

A INTERFACE ENTRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: A PROFISSÃO DOCENTE EM QUESTÃO

GT1.POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Maria da Penha Feitosa¹

INTRODUÇÃO

A construção da história se coloca como um dos aspectos mais relevantes da capacidade humana de recriar e transformar o mundo. Assim é com a história da educação e em todos os campos da ação humana. As políticas educacionais, elaboradas e implantadas por homens e mulheres, embora constituam apenas um desses campos, são decisivas na conformação de conjunturas favoráveis para a semeadura de novos referenciais na história da educação. Esses referenciais vão se consolidando como verdadeiros e necessários ao longo do tempo, muitas vezes, em nome de conceitos como progresso, modernidade, democracia, inovação e, assim, a história da educação vai tomando feições particulares, muitas vezes independentes da vontade daqueles sujeitos diretamente envolvidos com o ato de educar, ou mesmo contrariando os interesses da maioria que necessita desse ato para a formação profissional e para a vida.

A leitura dessa problemática, no entanto, requer um tempo necessário de maturação e de discussão sobre os principais fatores que lhe dão sustentação, para que possa ser olhada pelo viés da crítica, da pesquisa, respeitando-se os diversos olhares que já se interessam em observar e discutir a temática, e a partir destes construir caminhos de interpretação para a construção de novas perspectivas de conhecimento.

A profissão e o trabalho docente também têm a sua história, e em todos os níveis e modalidades vêm merecendo a atenção de governos, legisladores, historiadores, pesquisadores, portanto, sendo recriados e transformados continuamente. E mesmo

¹ Mestre em educação, graduada em História, graduada em Pedagogia; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação da UFPI (NUPPEGE); professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Amílcar Ferreira Sobral, Floriano-PI, atuando na área de História da Educação; revisora de material didático da UAPI.

aparecendo em tempo diferente da história da educação - cujo nascedouro se confunde com o surgimento da própria humanidade - , integra a história de escolarização das sociedades, embora somente a partir de determinada época relativamente recente, uma vez que a figura do professor, como profissional do ensino, começou a fazer parte do cenário educacional há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, como resultado dos movimentos revolucionários burgueses por democracia. A profissão professor se estabelece como componente do ideal de democracia, a partir da noção de indivíduo como detentor de direitos e do Estado como provedor desses direitos.

No caso do profissional do ensino superior esse movimento se dá de forma ainda mais tardia. No Brasil, diferentemente do que ocorreu na Europa, a formação profissional em nível superior só veio a ocorrer a partir de 1812, algum tempo depois da vinda da família real portuguesa para o Brasil (1808). Mesmo assim, essa formação se deu em cursos isolados, apartados de um projeto de universidade, instituição que veio a se estabelecer no país apenas em 1931, o que indica que a história da profissão docente em nível superior ocupa um tempo relativamente curto em nosso país.

Entretanto, quando as reformas do ensino superior começam a produzir efeitos na academia, o profissional docente já tem um considerável caminho andado de pertencimento a um grupo social, absorvendo deste e com este todas as expectativas, aspirações, entrelaçamentos e relações sociais que a própria natureza do trabalho docente se encarregou de construir. O trabalho docente aqui compreendido tanto no sentido das condições objetivas como subjetivas sob as quais é realizado, como nas relações entre objetividade e subjetividade que envolve. Como condições objetivas estão os aspectos exteriores da profissão, como salário, carreira, regulamentações, condições concretas de trabalho, e as condições subjetivas como aquelas relacionadas à vivência diária no desempenho das funções, incluindo as satisfações, realizações, angústias, ressentimentos, alegrias, perspectivas, relacionamentos. Enfim, todo um conjunto de referenciais e parâmetros que se formou ao longo da recente história do ensino superior.

**AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE
NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

A partir da leitura da problemática vivida pelas universidades federais, tanto por meio de pesquisas já realizadas como da vasta bibliografia disponível sobre a reforma do ensino superior brasileiro, cabe-nos refletir sobre o grau da relação, nem sempre pacífica, entre Estado, políticas educacionais, ensino superior, profissão e trabalho docente. O sentido é o esforço honesto de compreender o novo momento vivido pelo profissional docente e, ao mesmo tempo, construir referenciais que fortaleçam a crença em práticas mais democráticas, coletivas e solidárias nas universidades, tanto externas como internamente.

A partir de reflexões em torno das relações no interior da academia, colocam-se as seguintes questões: 1) De que forma a reconfiguração do Estado brasileiro iniciada nos anos 1990 se desdobrou na reforma do ensino superior, e como a profissão e o trabalho docente receberam essas mudanças?; 2) Como se caracterizam as políticas de avaliação do ensino superior no Brasil e que implicações essas políticas trouxeram para a profissão docente? 4) Qual o perfil da profissão e do trabalho docente a partir das políticas de avaliação, uma vez que os profissionais da docência no ensino superior estão no centro da formatação da nova universidade preconizada pelo Estado brasileiro e que tem respondido continuamente, ao longo das últimas décadas, à orientação neoliberal, tanto nas políticas mais gerais como nas mais específicas?

O ponto crucial da tarefa de pensar essa realidade está no fato de que a história dessa mão de obra qualificada não é algo que se possa conceber independente da realidade-mundo, portanto, das instituições que lhe dão sustentação. Uma vez que estas, para existirem, já que têm caráter abstrato, precisam de quem as concretizem, e no caso das instituições escolares, quem as constroem senão os profissionais da educação, com a sua força de trabalho? E são eles também que recebem o bônus ou o ônus das responsabilidades do que poderá vir a ser essas instituições ou o produto do trabalho que desenvolvem. Esses profissionais ao serem visualizados, assim como as suas condições de trabalho, não estão apartados da nova configuração de universidade que vem se consolidando ao longo dos últimos anos.

Como a reforma da universidade, enquanto fato histórico que é, não será compreensível fora do todo do qual é parte e do qual absorve valores, condicionamentos e definições identitárias, pois, como nos diz Fávero (1980, p. 17) “[...] uma reforma de ensino deve também ser entendida como um fato histórico e, como tal, estão historicamente condicionadas e em íntima relação com os valores e demais instituições da sociedade de onde emergem”, as condições de trabalho no interior dessa universidade, desde as mais tênues

manifestações, e aqueles que constroem essa instituição com o seu suor e a sua força, como profissionais da educação superior que são, não serão também compreendidas fora de um todo maior e mais complexo, que são as políticas voltadas para o ensino superior em seu conjunto.

Dessa forma, entendemos que as políticas mais gerais, consubstanciadas pelo Estado neoliberal brasileiro, não têm deixado incólume o trabalho docente na ponta do sistema, que é a sala de aula. As impressões são dos mais variados matizes. Dessa forma, conhecer o perfil dos profissionais que atuam na docência do ensino superior muito contribuirá para a compreensão desse novo momento vivido, a partir de como as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estão incorporando as políticas educacionais, o que está envolvido nesta incorporação e que pode estar relacionado ao surgimento de um perfil de profissional diante do critério da produtividade a partir das políticas de avaliação. Como isso pode ter influenciado na mudança de perspectiva da profissão docente tendo em vista que, embora sejam orientadas nacionalmente, essas políticas guardam estreita relação com especificidades locais.

A inquietação com a temática reside, portanto, no fato de se vislumbrar: a) a possibilidade da história da profissão docente estar vivendo um momento de ruptura e de reconfiguração com a reforma do ensino superior; b) o fato de estarem partilhando o mesmo espaço institucional perfis diferenciados de profissionais, com o incremento do sistema de avaliação da produtividade acadêmica; c) a ocorrência de dicotomias, hierarquias e assimetrias entre ensino, pesquisa e extensão no interior das universidades; d) a intensificação do trabalho docente com a vinculação da progressão profissional à produtividade acadêmica, dentre outras questões.

No que se problematiza o passado e a atualidade da história da educação, assim como as políticas educacionais responsáveis pelas transformações nesse campo, coloca-se o comprometimento dessas políticas com organismos multilaterais externos concatenados com os novos padrões da relação entre Estado capitalista, sociedade e mercado. Essa tem sido a tônica das discussões em torno da educação, de um modo geral, no contexto da reforma do Estado brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990.

Dourado, Catani e Oliveira (2003) discutem a questão partindo da crise do capitalismo nos anos 1970, sobretudo do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista de produção e da intensificação do processo de mundialização do capital. Quando o Estado começa a esgotar a sua capacidade de financiar seus próprios programas sociais, com o

comprometimento de seus projetos de aprimoramento do setor público, passa a reger-se por um horizonte econômico limitado para a estrutura que havia sido montada para comportar um determinado formato de Estado.

O enfraquecimento da capacidade de ação do Estado em decorrência da implantação de um modelo mínimo em uma estrutura macro tenderia a ser de menos impacto em um país com maior capacidade de atendimento das necessidades básicas da população. Em um contexto sociocultural que durante décadas esteve laureado pela tutela do Estado, o resultado não poderia ser mais adverso. E quando para o ensino superior são formuladas metas de curto alcance, quase sempre com políticas para responder a situações de emergência, focadas, ou procurando corrigir distorções do antigo modelo no interior do modelo emergente, as universidades sofrem modificações nos setores mais suscetíveis (FEITOSA, 2006).

Tudo começou na década em que, não coincidentemente, iniciou-se uma das maiores interferências externas nas universidades públicas brasileiras, pois, em 1993, com a preocupação de atualizar suas políticas para o ensino superior nos países dependentes, o Banco Mundial, através do seu Departamento de Políticas Educativas e Sociais, elaborou um documento chamado *La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia*, que se constituiu no manual de reforma do ensino superior e que, a partir daí, passou a gerenciar as ações de intervenção nos assuntos educacionais internos dos países signatários. O documento compõe o plano de ação que já vinha sendo posto em prática pelo Banco Mundial, cujas estratégias recomendadas para as universidades públicas incluem procedimentos que, posteriormente, estariam sendo operacionalizados por meio das avaliações.

A maior consequência dessas reformas, segundo Silva Jr. (1997), são as interferências que, inevitavelmente, incidem sobre a identidade da instituição universidade, entendida até então como um órgão de ensino superior e de pesquisa e que se estrutura para o cultivo de uma determinação no campo do saber, uma congregação de professores que atuam e deliberam com objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão, também uma unidade administrativa dotada de meios/serviços e instalações específicas que permitam o exercício de suas atividades.

Configura-se, a partir de então, uma estratégia de convencimento que, segundo Sguissardi (2001), é bastante conhecida e envolve o espantinho do déficit público, a reforma gerencial do Estado e a privatização dos serviços públicos. Disso decorrem as exigências de que a universidade se transforme, diversifique a sua forma de ação e sua relação com a

sociedade. Daí a perfeita coexistência de instituições diferenciadas e, “se possível, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica, o que garante a competitividade, eleita mola mestra do progresso em todos os domínios da ação humana” (SGUISSARDI, 2001, p.8)

Das medidas tomadas pelo governo brasileiro entre 1995/2002, podemos destacar: o Decreto 1.368, no governo Fernando Henrique Cardoso, que suspendeu a realização de concurso público, num cenário onde as universidades já vinham sofrendo com o gradativo corte de verbas e com a falta de professores; a lei 9.131, que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) que, entre outras coisas, estabelece a política de avaliação de instituições e cursos; lei específica para que Emenda Constitucional já aprovada e que vincula o regime de contratação dos servidores públicos federais à CLT possa ser aplicada também às instituições federais de ensino superior; o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, do qual o governo veta nove pontos, principalmente os referentes a financiamento da Educação Superior, enquanto a Portaria Interministerial 63 determina a proibição de contratação de docentes pelo Regime Jurídico Único nas instituições federais e define o cancelamento das autorizações concedidas (e não utilizadas) para a contratação de professores substitutos.

O sistema de avaliação do ensino superior, como uma política relativamente recente do governo brasileiro, começou a ser articulado na segunda metade dos anos 1980 e se fortaleceu principalmente a partir dos anos 1990, levado a efeito com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC) dentro do Programa de Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação (ACOC), amparado pela lei nº 9.131/1995. Em 1998 é criada a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), pela Lei nº 9.678, política de avaliação específica para a rede federal de ensino superior, esta diretamente voltada para medir a produtividade docente.

Em 2003, o governo de Luis Inácio Lula da Silva inaugura a sua parte na reforma do ensino superior instituindo o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), “encarregado de analisar a situação da educação superior e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior” (OTRANTO, 2006, p.3). Em abril de 2004 é instituído o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), pela Lei nº 10.861, regulamentado pela Portaria nº 2.051 do MEC, que “acabou por abrir espaço para um sistema avaliativo que conduz, novamente, ao tempo dos *rankings*, das avaliações mercadológicas, [...]. Enfim, o Sinaes

concretizou-se como uma avaliação que despreza o caráter formativo e investe na regulação e controle” (MANCEBO, 2009, p.19).

Trata-se, portanto, de um aparato legal que demarcou um momento histórico de recriação do Sistema de Educação Superior no país, passando a ocupar espaço central nas políticas educacionais na atualidade. A partir de então, a própria existência das universidades passou a depender do resultado das avaliações. Instaura-se no Brasil o que hoje está sendo caracterizado como “Estado avaliador”, representado pelas comissões de alto nível nomeadas pelo Ministério da Educação, tendo a CAPES, o CNPq e o próprio MEC como agenciadores. E no interior das universidades são organizadas as comissões internas de avaliação do trabalho docente, a maioria para dar respostas às exigências vindas de fora.

Em “A educação superior reformada: a produção da ciência engajada no mercado e de um novo pacto social”, Silva Jr. (1997) também vê as reformas como parte de um movimento social mais amplo, uma intervenção consentida e realizada pelas autoridades orientadas pelas agências multilaterais, no momento de universalização do capital, guiado por uma razão instrumental que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial. Quando o Estado incorpora esse novo momento e intensifica suas ações, estabelecendo procedimentos para a avaliação dos cursos e instituições, determinou principalmente critérios quantitativos; a avaliação interna, a externa e a autoavaliação “tudo isso centralizado pelo poder executivo, ao qual cabia designar a comissão externa de especialistas para tal fim” (PAULA, 2003, p.62).

Com a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que introduz a lógica da produtividade, a concepção de identidade docente vai adquirindo contornos complexos, matizados por tensões, contrastes e incertezas. Ressalte-se que a burocracia não vem apenas das agências de fomento à pesquisa e do MEC, mas é, em grande parte, reproduzida e internalizada pelas instituições universitárias e por seus agentes. Estes também produzem burocracia, por meio de um poder burocrático que toma conta das universidades e vem modificando gradativamente as relações, interferindo na própria cultura identitária dos docentes.

Dessa forma, como alertado por Mancebo (2009, p. 22), “é preciso considerar os novos funcionamentos das organizações contemporâneas e as representações do trabalho que emergiram de todas essas mudanças, afetando, dentre outras, o *ethos* das instituições educacionais”. Uma nova cultura institucional se impõe e foi progressivamente se

estabelecendo, e dentro dela a construção de um docente produtivo, empreendedor e competitivo. “A carreira docente nas universidades públicas, que trazia no seu centro a solidez da identidade acadêmica com base na isonomia e na autonomia universitária, tornou-se prescrita” (p.22). Agora, a carreira efetiva, como diz a autora, é aquela que tem como base o “produtivismo acadêmico e a competitividade por recursos públicos ou privados” (p.22).

Diante da necessidade colocada por Mancebo (2009), emerge uma proposta de metodologia que pode dar conta de construir o conhecimento de forma coletiva, ao lado dos sujeitos - professores, gestores, representantes de entidades sindicais e associativas da categoria, partindo da compreensão de que pelo menos dois aspectos associam-se à construção do conhecimento. Primeiro porque não acontece por uma ação individual, isolada, e segundo, porque se trata de um processo de busca e de afirmação contínua de métodos que funcionam como uma trilha de mão dupla, por onde vamos deixando e cobrindo pegadas deixadas por outros pesquisadores(as), visto que cada forma de ver um objeto, embora absorvendo diferentes maneiras de observar, transforma-se “numa” forma única de olhar.

Nesse nível de reflexão, a produção de conhecimento se coloca também como um desafio, à medida que requer uma opção por uma abordagem metodológica que, por si só, implica, necessariamente, numa “escolha” de ordem ideológica e política. Escolha esta que deve traduzir de forma clara tanto a natureza do problema a ser estudado como as preferências do investigador, entendendo metodologia assim como Minayo (1994, p.16) a concebe: “como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Neste sentido, considerando o aspecto metodológico, propomos uma abordagem quantoqualitativa, numa perspectiva histórica e sociológica, inserida na interface das linhas de pesquisa história da educação e políticas educacionais. No campo da análise, a parte será vista em conexão com o todo social que ela representa, recebendo e dando ao todo elementos de compreensão, numa relação de complementaridade. O ponto de partida será o concreto(real), vivido, histórica e socialmente. No entanto, embora acompanhando uma ordem e intenções metodológicas pensadas inicialmente, a dinâmica dos trabalhos, os novos achados e contradições, poderão nos levar a refletir as análises iniciais, até alcançar a síntese da realidade pensada. Segundo Triviños (1987), esta é uma das tarefas precípuas do investigador e que compõe o processo analítico da pesquisa, o fato de poder rever e abrir mão de posições iniciais em favor da construção do conhecimento.

Para que isso se torne possível, faz-se necessário, segundo Fávero (1980, p.18), ultrapassar a superfície do fenômeno, num esforço honesto a partir de um olhar que busque a realidade a partir de como ela é criada socialmente, no sentido de que “todo o esforço de compreender a problemática universitária dentro da história de um país consiste não apenas em conhecer as propostas teóricas a respeito desse tipo de instituição, mas sobretudo as ações dos grupos ou pessoas de onde emanam as leis, portarias, normas etc” (p,19). A partir dessas lições, propomos três momentos na realização da pesquisa: a) estudos bibliográficos; b) estudos de documentos e da legislação; c) estudos de base empírica.

No primeiro discutiremos, de forma geral, os aportes teóricos que contextualizam a problemática educacional brasileira e, especificamente, as políticas educacionais voltadas para o ensino superior, enfatizando as políticas de avaliação docente. Na segunda, analisaremos os documentos oficiais, vendo a legislação específica direcionada ao ensino superior, projetos de lei, além de documentação fornecida pela entidade de classe dos docentes. Também serão consultados trabalhos/pesquisas já realizadas e que mostram a realidade de outros estados. No estudo de base empírica serão coletados: dados como sexo, idade, cor/raça; forma de ingresso, formação docente; departamento em que atuam; tipo de vínculo empregatício; perspectivas de aposentadoria; condições de trabalho: jornada, número de turmas, número médio de alunos por turma, contexto em que se inserem esses profissionais, faixa salarial; perfil acadêmico: qualificação; trabalhos desenvolvidos no âmbito da pesquisa e de projetos; publicações; relação com agências de fomento à pesquisa; dados sobre as políticas de avaliação e o que mudou no cotidiano dos profissionais em relação ao trabalho docente, usando o recurso da entrevista. Para isso, serão elaborados instrumentos para coleta e organização dos dados, como roteiro de entrevista com professores, dirigentes sindicais, gestores.

A partir da coleta desse material será realizada a análise discursiva, juntamente com a análise categorial dos documentos, vendo análise e interpretação como momentos intimamente relacionados, embora conceitualmente distintos. A análise com o objetivo de organizar e resumir os dados, de forma que possibilitem respostas ao problema proposto, e a interpretação com o objetivo de dar sentido mais amplo às respostas, o que será feito mediante a ligação do problema a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2009). Essa fase obedecerá à divisão proposta por Minayo (1994, p.26): ordenação, classificação e a análise propriamente dita, para que a quarta e última fase possa ser realizada com mais facilidade, ou seja, a elaboração do relatório final.

CONCLUSÃO

A educação, como fato histórico próprio do ser humano e síntese das determinações históricas e políticas geradas nas relações sociais, configura-se como espaço de disputa de concepções e de projetos de sociedade ao longo da história. Para fazer valer o projeto de sociedade que hoje vivemos na contemporaneidade delineou-se uma nova universidade, conseqüentemente, perfis diferenciados de professor para dar conta das novas demandas. E nos debates contemporâneos sobre as reformas do Estado e da universidade brasileira a preocupação com a relação entre as políticas de avaliação do ensino superior e a profissão e o trabalho docente continua sendo uma constante, merecendo atenção principalmente pelo fato de se visualizar no interior das instituições esses perfis diferenciados. A pergunta é como os docentes, enquanto profissionais do ensino, estão recebendo essas reformas; em que se sustentam essas mudanças dentro de uma mesma instituição, desde que se implantou a avaliação da produtividade acadêmica.

Dessa forma é que a recomposição da história da profissão e do trabalho docente nas universidades federais passa necessariamente por uma análise contextualizada das políticas educacionais, centrando a análise nas implicações das políticas de avaliação vindas do Ministério da Educação e das agências avaliadoras e financiadoras, assim como das agências regionais de fomento à pesquisa, sobre a profissão e o trabalho docente. Em grande medida, a partir dessas políticas constrói-se o mito da produtividade, criam-se hierarquias e dicotomias cada vez mais nítidas no interior das universidades, quando o que é naturalizado transforma-se em “cortina de fumaça” que impede de ver as repercussões da supervalorização da produtividade no trabalho e na profissão docente em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

BANCO MUNDIAL (1994). *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de La experiencia (El Desarrollo em la Práctica)*. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.131/1995. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 25.11.1995.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10.861. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF). N. 72, 15 de abril de 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.678. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF)

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, **Diário Oficial da União**. Brasília (DF)

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (orgs.). **Políticas da Educação Superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

DOURADO, L. F. CATANI, M. A. e OLIVEIRA, J. F. de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e Poder**: análise crítica / fundamentos históricos (1930/45). Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FEITOSA, Maria da Penha. A Educação Superior Pública Estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990. / **Dissertação** defendida na Universidade Federal do Piauí em 2006 – Teresina: UFPI, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo (SP): Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do liberalismo. Avaliação, **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, 2003.

_____. Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão In: **Revista Universidade e Sociedade**, ano XXI, nº 49, janeiro. Brasília: 2012.

SGUISSARDI, V. "Do jeito que o Banco Mundial gosta. In: Revista Caros Amigos, ed Especial nº 9, **A Universidade no Espelho**: para onde caminha o ensino superior no Brasil, novembro/2001.

_____, V.; SILVA JR. J. dos R. Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. **Avaliação universitária em questão**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise (orgs.). **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 2006

TRIVINÕS, A. N. S. Marxismo, materialismo dialético e materialismo histórico. In: **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

