnico (supervisão em andamento)	1				0,00
Treinamento técnico (supervisão concluída)	2				0,00

V1.4	<b>Identificação</b>		
	<b>Docente</b>		
	<b>Unidade</b>		
	<b>Regime de Trabalho</b>	<input checked="" type="radio"/> RDIDP	<input type="radio"/> RTC
<b>Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )</b>	2013	a	2015

<b>Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?</b>	Não
<b>Quantos Meses ?</b>	0

<b>Periodo Considerado</b>	3,0
<b>Semanas / Ano</b>	30

<b>Média</b>	<b>0,00</b>
--------------	-------------

<b>Bancas e pareceres acadêmicos/científicos</b>	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
Banca de TCC e similares, Monografias de Estágios Supervisionados e Profissionais	0,5				0,00
Banca de Qualificação de Mestrado Acadêmico ou Profissionalizante - Stricto Sensu	0,5				0,00
Banca de Qualificação de Doutorado - Stricto Sensu	1				0,00
Banca de Mestrado - Stricto Sensu	1,5				0,00
Banca de Doutorado - Stricto Sensu	2				0,00
Banca de Especialização - Lato Sensu	0,5				0,00
Banca de Livre Docente	4				0,00
Banca de Professor Titular	4				0,00
Banca de Concursos Públicos	2				0,00
Parecer emitido para eventos	0,25				0,00
Parecer de projetos	1				0,00
Editor chefe de periódicos da base ISI/Scopus	8				0,00
Editor de periódicos em outras bases	4				0,00
Participação em Corpo Editorial de periódicos da Base ISI/Scopus	3				0,00
Participação em Corpo Editorial de periódicos em outras bases	2				0,00
Parecer "ad hoc" para agências de fomento	1				0,00
Parecer "ad hoc" em artigos para periódico na base ISI/Scopus	1				0,00
Parecer "ad hoc" em artigos para periódico em outras bases	0,5				0,00
Parecer "ad hoc" em colegiados	0,25				0,00

<b>Identificação</b>					
V1.4	<b>Docente</b>				
	<b>Unidade</b>				
	<b>Regime de Trabalho</b>	<input checked="" type="radio"/> RDIDP <input type="radio"/> RTC			
	<b>Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )</b>	2013	a	2015	
<b>Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?</b>				Não	
<b>Quantos Meses ?</b>				0	
<b>Período Considerado</b>				3,0	
<b>Semanas / Ano</b>				30	
<b>Média</b>				<b>0,00</b>	
<b>Publicações</b>	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
<b>Livros publicados com ISBN</b>					
Livro publicado por editora universitária ou comercial com corpo editorial	10	0	0	0	0,00
Livro publicado por editora por demanda do autor	2				0,00
<b>Organização de livros com ISBN</b>					
	5				0,00
<b>Capítulo de livros com ISBN</b>					
Capítulo publicado por editora universitária ou comercial com corpo editorial	3	0	0	0	0,00
<b>Patentes</b>					
Patente de inovação tecnológica licenciada	20	0	0	0	0,00
Patente de inovação tecnológica concedida	10				0,00
Patente de inovação tecnológica depositada	1				0,00
<b>Artigos</b>					
Artigos em periódicos indexados na base ISI Scopus	10	0	0	0	0,00
Artigos em periódicos em outras bases	5				0,00
Artigos em periódicos não indexados	1				0,00
Trabalhos completos em anais de eventos (nacionais e internacionais)	2				0,00
<b>Resumos</b>					
Resumos em anais de eventos (nacionais e internacionais)	1	0	0	0	0,00
Resenhas, apresentação e prefácio de obras	1				0,00
Orelha e contracapa de obras	0,25				0,00
<b>Traduções</b>					
Livros	8	0	0	0	0,00
Capítulos de livros	3				0,00
Artigos	2				0,00
<b>Revisão Técnica de Textos</b>					
	1				0,00
<b>Organização de periódico</b>					
	1				0,00
<b>Produção Artística</b>					
Concerto	10	0	0	0	0,00
Recital	10				0,00
Show	10				0,00
Récita de Ópera	10				0,00
Exposição	10				0,00
Mostra	10				0,00
Performance	10				0,00
Intervenção	10				0,00
Instalação	10				0,00
Espectáculo de Artes Cênicas	10				0,00
Teatro	10				0,00
Dança	10				0,00
Circo	10				0,00

Identificação			
V1.4	Docente		
	Unidade		
	Regime de Trabalho	<input checked="" type="radio"/> RDIDP	<input type="radio"/> RTC
	Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )	2013	a

Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?	Não
Quantos Meses ?	0

Período Considerado	3,0
Semanas / Ano	30

**Média** **0,00**

Produtos gerados	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
Manuais, catálogos, cartilhas, folders, boletins, cartas, maquetes, mapas ou similares	1				0,00
Jornal e Revista	2				0,00
Produtos audiovisuais	3				0,00
Software	5				0,00
Desenvolvimento de processos industriais	5				0,00
Apresentações culturais e artísticas	2				0,00
Material didático (por disciplina)	2				0,00
Público Atendido em Projetos de Extensão (Até 50 : 1, Entre 51-300 : 2, Acima de 500 : 3)		0	0	0	0,00
<b>Publicação Artística</b>		0	0	0	0,00
Dramaturgia textual ou da cena	5				0,00
Direção e/ou encenação de espetáculo teatral	5				0,00
Coreografia	5				0,00
Concepção e/ou direção artística de obra de dança	5				0,00
Obra de Artes Plásticas	5				0,00

Programas, Projetos ou Convênios	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
<b>Coordenação Geral</b>		0	0	0	0,00
Projetos coletivos especiais com financiamento externo à UNESP, concedido por agência de fomento	20				0,00
Projetos coletivos especiais com financiamento externo à UNESP, concedido por outras fontes	15				0,00
Projetos coletivos especiais com financiamento interno à UNESP	10				0,00
<b>Coordenação de Sub-projetos</b>		0	0	0	0,00
Sub-projeto dentro de projetos coletivos especiais com financiamento externo à UNESP, concedido por agência de fomento	10				0,00
Sub-projeto dentro de projetos coletivos especiais com financiamento externo à UNESP, concedido por outras fontes	8				0,00
Sub-projeto dentro de projetos especiais com financiamento interno à UNESP	5				0,00
<b>Colaboração/Participação</b>		0	0	0	0,00
Projetos coletivos especiais com financiamento externo à UNESP, concedidos por agência de fomento	4				0,00
Projetos coletivos especiais com financiamento externo à UNESP, concedidos por outras fontes	3				0,00
Projetos coletivos especiais com financiamento interno à UNESP	2				0,00
<b>Coordenador de Projeto individual com financiamento externo à UNESP</b>		0	0	0	0,00
Ensino	4				0,00
Pesquisa	4				0,00
Extensão	4				0,00
<b>Colaborador de Projeto individual com financiamento externo à UNESP</b>		0	0	0	0,00
Ensino	2				0,00
Pesquisa	2				0,00
Extensão	2				0,00
<b>Coordenador de Projeto individual com financiamento interno à UNESP</b>		0	0	0	0,00
Ensino	3				0,00
Pesquisa	3				0,00
Extensão	3				0,00
<b>Colaborador de Projeto individual com financiamento interno à UNESP</b>		0	0	0	0,00
Ensino	1,5				0,00
Pesquisa	1,5				0,00
Extensão	1,5				0,00
<b>Coordenador de convênios como representante da UNESP (nacional e internacional)</b>	4				0,00
<b>Participação em convênios (nacional e internacional)</b>	2				0,00
<b>Líder de Grupo de Pesquisa certificado pela UNESP</b>	2				0,00



<b>Identificação</b>					
V1.4	<b>Docente</b>				
	<b>Unidade</b>				
	<b>Regime de Trabalho</b>	<input checked="" type="radio"/> RDIDP	<input type="radio"/> RTC		
	<b>Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )</b>	2013	a	2015	
<b>Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?</b>				Não	
<b>Quantos Meses ?</b>				0	
<b>Período Considerado</b>				3,0	
<b>Semanas / Ano</b>				30	
<b>Média</b>				<b>0,00</b>	
<b>Participação em Grupo de Pesquisa certificado pela UNESP</b>		1		<b>0,00</b>	
<b>Captação de Recursos Financeiros</b>					
	<b>Pontos</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>	<b>Média</b>
<b>Externa à UNESP</b>					
	0	0	0		<b>0,00</b>
Auxílio para organização de eventos internacionais	10				0,00
Auxílio para organização de eventos nacionais	5				0,00
Auxílio para participação em reuniões científicas internacionais	10				0,00
Auxílio para participação em reuniões científicas nacionais	5				0,00
Auxílio para vinda de professor visitante	5				0,00
Auxílio para publicação	5				0,00
<b>Interna à UNESP</b>					
	0	0	0		<b>0,00</b>
Auxílio para organização de eventos internacionais	5				0,00
Auxílio para organização de eventos nacionais	3				0,00
Auxílio para participação em reuniões científicas internacionais	3				0,00
Auxílio para participação em reuniões científicas nacionais	2				0,00
Auxílio para vinda de professor visitante	2				0,00
Auxílio para publicação	2				0,00
<b>Captação de bolsas (por aluno)</b>					
	0	0	0		<b>0,00</b>
<b>Ensino Médio</b>					
	0	0	0		<b>0,00</b>
PIBIC Junior	2				0,00
<b>Graduação</b>					
	0	0	0		<b>0,00</b>
PET	1				0,00
Núcleo de Ensino	3				0,00
PIBID	4				0,00
Pró-Docência	3				0,00
BAAE II	3				0,00
Ciência na UNESP	2				0,00
FAPESP	4				0,00
CNPq/PIBIC	4				0,00
PIBIC/UNESP	4				0,00
Desenvolvimento tecnológico - PIBIT	4				0,00
PLI	4				0,00
Outros (Especificar) :	1				0,00
<b>Pós-graduação - Mestrado</b>					
	0	0	0		<b>0,00</b>
FAPESP	7				0,00
CNPq (exceto cota do Programa)	7				0,00
Capes (exceto Demanda Social)	7				0,00
UNESP (Convênios Internacionais)	3				0,00
<b>Pós-graduação - Doutorado</b>					
	0	0	0		<b>0,00</b>
FAPESP	10				0,00
CNPq (exceto cota do Programa)	10				0,00
Capes (exceto Demanda Social)	10				0,00
UNESP (Convênios Internacionais)	3				0,00
<b>Pós-Doutorado e Recém Doutor</b>					
	0	0	0		<b>0,00</b>
Externa	15				0,00
UNESP	5				0,00
<b>Produtividade</b>					
	0	0	0		<b>0,00</b>
Em Pesquisa	20				0,00
Tecnológica	20				0,00

<b>Identificação</b>					
V1.4	Docente				
	Unidade				
	Regime de Trabalho	<input checked="" type="radio"/> RDIDP		<input type="radio"/> RTC	
	Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )	2013	a	2015	
Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?					Não
Quantos Meses ?					0
Periodo Considerado					3,0
Semanas / Ano					30
<b>Média</b>					<b>0,00</b>
<b>Eventos Científicos/Acadêmicos</b>					
<b>Organização de Eventos Científicos/Acadêmicos</b>					
	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
Internacional	4	0	0	0	0,00
Nacional	3				0,00
<b>Participação em Eventos Científicos/Acadêmicos, com apresentação de trabalho</b>					
<b>Internacional</b>					
		0	0	0	0,00
Oral	3				0,00
Painel	3				0,00
<b>Nacional</b>					
		0	0	0	0,00
Oral	2				0,00
Painel	2				0,00
<b>Participação em Eventos Científicos/Acadêmicos, sem apresentação de trabalho</b>					
Nacional	0,25				0,00
Internacional	0,5				0,00
<b>Participação em concursos</b>					
	1				0,00
<b>Membro de comissão científica</b>					
	1				0,00
<b>Moderador e debatedor de mesa ou simpósio</b>					
	1				0,00
<b>Conferências e Palestras proferidas nacionais</b>					
	3				0,00
<b>Conferências e Palestras proferidas internacionais</b>					
	5				0,00

V1.4	<b>Docente</b>			
	<b>Unidade</b>			
	<b>Regime de Trabalho</b>	<input checked="" type="radio"/> RDIDP <input type="radio"/> RTC		
	<b>Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )</b>	2013	a	2015

<b>Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?</b>	Não
<b>Quantos Meses ?</b>	0

<b>Periodo Considerado</b>	3,0
<b>Semanas / Ano</b>	30

**Média** **0,00**

Prestação de serviços	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
<b>Análise Laboratorial (Até 50 : 3, Entre 51-300 : 6, Acima de 500 : 10)</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
<b>Assessorias (máximo 10 pontos)</b>	1				<b>0,00</b>
<b>Atendimento Clínico (Até 50 : 3, Entre 51-300 : 6, Acima de 500 : 10)</b>	1				<b>0,00</b>
<b>Consultoria (máximo 10 pontos)</b>	1				<b>0,00</b>
<b>Laudo, perícia e parecer (máximo 10 pontos)</b>	1				<b>0,00</b>
<b>Curadoria (máximo 10 pontos)</b>	1				<b>0,00</b>
<b>Tradução simultânea (máximo 10 pontos)</b>	1				<b>0,00</b>

Formação e Aprimoramento do docente	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
<b>Estágio de pós-doutoramento (mínimo de 6 meses)</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
<b>Brasil</b>		0	0	0	0,00
na UNESP	3				0,00
Externo à UNESP	5				0,00
<b>Exterior</b>	10				0,00
<b>Atividades de atualização da formação</b>	0,25				<b>0,00</b>
<b>Estágio de curta duração (mínimo de 1 mês)</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
<b>Brasil</b>					0,00
Brasil	3				0,00
Exterior	5				0,00
<b>Cursos</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
<b>Brasil</b>		0	0	0	0,00
Temático	0,5				0,00
Difusão	1				0,00
Aperfeiçoamento	2				0,00
Especialização	3				0,00
<b>Exterior</b>		0	0	0	0,00
Temático	1				0,00
Difusão	2				0,00
Aperfeiçoamento	3				0,00
Especialização	5				0,00
<b>Visita técnico-científica</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
no Brasil	1				0,00
no Exterior	2				0,00
<b>Obtenção de título/cargo</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
Doutor	2				0,00
Livre-Docente	5				0,00
Titular	5				0,00



Identificação			
V1.4	Docente		
	Unidade		
	Regime de Trabalho	<input checked="" type="radio"/> RDIDP	<input type="radio"/> RTC
	Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )	2013	a

Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?	Não
Quantos Meses ?	0

Período Considerado	3,0
Semanas / Ano	30

**Média** **0,00**

Premiações	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
<b>Premiação de trabalhos em eventos científicos/artísticos/culturais</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
Nacional	2				0,00
Internacional	3				0,00
<b>Premiação do docente em decorrência da contribuição científica</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
Nacional	2				0,00
Internacional	3				0,00
<b>Premiação de homenagem de formatura</b>	1				<b>0,00</b>
<b>Menção de honra e mérito</b>	1				<b>0,00</b>

Atividades de gestão	Pontos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média
<b>No âmbito do Departamento</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
Chefia de Departamento	10				0,00
Vice-chefia de Departamento	7				0,00
Representantes docentes no Conselho do Departamento como titular	5				0,00
Representantes docentes no Conselho do Departamento como suplente	2				0,00
Responsável por área e/ou por laboratórios didáticos e de pesquisa	2				0,00
<b>No âmbito da Unidade</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
Direção/coordenação executiva	30				0,00
Vice-direção/vice-coordenação executiva	30				0,00
Membro docente na Congregação/Conselho Diretor como titular	5				0,00
Membro docente na Congregação/Conselho Diretor como suplente	2				0,00
Presidente de Comissão Permanente/Assessora	7				0,00
Vice-Presidente de Comissão Permanente/Assessora	5				0,00
Membro de Comissão Permanente/Assessora como titular	5				0,00
Membro de Comissão Permanente/Assessora como suplente	2				0,00
Coordenação de curso (graduação ou pós-graduação stricto-sensu)	10				0,00
Subcoordenação de curso (graduação ou pós-graduação stricto-sensu)	7				0,00
Membro titular de Conselho de Curso (graduação ou pós-graduação stricto-sensu)	5				0,00
Membro suplente de Conselho de Curso (graduação ou pós-graduação stricto-sensu)	2				0,00
Supervisor de Unidade Auxiliar ou Complementar	10				0,00
Vice-supervisor de Unidade Auxiliar ou Complementar	5				0,00
Membro de Conselho Deliberativo de Unidade Auxiliar ou Complementar	3				0,00
Coordenador de estágio supervisionado	3				0,00
Vice-coordenador de estágio supervisionado	2				0,00
Membro de Conselho de Estágio	1				0,00
Presidente de Comissão Temporária	2				0,00
Membro de Comissão Temporária	1				0,00
Coordenador de Curso de Pós-graduação lato sensu	5				0,00
Vice-coordenador de Curso de Pós-graduação lato sensu	2				0,00
<b>No âmbito da Universidade</b>		0	0	0	<b>0,00</b>
Reitor	70				0,00
Vice-reitor	70				0,00
Pró-reitor	70				0,00
Secretário Geral, Chefe de Gabinete, Assessores Chefes e Presidentes CPA e CCD	70				0,00
Assessores	25				0,00
Membro de Órgãos Colegiados e Câmaras Centrais (titular)	10				0,00
Membro de Órgãos Colegiados e Câmaras Centrais (suplente)	5				0,00
Membro de Comissões designadas pelo Reitor ou associadas aos Órgãos Colegiados e Câmaras Centrais	5				0,00

V1.4	<b>Docente</b>				<b>Identificação</b>
	<b>Unidade</b>				
	<b>Regime de Trabalho</b>	<input checked="" type="radio"/> RDIDP <input type="radio"/> RTC			
	<b>Triênio ( lançar o 1o. Ano do triênio )</b>	2013	a	2015	

<b>Houve Afastamento Integral ou Licenças Devidamente autorizadas pelos órgão competentes no período?</b>	Não
<b>Quantos Meses ?</b>	0

<b>Periodo Considerado</b>	3,0
<b>Semanas / Ano</b>	30

<b>Média</b>	<b>0,00</b>
--------------	-------------

<b>Fora da Universidade</b>		0	0	0	0,00
Membro de comitês assessores de órgãos de fomento e similares	30				0,00
Coordenador de área em órgão de fomento	30				0,00
Membro de comitês assessores internacionais	30				0,00
Atividades fora da universidade como titular (especificar):	5				0,00
Atividades fora da universidade como suplente (especificar):	2				0,00

<b>Considerações do Docente</b>

## Anexo C: Instrumento de avaliação aprovado em 2018

## 7.1. VARIÁVEIS COMUNS

As colunas em cinza não podem ser alteradas.									
As colunas em verde deverão ser preenchidas pelos 'DEPARTAMENTOS'. O número de docentes refere-se àqueles lotados no 'DEPARTAMENTO'. Quando houver pesquisadores, eles devem ser incluídos no total, para as variáveis que couberem.									
A ser preenchido, pelo 'DEPARTAMENTO', após um ano e, na sequência, dois anos de vigência do Planejamento e Avaliação Departamental.									
A Variáveis comuns	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados			
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores			Abaixo	Dentro	Acima	
1. Ensino de graduação e pós-graduação		1.1. Número médio de alunos matriculados no conjunto de disciplinas ministradas na graduação, sob a responsabilidade do 'DEPARTAMENTO' no biênio.							
		1.2. Percentual médio de alunos concluintes, com frequência igual ou superior a 70%, em relação ao total de matriculados (excetuando-se os cancelamentos) em disciplinas sob a responsabilidade do 'DEPARTAMENTO' no biênio.							

7.1. VARIÁVEIS COMUNS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis comuns	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
1. Ensino de graduação e pós-graduação		1.3. Número de alunos de pós-graduação concluintes e aprovados, em relação ao total de matriculados (excetuando-se os cancelamentos) em disciplinas, sob a responsabilidade de docentes do 'DEPARTAMENTO', ponderado pelo número total de docentes.							
		1.4. Percentual de docentes, em relação ao total do grupo, que estão credenciados em 31 de dezembro do segundo ano no biênio, em programas avaliados pela CAPES.							

7.1. VARIÁVEIS COMUNS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis comuns	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida	
		C.1 Descritores	C.1 Indicadores				Abaixo	Acima
2. Financiamento ou apoio, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (obtido, a partir de avaliação de mérito externa à 'UNIDADE', de agências e/ou instituições públicas, privadas e do terceiro setor)		2.1. Coordenação ou participação em auxílios de natureza coletiva (PIBID, PET, Temáticos da FAPESP, INCTs, FINEPs, Interinstitucionais Internacionais etc.).  Razão entre o número de auxílios concluídos e o número de docentes	Ensino					
			Pesquisa					
			Extensão					
		2.2. Coordenação de auxílios de natureza individual.  Razão entre o número de auxílios concluídos e o número de docentes	Ensino					
			Pesquisa					
			Extensão					

**Destques:**

- a) A variável está enunciada considerando-se o número de projetos e não o valor em reais ou dólares de cada um, de modo a se respeitar áreas de conhecimento que são diferentes entre si, em termos de montante de financiamento necessário e obtido.
- b) Observe-se que o financiamento ou apoio pode ser obtido de fontes que não, apenas, as agências de fomento.



## 7.1. VARIÁVEIS COMUNS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis comuns	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
3. Bolsas de ensino, pesquisa e extensão concluídas no biênio (obtidas, a partir de avaliação de mérito externa à 'UNIDADE', de agências e/ou instituições públicas, privadas e do terceiro setor)		3.1. Ensino médio	Ensino						
		Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de docentes	Pesquisa						
			Extensão						
		3.2. Graduação	Ensino						
		Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de docentes	Pesquisa						
			Extensão						
		3.3. Pós-graduação lato sensu	Ensino						
		Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de docentes	Pesquisa						
			Extensão						
		3.4. Mestrado	Ensino						
		Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de docentes	Pesquisa						
			Extensão						
		3.5. Doutorado	Ensino						
		Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de docentes	Pesquisa						
			Extensão						
		3.6. Pós-doutorado	Ensino						
		Razão entre o número de bolsas concluídas e o número de docentes	Pesquisa						
			Extensão						

7.1. VARIÁVEIS COMUNS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Comuns	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida			
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima	
4. Produção intelectual (bibliográfica, artística e tecnológica) relativa a ensino, pesquisa e extensão		4.1. Artigos em periódicos bem avaliados (*) Razão entre o número de publicações e o número de docentes	Ensino							
			Pesquisa							
			Extensão							
		4.2. Capítulos de livros (*) (**) Razão entre o número de publicações e o número de docentes	Ensino							
			Pesquisa							
			Extensão							
		4.3. Livros organizados (*) (**) Razão entre o número de publicações e o número de docentes	Ensino							
			Pesquisa							
			Extensão							
		4.4. Livros autorais (*) (**) Razão entre o número de publicações e o número de docentes	Ensino							
			Pesquisa							
			Extensão							

(\*) Cabe aos 'DEPARTAMENTOS' a decisão sobre os critérios ou classificações que irá adotar para estabelecer o que considera como bem avaliado.

(\*\*) Não podem ser incluídas as publicações que são apenas impressões, sob demanda dos autores ou organizadores.

7.1. VARIÁVEIS COMUNS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis comuns	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida				
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima		
4. Produção intelectual (bibliográfica, artística e tecnológica) relativa a ensino, pesquisa e extensão		4.5. Textos completos em eventos nacionais (*). Razão entre o número de publicações e o número de docente.	Ensino Pesquisa Extensão								
		4.6. Textos completos em eventos internacionais (*). Razão entre o número de publicações e o número de docentes.	Ensino Pesquisa Extensão								
		4.7. Produção artística e cultural (*). Razão entre o número de atividades (concertos, exposições, encenações e gravações etc.) e o número de docentes.	Ensino Pesquisa Extensão								
		4.8. Inovação tecnológica (*) Razão entre o número de produtos (patentes, registros etc.) e o número de docentes.	Ensino Pesquisa Extensão								

(\*) Cabe aos 'DEPARTAMENTOS' a decisão sobre os critérios ou classificações que irá adotar para estabelecer o que considera como bem avaliado.



## 7.1. VARIÁVEIS COMUNS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Comuns	B Não atribuir peso a esta variável	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
5. Distribuição de Atividades	Ensino na graduação e pós-graduação	5.1. Distribuição do número de alunos concluintes, com frequência igual ou superior a 70%, em relação ao total de matriculados (excetuando-se os cancelamentos), por docente do 'DEPARTAMENTO'.				Não haverá contabilização de pontos nesta coluna			
		5.2. Número médio de aulas por docente do 'DEPARTAMENTO'							
		5.3. Distribuição de aulas entre os docentes do 'DEPARTAMENTO'							

7.1. VARIÁVEIS COMUNS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Comuns	B Não atribuir peso a esta variável	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
5. Distribuição de Atividades	Financiamento ou apoio, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Distribuição de auxílios dentre os docentes	5.4. Auxílios de natureza coletiva				Não haverá contabilização de pontos nesta coluna			
		5.5. Auxílios de natureza individual							

7.1. VARIÁVEIS COMUNS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Comuns	C Descritores e seus Indicadores	D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
					Abaixo	Dentro	Acima
5. Distribuição de Atividades	Bolsas Não atribuir peso a esta variável			Não haverá contabilização de pontos nesta coluna			
	C.1 Descritores	C.2 Indicadores					
	5.6. Ensino médio						
	5.7. Graduação						
	5.8. Pós-graduação lato sensu						
	5.9. Mestrado						
5.10. Doutorado							
5.11. Pós-doutorado							

7.1. VARIÁVEIS COMUNS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Comuns	Não atribuir peso a esta variável	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planeamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biénio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
5. Distribuição de Atividades	Produção intelectual  Distribuição da produção intelectual entre os docentes	5.12. Artigos em periódicos bem avaliados				Não haverá contabilização de pontos nesta coluna			
		5.13. Capítulos de livros							
		5.14. Livros organizados							
		5.15. Livros autorais							
		5.16. Textos completos em eventos nacionais							
		5.17. Textos completos em eventos internacionais							
		5.18. Produção artística e cultural							
		5.19. Inovação tecnológica							

## 7.2. VARIÁVEIS OPTATIVAS

As colunas em cinza não podem ser alteradas.
As colunas em verde deverão ser preenchidas pelos 'DEPARTAMENTOS'. O número de docentes refere-se àqueles lotados no 'DEPARTAMENTO'. Quando houver pesquisadores, eles devem ser incluídos no total, para as variáveis que couberem.
A ser preenchido, pelo 'DEPARTAMENTO', após um ano e, na sequência, dois anos de vigência do Planejamento e Avaliação Departamental.

A Variáveis Optativas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
6. Orientações concluídas no período pelos docentes do 'DEPARTAMENTO'  <i>Razão entre o número de orientações e de docentes</i>		Doutorado							
		Mestrado							
		Pós-graduação lato sensu							
		Graduação							
		Ensino médio							

7.2. VARIÁVEIS OPTATIVAS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Optativas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planeamento	E Metas O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
7. Supervisões concluídas sob a responsabilidade e de docentes ou pesquisadores do 'DEPARTAMENTO' (no mínimo seis meses) com avaliação externa à universidade  Razão entre o número de supervisões e de docentes		Pós-doutorandos							
		Doutorandos Sanduíche							
		Mestrandos Sanduíche							
		Graduandos							
		Treinamentos técnicos							

## 7.2. VARIÁVEIS OPTATIVAS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Optativas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planeamento	E Metas O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
8. Docentes do 'DEPARTAMENTO' que em condições para progredir na carreira vertical		Doutores							
		Razão entre o número de obtenções de título e de docentes							
		Livre-Docências							
9. Docentes do 'DEPARTAMENTO' em condições para progredir na carreira horizontal		Razão entre o número de obtenções de título e de docentes							
		Titulares							
		Razão entre o número de obtenções de título e de docentes							
		3.1 para 3.2							
		Razão entre o número de progressões e de docentes							
		5.1. para 5.2							
		Razão entre o número de progressões e de docentes							
		5.2. para 5.3							
		Razão entre o número de progressões e de docentes							



## 7.2. VARIÁVEIS OPTATIVAS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Optativas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
10. Docentes do 'DEPARTAMENTO' que têm atuação em universidade no exterior		Disciplinas e/ou cursos ministrados							
		Razão entre o número de atuantes e de docentes							
11. Docentes do 'DEPARTAMENTO' que estão credenciados na pós-graduação, em Programas avaliados com conceitos 5, 6 e 7		Participação em equipes de pesquisa							
		Razão entre o número de docentes participantes e de docentes							
		Mestrado							
		Razão entre o número de docentes credenciados e de docentes							
		Doutorado							
		Razão entre o número de docentes credenciados e de docentes							



## 7.2. VARIÁVEIS OPTATIVAS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Optativas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planeamento	E Metas	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
12. Percentual de alunos de graduação e pós-graduação, sob orientação ou supervisão de docentes do 'DEPARTAMENTO', que realizam estágio no exterior e em outras instituições do país		Alunos enviados			O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:				
		Alunos recebidos							
13. Docentes que são membros de órgãos colegiados		Na 'UNIDADE' Razão entre o número de docentes participantes e de docentes							
		Na Unesp Razão entre o número de docentes participantes e de docentes							

7.2. VARIÁVEIS OPTATIVAS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Optativas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
14. Organização de eventos acadêmicos com abrangência nacional ou internacional		Extensão, ensino, pesquisa etc. Razão entre o número de eventos por número de docentes							
15. Pós-doutoramento de docentes do 'DEPARTAMENTO', com afastamentos aprovados pela CPA (mínimo de seis meses)		Pós-doutoramento Razão entre o número de estágios e de docentes							

7.2. VARIÁVEIS OPTATIVAS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Optativas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
16. Docentes estrangeiros convidados pelo 'DEPARTAMENTO'		Convidados do exterior  Razão entre o número de convidados e de docentes							
17. Projetos de extensão aprovados no mérito na Proex, mas não financiados		Projetos de extensão  Razão entre o número de projetos e de docentes							

7.2. VARIÁVEIS OPTATIVAS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Optativas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
18. Cursos de Extensão aprovados na Proex		Extensão, difusão etc. <i>Razão entre o número de cursos por número de docentes</i>							
19. Docentes do 'DEPARTAMENTO' que são bolsistas Produtividade em Pesquisa e de Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq		Bolsistas PQ e DT  Razão entre o número de bolsistas e de docentes							

7.2. VARIÁVEIS OPTATIVAS (CONTINUAÇÃO)

A Variáveis Optativas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas  O 'DEPARTAMENTO', no biênio, propõe-se a:	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida		
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima
20. Membros do 'DEPARTAMENTO' que atuam na pós-graduação lato sensu		Atuação no lato sensu Razão entre o número de docentes participantes e de docentes							
21. Iniciativas de inovação e empreendedorismo		Produtos e processos Razão entre o número de produtos e/ou processos e de docentes							
22. Representações em órgãos, associações e agências externas à Unesp nas esferas estadual, nacional e internacional		Representações (CAPES, CNPq, FAPESP, Condephat, Sociedades Científicas, Entidades de classe etc.) Razão entre o número de representações e de docentes							

### 7.3. VARIÁVEIS ELETIVAS

As colunas em cinza não podem ser alteradas.
As colunas em verde deverão ser preenchidas pelos 'DEPARTAMENTOS'. O número de docentes refere-se àqueles lotados no 'DEPARTAMENTO'. Quando houver pesquisadores, eles devem ser incluídos no total, para as variáveis que couberem.
A ser preenchido, pelo 'DEPARTAMENTO', após um ano e, na sequência, dois anos de vigência do Planejamento e Avaliação Departamental.

A Variáveis Eletivas	B Pesos	C Descritores e seus Indicadores		D Situação no ano anterior ao de elaboração do planejamento	E Metas	F Total de pontos realizados	G Situação Atingida			
		C.1 Descritores	C.2 Indicadores				Abaixo	Dentro	Acima	
Segundo decisão do 'DEPARTAMENTO', se ele julgar necessário, podem ser elaboradas outras variáveis										