



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO E INSTITUIÇÕES DO SISTEMA DE JUSTIÇA

INÊS ALVES DE SOUSA

AVALIAÇÃO DE CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL: estudo de dois casos no
Maranhão

São Luís
2017

INÊS ALVES DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DE CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL: estudo de dois casos no
Maranhão**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação *strictu sensu* Mestrado Acadêmico em Direito e Instituições do Sistema de Justiça da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a Edith Maria Barbosa Ramos.

Área de Concentração e Linha de Pesquisa: Direito e Instituições do Sistema de Justiça.

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Inês Alves de.

Avaliação de Cursos Jurídicos no Brasil: estudo de dois casos no Maranhão / Inês Alves de Sousa. - 2017.
150 p.

Coorientador(a): Edith Maria Barbosa Ramos. Orientador(a): Paulo Roberto Barbosa Ramos. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Direito/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

1. Autonomia universitária. 2. Avaliação. 3. Cursos jurídicos. 4. Regulação da educação superior. 5. Sinaes. I. Ramos, Edith Maria Barbosa. II. Ramos, Paulo Roberto Barbosa. III. Título.

INÊS ALVES DE SOUSA

AVALIAÇÃO DE CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL: estudo de dois casos no Maranhão

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação *strictu sensu* Mestrado Acadêmico em Direito e Instituições do Sistema de Justiça da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 06/03/2017

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Programa de Pós-graduação em Direito e Instituições do Sistema de Justiça

Prof^a. Dr^a. Edith Maria Barbosa Ramos (Coorientador)

Universidade Federal do Maranhão

Programa de Pós-graduação em Direito e Instituições do Sistema de Justiça

Prof^a. Dr^a Lucinete Marques Lima (Examinador Externo)

Universidade Federal do Maranhão

Programa de Pós-graduação em Educação

Aos professores e alunos dos cursos de Direito no Maranhão que se dedicam e acreditam em um ensino de qualidade, que participam e se preocupam com os destinos da Universidade e da sociedade como um todo.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa sobre os cursos de Direito no Maranhão, a partir do viés da avaliação e no contexto do Sinaes, é resultado de um trabalho que envolveu sonhos, mas também frustrações, que foram superadas graças a todas as pessoas e instituições, que direta ou indiretamente contribuíram simplesmente por amor a pesquisa ou pela esperança de melhoria do ensino jurídico no Estado. Pelo diminuto espaço e pela opção metodológica de não identificar as instituições pesquisadas, cito apenas alguns desses tantos nomes que tamanha importância tiveram:

- a) A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e ao Programa de Mestrado em Direito e Instituições do Sistema de Justiça, no qual estou concluindo o mestrado, por meio dos professores, técnico-administrativos de vários setores acadêmicos, que desenvolveram esforços para captar recursos e buscar parceiros na realização e manutenção do curso;
- b) Em especial ao Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos, atual coordenador do mestrado e Prof.^a Dra. Edith Maria Barbosa Ramos, por terem aceitado o desafio que representa para o Direito o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho interdisciplinar;
- c) A Capes pelo financiamento da bolsa de estudos durante o período 12 (doze) meses do mestrado;
- d) A Prof. Dra. Elizabeth Maria Beserra Coelho pelo valioso aprendizado nas aulas da disciplina Tópicos Especiais em Pesquisa: Introdução à Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas;
- e) A Prof.^a Dr.^a Lucinete Marques Lima, por ter aceitado fazer parte da banca de avaliação e por toda a contribuição, atenção e compreensão que dispensou a essa mestranda, que foram indispensáveis à concretização desse trabalho;
- f) A minha família, em especial meu esposo, David e meu filho, Diogo, por terem andado lado a lado comigo nessa jornada, acompanhando cada passo e me enchido de entusiasmo nos momentos de maior dificuldade; Aos meus pais pelo apoio e torcida, mesmo à distância. Por causa de vocês sei que não há medida para o amor.

RESUMO

Com este estudo pretende-se oferecer uma contribuição ao sistema de avaliação de cursos jurídicos no Brasil, por meio da análise de como os resultados das avaliações de cursos de graduação são gerados e como são recontextualizados pelos cursos de direito avaliados, tendo como base algumas categorias teóricas expressas em Pierre Bourdieu, *Basil Bernstein* e *Mikhail Bakhtin*. A análise crítica dos Relatórios de Avaliação dos Cursos de Direito das instituições de ensino pesquisadas, localizadas nos campi São Luís, no período compreendido entre 2012 e 2015, além da leitura atenta dos Projetos Pedagógicos entre outros documentos, possibilitará identificar o papel regulador do Sistema Nacional de Avaliação – Sinaes e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito e sua influência no currículo, na pedagogia, na avaliação e gestão dos cursos estudados, bem como na fala e na atuação dos coordenadores, professores e alunos. Além disso, uma questão que se apresenta é a relação entre autonomia das universidades e regulação. A opção de abordagem de uma instituição pública e uma privada visa ampliar o universo da pesquisa no intuito de comparar as duas realidades e com isso trazer uma contribuição às instituições de educação superior e ao aprimoramento dos instrumentos de avaliação do Inep.

Palavras-chave: Regulação da educação superior. Avaliação. Sinaes. Cursos jurídicos. Autonomia universitária.

ABSTRACT

The purpose of this study is to offer a contribution to the evaluation system of legal courses in Brazil, through the analysis of how the results of evaluations of undergraduate courses are generated and how are re-contextualized by law courses evaluated, based on some theoretical categories expressed as Pierre Bourdieu, Basil Bernstein and Mikhail Bakhtin. Critical analysis of evaluation reports on law courses of educational institutions surveyed, located on the campuses of St. Louis, in the period between 2012 and 2015, in addition to the careful reading of the Pedagogical Projects, among other documents, will identify the regulatory role of the national system of evaluation – Sinaes national curriculum guidelines and law school and your influence in the curriculum , on education, on assessment and management of the courses studied, as well as in the speech and in the performance of the coordinators, teachers and students. In addition, a question that presents itself is the relationship between autonomy of universities and regulation. The choice of approach of a public and a private institution aims to expand the universe of research in order to compare the two realities and bring a contribution to higher education institutions and the improvement of evaluation tools of Inep.

Key-Word: Regulation of higher education. Evaluation. SINAES. Legal courses. University autonomy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Conceito e Descrição, conforme Instrumento de Avaliação, alterações de agosto de 2015	75
Quadro 2	– Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica	79
Quadro 3	– Avaliação do Curso de Direito da IES 1	87
Quadro 4	– Dimensão 1 – organização didático-pedagógica.....	91
Quadro 5	– Dimensão 2	97
Quadro 6	– Respostas professores IES 1 – Questão 05.....	101
Quadro 7	– Respostas professores IES 2 – Questão 05.....	102
Quadro 8	– Matrizes curriculares Ano 2015	103
Quadro 9	– IES 1.....	104
Quadro 10	– IES 2.....	104
Quadro 11	– Carga Horária – Hora Aula	106
Quadro 12	– Respostas Professores e aluno IES 1 – Questão 02.....	111
Quadro 13	– Respostas Professores e aluno IES 2 – Questão 02.....	112
Quadro 14	– Respostas professores e aluno IES 1 – Questão 03.....	119
Quadro 15	– Respostas professores e aluno IES 2 – Questão 03.....	121
Quadro 16	– Respostas professores IES 1 – Questão 04.....	124
Quadro 17	– Respostas professores IES 2 – Questão 04.....	125
Quadro 18	– Respostas professores IES 1 e IES 2 – Questão 07	126
Quadro 19	– Respostas professores IES 1 e IES 2 – Questão 08	129
Quadro 20	– Respostas professores e alunos IES 1 e IES 2.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BASis	Banco de avaliadores
BNI	Banco Nacional de Itens
CC	Conceito de Curso
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPR	Campo Pedagógico de Recontextualização
CRO	Campo da Recontextualização Oficial
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Discurso Instrucional
DOU	Diário Oficial da União
DR	Discurso Regulador
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC-Provão	Exame Nacional de Cursos
FIES	Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISF	Inspecção <i>Scientifica</i> das Faculdades
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul

NDE	Núcleo Docente Estruturante
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica
NSA	“Não Se Aplica”
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não-Governamental
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICS	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Problema de pesquisa	15
1.1.1	Delimitação do escopo.....	16
1.1.2	Contexto local da pesquisa: aspectos sociais e educacionais	16
1.2	Justificativa	18
1.3	Estratégias metodológicas em Pierre Bourdieu	20
1.4	Procedimentos Metodológicos	24
2	TEORIAS DA REPRODUÇÃO SOCIAL E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO	26
2.1	Pierre Bourdieu: reprodução e poder simbólico do estado por meio da educação	27
2.2	Basil Bernstein, as regras do dispositivo pedagógico e a autonomia no campo da recontextualização pedagógica	31
2.3	O novo papel do Estado na regulação da educação	34
2.4	Peculiaridades do Estado regulador brasileiro	43
3	O DISCURSO REGULADOR GERAL DO SINAES E DAS DIRETRIZES CURRÍCULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO, SEUS ENUNCIADOS E ENUNCIÇÃO	47
4	DISCURSO INSTRUCIONAL CONTIDO NOS PPC'S DOS CURSOS PESQUISADOS	67
4.1	Caso 1 – IES 1	67
4.2	Caso 2 – IES 2	70
5	DISCURSO OFICIAL REGULADOR DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO INEP NO CAMPO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA: uma análise sobre os resultados das avaliações “<i>in loco</i>”	75
5.1	Avaliações <i>in loco</i> – IES 01	78
5.2	Avaliações <i>in loco</i> – IES 02	88
6	A AVALIAÇÃO E A RECONTEXTUALIZAÇÃO NO CAMPO PEDAGÓGICO PELOS ATORES SOCIAIS: os enunciados diretos e as enunciações	99

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas.....	145
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	149

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa não pretende ser uma descrição dos resultados avaliativos dos cursos de Direito das duas IES's estudadas no Maranhão. A pesquisa teve um objetivo maior, que é o de compreender, ainda que não em sua totalidade, devido às limitações da própria pesquisa, como esses processos avaliativos promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) têm influenciado o funcionamento desses cursos e se têm contribuído para elevação da qualidade do ensino jurídico no Estado.

Essa relação entre avaliação e ensino tem sido bastante debatida na doutrina, contudo, a maioria dos estudos é de cunho meramente teórico e, no que se refere às pesquisas em Direito, poucos trabalhos se detêm a investigar a qualidade do ensino jurídico por esse viés da avaliação.

Segundo Dias Sobrinho (2002), não é possível estudar ou entender as tendências da Educação superior, sem compreender as perspectivas e as práticas da avaliação, pois haveria uma relação de mútua implicação entre avaliação e concepções de educação. Conforme Dias Sobrinho (2012), a avaliação tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política, pois além de questões técnicas, apresenta questões de fundo relacionadas com os destinos da universidade e com o desenvolvimento da sociedade. A sua importância reside principalmente no valor e no impacto das questões que suscita no debate público.

Tendo em vista sua importância, a avaliação merece ser melhor compreendida, e para tanto, faz-se necessário investigar não só conteúdos dos atos normativos que regulam o processo avaliativo. A análise do discurso, nesse sentido, parece ser a mais adequada, uma vez que esta análise propõe o entendimento de um plano discursivo que articule linguagem e sociedade, entremeadas pelo contato ideológico. Tal análise considera a problematização das informações, bem como o papel do investigador na construção de olhares diversos sobre a realidade.

Na análise discursiva, a linguagem é vista como ação no mundo (ROCHA; DEUSDARA, 2005) e neste sentido a avaliação da educação expressa uma linguagem, a qual direciona, modifica, constrói ou destrói os caminhos da educação de um país. Ela é uma forma de ação no campo educacional, político, econômico e social.

A relação entre esses campos é ainda mais estreita quando se pensa em reformas da educação e avaliação, e, ainda mais, quando se considera que a avaliação tem exercido um papel central nas políticas que objetivam colocar os sistemas de educação a serviço do setor produtivo e econômico, como porta de entrada e saída da mão de obra profissional necessária ao mercado.

A teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu, por exemplo, tem contribuído para a compreensão de como é possível a superação desses modelos avaliativos de educação que são opressores e que servem de instrumento de reprodução de uma violência simbólica, que esconde interesses estranhos a uma ideia de Universidade encarada como um campo de produção de conhecimento responsável pela formação de cidadãos críticos, com interesses que vão além dos meramente econômicos, para alcançar a solução de problemas que atingem toda a comunidade local e também global.

Desse modo, a presente pesquisa pretendeu, a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, promover uma análise discursiva da política de avaliação da Educação superior, a partir dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação e práticas avaliativas, considerando algumas das categorias da teoria de Bourdieu, especialmente no que se refere ao potencial que este atribui à ciência do Direito de contrapor-se a uma cultura dominante e influenciar a formação *corpus* ou normas jurídicas.

O papel das instituições de ensino na reprodução social e cultural, como preconizam as teorias sociológicas da reprodução, poderá também ser determinante para o resultado final encontrado na sociedade, no que diz respeito à atuação do sistema de justiça. O aprimoramento das funções e responsabilidades das Instituições de Justiça requer uma provisão de informações e análises acerca dos processos de ensino e aprendizagem e de como esses são avaliados e, ainda, de qual é a influência que o sistema de avaliação oficial exerce sobre as instituições de ensino superior e seus atores.

Na presente pesquisa, a abordagem da avaliação de cursos de Direito visou compreender como são regulados, gerados e recontextualizados os resultados dos processos avaliativos dos cursos de direito nas IES's do Maranhão, a partir dos Instrumentos de avaliação da graduação. Esses instrumentos sofreram reformulações desde sua implantação, sendo que, a partir de maio de 2012, passou-se a adotar um instrumento único para todos os cursos de graduação, seja qual for a

modalidade de ensino (presencial ou a distância), seja para autorização, seja para reconhecimento seja ainda para renovação de reconhecimento. Em agosto de 2015, houve reformulações, mantido, contudo, o caráter único e matricial.

A base teórica para esta análise proveio das teorias da reprodução social e cultura, com grande repercussão na sociologia da educação, especialmente de Basil Bernstein e Pierre Bourdieu, que têm inspiração durkheimiana. Os referidos autores, assim como outros, aproximaram as suas abordagens sociológicas aos estudos da linguagem. Dada essa possibilidade e até mesmo necessidade de aproximação entre as às concepções sociológicas e linguísticas, a fim de se compreender como se desenvolve o processo regulatório, no qual está incluído o Sinaes, utiliza-se também a noção de enunciado proposto pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin.

O arcabouço teórico trazido por esses autores revela-se importante para compreensão do discurso contido nos instrumentos de avaliação de cursos, o que é relevante para que, a partir de uma visão estrutural do sistema de educação, seja possível discernir o que ocorre nos cursos de direitos ora estudados. Como ponto de partida, mas sem pretensões de aprofundamento mais sistemático da teoria de Basil Bernstein, são exploradas as concepções de Discurso Regulador Geral, Discurso Instrucional e Discurso Recontextualizador Geral.

Pretendeu-se analisar criticamente também como os resultados dos processos avaliativos são gerados, ou seja, como é produzido o conhecimento a respeito da situação desses cursos jurídicos. Em um segundo momento, discorre-se como os atores sociais envolvidos e as instituições de ensino, com a autonomia que possuem, recontextualizam esses resultados no sentido de que Basil Bernstein chama de *recontextualização pedagógica*:

As regras de recontextualização traduzem, nesse sentido, a autonomia da educação em relação ao Estado. Isto significa que a educação, fortemente classificada em relação à produção, é autônoma, podendo usar seus próprios princípios de recontextualização. Contudo, tal autonomia é sempre relativa, na medida em que esses princípios de recontextualização estão subordinados aos princípios dominantes do Estado. (DOMINGOS et al., 1986, p. 303).

Essa recontextualização poderá ser observada quando da análise dos projetos pedagógicos e dos currículos e suas reformulações, bem como nas falas dos atores. Nos cursos jurídicos, essas mudanças deveriam levar em consideração

a teoria crítica do direito de Miaille (2005), quando esta reafirma a necessidade de superar obstáculos epistemológicos que impeçam a produção de conhecimento. Tais obstáculos podem tornar os cursos jurídicos meros reprodutores dos discursos oficiais e autodeclarados científicos.

No âmbito desse contexto, este trabalho procurou trazer uma contribuição ao modelo de avaliação de cursos jurídicos no Brasil, a fim de compreender o processo de avaliação e a sua influência sobre os cursos de direito no que diz respeito a reformulações, implantação e efetividade de seus projetos político pedagógicos, incluídas neste sentido as mudanças curriculares.

1.1 Problema de pesquisa

A pesquisa tem como questão central a ser respondida: Como são regulados e gerados os resultados das avaliações de cursos jurídicos no Brasil e como esses resultados são recontextualizados pelos atores e instituições de ensino ora pesquisadas?

Com esse questionamento, a autora assumiu como objetivo geral analisar em que medida os processos e resultados avaliativos dos cursos de Direito pesquisados têm contribuído para melhoria da gestão e autoavaliação dos cursos e como têm influenciado os projetos políticos pedagógicos e sua implementação. Esse propósito desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Refletir sobre como são regulados e implementados os processos avaliativos dos cursos de graduação no âmbito do Sinaes, considerando ainda o Discurso Regulador Geral presente nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito e Portarias do MEC;
- b) Identificar como foram gerados os resultados dos processos avaliativos dos cursos de direito das instituições pesquisadas considerando o Discurso Instrucional presente nas normativas das IES's pesquisadas e nos Projetos Políticos Pedagógicos dos referidos cursos;
- c) Compreender, no campo da recontextualização pedagógica, como os resultados dessas avaliações influenciam o funcionamento dos cursos, a gestão, o currículo, a Pedagogia e a própria avaliação da aprendizagem.

1.1.1 Delimitação de escopo

Os limites do presente trabalho podem ser definidos da seguinte forma: 1) Análise dos cursos jurídicos das instituições pesquisadas por meio da leitura crítica da legislação pertinente, dos relatórios de avaliação externa do MEC, relatórios de autoavaliação, resultados do ENADE, Diretrizes Curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos, dentre outros documentos que se fizerem necessários 2) Análise de como os resultados das avaliações institucionais externas são recontextualizados pelos atores envolvidos (coordenadores, alunos, professores, equipe técnica) por meio da coleta de dados em pesquisa de campo.

Os campi pesquisados serão os localizados na cidade de São Luís, sendo que a primeira instituição será denominada IES 1 e a segunda IES 2, localizados aqueles na cidade de São Luís, Maranhão. Trata-se de duas instituições de ensino superior, sendo que a primeira é de natureza pública e a segunda de natureza privada.

A partir de tal análise serão propostas algumas soluções com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento do processo de avaliação da educação superior no Brasil e melhoria dos cursos jurídicos no Maranhão.

1.1.2 Contexto local da pesquisa: aspectos sociais e educacionais

O contexto local da pesquisa é o Estado do Maranhão, localizado na região nordeste, cuja capital é a cidade de São Luís, onde foram instalados os cursos selecionados para estudo.

O Maranhão possui 217 municípios e uma população de 6.574.789 habitantes (IBGE, 2010). Considerado o quarto Estado mais populoso do Nordeste, seu crescimento demográfico é de 1,5% ao ano e a densidade demográfica é de 19,8 habitantes por quilômetro quadrado. Sua capital, a cidade de São Luís, possui 1.039.610 habitantes. (IBGE, 2010).

São Luís, a capital maranhense, é a cidade que possui maior concentração populacional do estado. Outras cidades maranhenses populosas são imperatriz (205.063), São José de Ribamar (167.714), Timon (159.471), Caxias (158.059), Codó (119.079), Paço do Lumiar (110.321) e Açailândia (106.422).

O Maranhão tem sofrido graves problemas socioeconômicos, sendo que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-2012) apresenta uma média de 0,72.

Quanto aos aspectos educacionais, o Estado apresenta um alto índice de analfabetismo entre pessoas de 10 anos ou mais, correspondendo a 19,31% da população nessa faixa etária. Entre pessoas de 25 anos ou mais de idade a média de anos de estudos é de apenas 5,6 anos. (IBGE, 2010).

Com relação à distribuição dos estudantes nas redes de ensino público e particular, observa-se que, enquanto na pré-escola e nos ensinos fundamental e médio prevalece o uso da rede pública, 80,20%, 93,0% e 91,30%, respectivamente; no ensino superior, há o predomínio do uso da rede particular de ensino (71,20%).

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2011, no Maranhão existem 27 instituições particulares e quatro instituições públicas de ensino superior, sendo 2 federais e 2 estaduais. (BRASIL, 2011a).

No universo de instituições públicas aparece a IES 1; e no universo das instituições privadas a IES 2, sendo que os cursos de Direito de ambas as instituições existem há mais de 20 anos, com capacidade para ingresso de mais de 100 alunos por ano cada uma.

Os referidos cursos contam com suas Coordenações, Núcleos Docente Estruturante, Colegiado ou Conselhos de curso, bem como núcleos de pesquisa e de extensão.

O CONAES, por meio da Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010, em seu art. 1º prevê que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2010).

O Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação pesquisados estão regulados para atender aos incisos do art. 3º, da referida resolução, qual seja: I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso; II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu; III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral, IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso. O NDE da IES 1 conta com 06 membros e menos de 2 anos de criação; o NDE da IES 2 com 8

membros e aproximadamente 5 anos de existência. (BRASIL, 2010).

Os Conselhos ou Colegiados dos Cursos têm atribuição consultiva e deliberativa e são responsáveis por acompanhar as atividades pedagógicas do respectivo Curso. Esses órgãos são compostos pelo Coordenador, seu presidente nato, por representantes do corpo docente do Curso e por representante discente, eleitos para o período de 1 (um) ano. As reuniões desses órgãos estão reguladas para serem periódicas, com duas ou mais reuniões anuais.

Quanto aos coordenadores dos cursos, estes ou são eleitos pelos estudantes, professores, membros do colegiado e técnicos administrativos ou são indicados por outro órgão institucional. Conforme dados da última avaliação, os coordenadores possuem experiência docente superior a 10 anos e contam com menos de 3 anos de atuação a frente da gestão do curso.

1.2 Justificativa

O aprimoramento das funções e responsabilidades das Instituições do Sistema de Justiça requer uma provisão de informações e análises acerca do desenvolvimento das instituições de ensino que atuam na área do Direito. O papel das instituições de ensino na escolarização e, portanto, no recrutamento, na socialização e na reprodução dos saberes vai ser determinante para o resultado final encontrado na sociedade no que diz respeito à atuação do sistema de justiça. Portanto, torna-se relevante avaliar a qualidade dos resultados educacionais que se encontram relacionados com as condições institucionais, projetos e práticas pedagógicas da formação profissional.

Discutir sobre avaliação de cursos superiores é pensar as Políticas Públicas de Educação e o próprio ensino jurídico. Assim, diagnósticos e avaliações das Políticas Públicas da Educação superior, em especial em relação ao ensino jurídico, têm sua relevância dada a quase inexistência de dados dessa natureza, especialmente no estado do Maranhão.

Desse modo, estudar a avaliação externa de cursos de Direito e suas contribuições na melhoria da qualidade se justifica também pelos seguintes motivos: a) promove um conhecimento mais profundo das instituições/cursos que são responsáveis pela operacionalização do direito; b) contribui para a formação de um pensamento sobre ensino jurídico; c) trata-se de um estudo interdisciplinar e

transdisciplinar que envolve as áreas do direito, da sociologia, educação, filosofia e políticas públicas de educação.

As instituições pesquisadas foram escolhidas em razão de serem as duas IES's do Maranhão, cujos cursos de Direito foram recentemente avaliadas, qual seja: no ano de 2015, o que justifica também a escolha do período, sendo que se buscou analisar também dados da avaliação anterior (iniciada em 2012) para fins de comparação.

A necessidade de se conhecer os processos avaliativos educacionais, em nível nacional, é, portanto, plenamente justificável, em um cenário no qual não são conhecidos ou não são aplicados outros instrumentos em nível regional ou estadual. Faz-se necessário, portanto, compreender a própria estrutura educacional como um todo, que se reflete nas localidades.

Historicamente, os processos avaliativos educacionais em nível nacional foram introduzidos nos anos 1990, ganhando a condição de política de Estado a partir de 2004, com a promulgação da Lei nº 10.861, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). (BRASIL, 2004a).

A referida Lei, conhecida como Lei do Sinaes, estabeleceu critérios para avaliação da qualidade da Educação Superior, os quais constituem referencial para os processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior; a autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004a).

O Sinaes promove tanto a avaliação das instituições e dos cursos, como do desempenho dos estudantes de ensino superior. A Lei que o regula está em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, relacionadas à expansão e à qualidade da Educação Superior, assim expressas:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014).

Entretanto, não se pode deixar de considerar que o Sistema tem suas limitações, dentre elas podemos citar o fato de que os cursos de graduação são avaliados por um instrumento único, que é aplicado indistintamente para todas as modalidades de ensino (presencial ou à distância), licenciatura ou bacharelado.

Outro instrumento do Sinaes voltado para a avaliação do desempenho dos estudantes – o ENADE – tem relevância na avaliação dos cursos de graduação. No entanto, a centralidade dos exames de larga escala gera efeitos colaterais, segundo Assis e Amaral (2013), com rankings, premiações ou punições às redes de ensino, gestores e professores. Segundo esses autores:

[...] a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado [...]. (ASSIS; AMARAL, 2013, p. 30).

Quanto a este último aspecto, os autores acrescentam que o Estado, pelo fato de investir em instrumentos nacionais de avaliação e devolver às instituições os resultados desses processos avaliativos, acredita ter cumprido a sua função reguladora e, com isso, repassa toda a responsabilidade pelos maus resultados à própria instituição de ensino avaliada. Até que ponto tais efeitos têm relevância para a melhoria da educação no Brasil e, especialmente, para o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos é o que é questionável.

Considerando-se todas essas questões e outras que serão desenvolvidas ao longo do estudo, a presente pesquisa mais uma vez se revela inovadora, pois visou trazer dados empíricos relacionados às instituições no nosso estado do Maranhão, colhidos a partir de uma análise jurídico-sociológica da avaliação.

1.3 Estratégias metodológicas em Pierre Bourdieu

Apesar da opinião daqueles que compreendem que Bourdieu não teve a intenção de que fossem deduzidas estratégias concretas de ação a partir de suas explicações teóricas (CALLEWAERT, 2003), não há como negar a importância desse autor na definição de metodologias de trabalhos de pesquisa de campo e estudos de caso.

Dentre essas contribuições do autor, uma das maiores foi a de acrescentar à noção de regras, outro aspecto até então ignorado pelos estruturalistas como Lévi Strauss, qual seja: a noção de estratégias. Não há em Bourdieu uma definição específica para regras devido à ambiguidade dessa palavra regra. Para ele nunca se sabe exatamente se por regra entende-se um princípio de tipo jurídico ou quase jurídico, mais ou menos conscientemente produzido e dominado pelos agentes, ou um conjunto de regularidades objetivas que se impõem a todos aqueles que entram num jogo. É a um desses dois sentidos que se faz referência quando se fala de regra do jogo. Mas também é possível ter em mente um terceiro sentido, o de modelo, de princípio construído pelo cientista para explicar o jogo. Contudo, essas ambiguidades nem sempre são bem evidenciadas, caindo-se no erro de tomar, segundo a velha fórmula de Marx, “[...] as coisas da lógica pela lógica das coisas”. (BOURDIEU, 2004, p. 79).

Para Bourdieu (2004), portanto, é preciso inscrever na teoria o princípio real das estratégias, ou seja, o senso prático, ou, se preferirmos, o que os esportistas chamam de "sentido do jogo", como domínio prático da lógica ou da necessidade imanente de um jogo, que se adquire pela experiência de jogo e que funciona aquém da consciência e do discurso. Por estratégias, pode-se compreender como a capacidade que têm os agentes sociais de enfrentar situações imprevistas e constantemente renovadas, além do mais, nos diversos campos sociais, saberem estabelecer relações entre meios e os fins para adquirir bens raros. (BONNEWITZ, 2003).

Assim, as estratégias utilizadas pelo pesquisador podem ser também compreendidas como a criatividade que esse agente apresenta para definir suas metodologias de pesquisa, a partir do que ele encontra na realidade, das dificuldades e desafios, ainda que isso represente a quebra de certas regras já estabelecidas. Esta concepção se assemelha à de Feyerabend (1977). Este defende certo “anarquismo” por parte do pesquisador, que o colocará na situação de rebeldia por não se prender demasiada às metodologias pré-estabelecidas, mas que com isso se beneficiará a pesquisa e o conhecimento por ela gerado. A criatividade do pesquisador é vista, então, como a mola propulsora dos maiores avanços da ciência.

Desse modo, para a definição da metodologia a ser seguida o pesquisador deve ter em mente que a metodologia é o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] metodologia é muito mais que

técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. (MINAYO, 2009, p. 14-15).

Essa quebra de paradigma ocorre, por vezes, quando os dados coletados contrariam pressupostos empíricos inicialmente formulados e justamente a pesquisa qualitativa tende a fazer com que o pesquisador analise seus dados de forma indutiva, ou seja, sem hipóteses pré-estabelecidas, pois os dados não são recolhidos para verificar essas hipóteses pré-estabelecidas, contudo, a partir desses dados é que as hipóteses vão sendo construídas. (ESCOTT, 2008).

Assim, na trajetória da presente pesquisa, os obstáculos e riscos que se apresentaram ensejaram algumas mudanças de rumo e das hipóteses inicialmente construídas. Houve, por parte das instituições pesquisadas, a resistência em permitir o acesso a alguns documentos essenciais para análise aqui pretendida. Tal fato foi responsável por fazer com que se optasse por não informar o nome das mesmas, e ainda que as hipóteses antes imaginadas quanto à possibilidade de se investigar a recontextualização dos processos avaliativos internos e externos fosse pensada através de outra lente, esta bem mais ampla e que contemplasse a importância da publicidade e de um maior controle da sociedade sobre os processos avaliativos.

Para Bourdieu (1998a), fazer ciência dos pressupostos, fazer uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da Ciência Social, a fim de controlar os efeitos da própria pesquisa, assim para o pesquisador, fica a tarefa de começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas. Ou seja, a pergunta formulada pelo pesquisador não é em si inocente e desprovida de interpretação e arbítrio. Exemplificando, uma das perguntas que surgiram ao longo da pesquisa foi a seguinte: “Qual a importância do caráter público da avaliação e de um maior controle da sociedade sobre os processos de avaliação da Educação superior em um cenário onde nem as instituições nem o Inep permitem o amplo acesso aos resultados avaliativos?” Com tal pergunta já se corre o risco de adiantar muitas respostas e de desprezar outras questões não admitidas. O desafio, portanto, é o de tomando consciência desses perigos, adotar uma atitude de constante reflexão. É como se concebe uma visão reflexiva das pesquisas em ciências sociais.

Essa concepção de pesquisa será aplicada ao presente estudo de caso, que é de natureza instrumental, de abordagem qualitativa. A noção de estudo de caso aqui empregado é a exposta por Yin (2005), para quem o uso do estudo de

caso é adequado quando se pretende investigar o “como” e o “porquê” de um conjunto de eventos contemporâneos. O autor assevera que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

A fonte de dados empíricos incluiu dois cursos de graduação em duas IES's do Estado do Maranhão, totalizando 2 cursos dos quais serão ouvidos coordenadores, professores e estudantes, considerados os “[...] principais atores da ação acadêmica”. (CUNHA; FERNANDES; FORSTER, 2003, p. 15).

O trabalho de campo consistiu em visitas aos espaços das instituições pesquisadas, acompanhando algumas rotinas, realização de entrevistas elaboradas com questões escolhidas para cada grupo pesquisado, qual seja, coordenadores, professores e estudantes. Onde não foi possível a realização das entrevistas semiestruturadas, aplicou-se o questionário, com perguntas abertas e um quesito para que o entrevistado expusesse outras considerações sobre o curso. Nesta apresentação abordamos como os resultados das avaliações dos cursos de direito são vistos, compreendidos e avaliados pelos professores e estudantes.

Para a realização das entrevistas (definição dos pesquisados, elaboração das perguntas e fase de teste, postura e linguagem do pesquisador no momento da entrevista) considerou-se as advertências feitas por Bourdieu (1998a), especialmente em obras como *A miséria do mundo e Coisas Ditas*. Quanto a escolhas das pessoas a serem entrevistadas, assim considera o autor:

A escolha de pessoas conhecidas para entrevistar – a proximidade social e a familiar asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação não violenta. [...] De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas por causas objetivas. Por outro lado, encontra-se também assegurado um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e as formas da comunicação. Esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com sinais verbais que indicam como tal enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor. (BOURDIEU, 1998a, p. 697).

Para Bourdieu (1998a), não é garantia de uma comunicação não violenta ou de neutralidade a escolha aleatória de pessoas a serem ouvidas para uma

sondagem. Para Thiollent (1982), em relação ao pensamento de Bourdieu, o problema maior que se coloca é na verdade a imposição de problemática. Na verdade, para Bourdieu (2004, p.141) “[...] não existem problemas que se apresentem de igual modo para todos”. Desse modo, devem-se levar a sério as não respostas daqueles que optam por não responder aquela problemática colocada pelo pesquisador:

Penso que levar a sério as não respostas é levar a sério o fato de que as disposições de determinadas categorias não podem aceder à qualidade de opinião, isto é, de discurso constituído com pretensões a ser coerente, compreendido, impor-se etc. (BOURDIEU, 1998a, p.148).

Optou-se pela escolha dos sujeitos a partir de critérios de proximidade destes com a problemática abordada, professores com maior tempo de dedicação ao curso, coordenadores e gestores envolvidos com o tema da avaliação, bem como aqueles que têm uma maior ligação com o curso, assim reconhecidos por seus pares como líderes de turma e participantes de grupo com representatividade.

1.4 Procedimentos Metodológicos

Trata-se de pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento de dados em pesquisa de campo. A pesquisa documental, segundo Gil (2002, p. 45), apesar de assemelhar-se à pesquisa bibliográfica, tem como principal diferença a natureza das fontes pesquisadas, sendo que esta última vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. A seguir as principais fontes e categorias a serem analisadas:

- a) Fontes bibliográficas: Bourdieu e Passeron (1992), Bourdieu (1998a; 1998b; 2002), Bourdieu e Boltanski (2007), Bernstein (1980 apud SACRISTAN, 2000; 1998; 2003), Domingos et al. (1986), Afonso (2001a; 2001b; 2001c), Silva (2007), Lima (2011), Brasil/MEC (2004b), Dias Sobrinho (2004), Ristoff (2004, p. 179), Sirotnick (apud ÂNGULO, 2007, p. 128), Sordi e Ludke (2009), Bakhtin (1976, 2003, 2006), Pereira e Rodrigues (2014), Brait (2006; 2010);

- b) Fontes documentais – Relatórios de Avaliação do INEP dos Cursos de Direito pesquisados, nos anos de 2012 a 2015, Lei nº 10.861/2004, Resolução CNE/CES nº 09/2004, Portaria nº 40, republicada em 29 de dezembro de 2010, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação, entre outros, Projeto Político Pedagógico Institucional e dos cursos, Regulamento e Estatuto das Instituições de Ensino;
- c) As entrevistas foram realizadas com 15 sujeitos: (1) representante institucional, (4) coordenadores dos dois cursos de direito pesquisados, atuantes no período de 2012 a 2015, (7) professores, inclusive os membros do NDE, (1) membro da CPA e (2) alunos, com liderança estudantil;
- d) A análise discursiva buscará analisar as seguintes categorias: currículo, pedagogia e avaliação a partir da perspectiva de Bernstein.

2 TEORIAS DA REPRODUÇÃO SOCIAL E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

O esforço empreendido neste capítulo consiste no sentido de revelar o discurso oficial e normativo contido na avaliação da Educação, considerando-se a sua historicidade, os sujeitos e os destinatários.

Para tanto, uma análise crítica e objetiva das políticas educativas faz-se necessária e tem como pano de fundo a discussão sobre o novo papel do Estado na regulação da educação e, posteriormente, na regulação pela via da avaliação institucional e de cursos.

Segundo Afonso (2001b), a compreensão da Educação no contexto de reprodução de uma cultura dominante é legado dos trabalhos de Pierre Bourdieu, para quem a Escola se tornou um dos lugares centrais do exercício da violência simbólica para transmissão da cultura hegemônica e de inculcação de conhecimentos, valores e visões do mundo, sem, contudo revelar seu caráter impositivo.

Ao lado de Bourdieu, Basil Bernstein também pode ser apontado como um dos maiores estudiosos da Educação e das políticas educativas. Para Al-Ramahi e Davies (2002 apud MAINARDES; STREMELE, 2010), os trabalhos de Bernstein oferecem a possibilidade de analisar a formulação de políticas educacionais tanto no nível macro da produção do texto quanto no nível micro (escolas, salas de aula).

Bernstein e Bourdieu são considerados os autores mais representativos do que poderia chamar-se teorias da reprodução cultural. Ambos receberam influência Marxista e de Durkheim, mas a principal diferença entre eles é que “[...] el francés (Bourdieu) se interesa más por la *estructura* de la reproducción, mientras que el británico (Bernstein) lo hace por el *proceso* de transmisión de la cultura, prestando gran atención a las cuestiones lingüísticas”. (FRANCÉS, 2005, p. 160)¹.

A atenção às questões linguísticas fez com que Bernstein desenvolvesse as compreensões de Discurso Instrucional, Discurso Regulador Geral, Discurso Recontextualizador Geral e espaço de recontextualização, além da noção de currículo, pedagogia e avaliação que serão explorados na presente pesquisa.

¹ “O francês (Bourdieu) se interessa mais pela estrutura da reprodução, enquanto que o britânico (Bernstein) o faz pelo processo de transmissão da cultura, prestando grande atenção às questões linguísticas”. (FRANCÉS, 2005, p. 160, tradução nossa).

O próprio Bourdieu, já citado, em meados da década de setenta, estabeleceu diálogo direto com a Linguística, o que o levou a um “[...] aprofundamento de sua teoria das trocas simbólicas, aplicada a uma de suas manifestações: as trocas linguísticas.” (GRILLO, 2004, p. 513).

2.1 Pierre Bourdieu: reprodução e poder simbólico do estado por meio da educação.

Nesse primeiro item se desenvolve a ideia de violência simbólica de Bourdieu, a fim de compreender o papel do Estado no denominado projeto de modernidade, que em grande medida fora construído em torno do Estado, enquanto produto histórico da conquista e afirmação do monopólio da violência física legítima e que pôde contar mais tarde com a escola pública, tornada também como uma das instituições centrais do exercício da violência simbólica, para submeter todas as identidades dispersas, fragmentadas e plurais, em torno de um ideário político e cultural a que se haveria de chamar nação. (AFONSO, 2001a).

O conceito de estado fornecido por Bourdieu aparece em 1984, na primeira edição de *Homo Academicus*, quando conceituou que o Estado é a instância oficial, reconhecida como legítima, isto é, como detentora do monopólio da violência simbólica legítima.

Em *O poder simbólico* há as concepções sobre um poder de “[...] constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e a ação sobre o mundo, sem recorrer à força invisível [...]” (BOURDIEU, 1998b, p. 14); ressalta o desafio que é o de perceber esse poder, quase invisível, onde ele menos se revela.

Na obra *“A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”* o estudioso apresenta os fundamentos de sua teoria da violência simbólica, a partir de uma perspectiva que relaciona ensino e cultura. Vasconcellos (2002, p. 80), em uma análise completa sobre a herança sociológica de Bourdieu, especificamente sobre a referida obra, considera que

[...] através do uso da violência simbólica ele tenta desvendar os mecanismos que faz com que os indivíduos vejam como “natural” as representações ou as ideias sociais dominantes. [...] Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar [conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas (práticas linguísticas)], própria da classe dominante revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

Bourdieu e Passeron (1992) esclarecem que todo poder de violência simbólica, que é todo o poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na sua base (e que lhe dão causa), acrescenta ou adiciona a sua própria força, que é propriamente simbólica e se distingue das relações de força originárias. A violência simbólica é assim desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Bourdieu e Passeron (1992) consideram que a transmissão pela escola da cultura escolar própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

Desvendando o sentido e o modo como essa violência se manifesta, pode-se considerar que o poder simbólico das instituições de ensino é exercido através conteúdos, programas, métodos, de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas, por meio de diversos instrumentos, dentre os quais: a) ação pedagógica b) autoridade pedagógica c) trabalho pedagógico d) autoridade escolar e) trabalho escolar f) exames etc. (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A conotação dada aos exames ou avaliações desenvolvidas internamente nas instituições de ensino em relação aos seus alunos, pode ser compreendida em uma dimensão mais ampla, quando se leva em consideração que as instituições também são avaliadas pelo Estado, assim como seus alunos.

Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 153), o que os exames representam internamente na instituição é o seguinte:

[...] o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura. Tanto quanto, ou mais ainda do que pela coerção dos programas, a aquisição da cultura legítima e da relação legítima com a cultura é regulada pelo direito consuetudinário que se constitui na jurisprudência dos exames e que deve o essencial de suas características à situação na qual ele se formula.

Com isso, considerando-se o atual estágio do processo de avaliação institucional no Brasil, tem-se que ele é tanto a expressão mais clara dos valores e das escolhas do sistema de ensino superior no Brasil, como pode oferecer um dos instrumentos mais eficazes de coerção e violência simbólica, a depender do modo como é desenvolvido e reproduzido pelas instituições.

Nesta perspectiva, a ideia de *campo* de Bourdieu é destacada pelos estudiosos da avaliação, pois, por meio dela, é possível compreender o campo da avaliação como espaço de lutas e contradições que se revelam por meio das concepções centrais que a norteiam, da linguagem que emprega, dos conceitos e de seus instrumentos:

Bourdieu oferece uma rica contribuição para a compreensão do conceito de campo. Diz ele que o campo é “um conjunto de espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nesses espaços”. É, portanto, constitutivamente atravessado pelo poder; é um feixe de contradições de concepções, valores e interesses e de lutas dos grupos para assegurar lugares e posições. Essas lutas se deflagram em diversas frentes: conceituais, semânticas, técnicas, éticas, institucionais, pedagógicas, sociais, todas elas tendo profundos significados e impactos políticos. Na avaliação, como em tantos outros fenômenos, o domínio e o controle da linguagem, da semântica, da técnica e dos instrumentos que atravessam um campo fazem parte da conquista da hegemonia, isto é, desse poder que imprime sentidos: direções a seguir e significados a consolidar. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 34).

Outro texto de Bourdieu, “*O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução*”, na visão de Vasconcellos (2002) contribuiu para a compreensão das repercussões da reforma educacional no Brasil e para a redefinição das concepções de formação universitária que vem sendo construídas na última década, considerando que o contexto destas reformas tem sido influenciado pela mesma onda de neoliberalismo que varreu o mundo a partir da crise do chamado Estado do Bem-Estar Social na Europa e do Estado Nacional-Desenvolvimentista no Brasil. (ASSIS, 2008).

No referido texto, Bourdieu e Boltanski (2007, p.131) expõem que “[...] há um descompasso entre os interesses dos compradores da força de trabalho que reduz ao mínimo a autonomia do SE (sistema de ensino), colocando-o sob a dependência direta da economia”.

Contudo, a intenção ou a força do poder econômico não anula de todo o sistema de ensino, pois, segundo Bourdieu e Boltanski (2007), este é uma instância

socialmente potente e funciona de maneira relativamente independente em relação à economia.

Neste sentido é que se destaca o ensino jurídico e a ciência do Direito, que se consolidou como aquela, que, reivindicando uma autonomia absoluta do pensamento e da ação jurídicos, buscou construir um corpo de doutrinas e regras independentes das pressões sociais. (BOURDIEU, 1998b). Esse potencial do direito para a autonomia em relação ao poder econômico pode ser encarado de diversas formas. Essa pretensa neutralidade da Ciência jurídica, apesar de discutível, não invalida a discussão sobre a necessidade de que a academia, e neste aspecto os cursos de direito estão incluído, não se preste meramente a atender interesses de certas classes sociais.

Quanto ao campo jurídico, Bourdieu (2002), ao mesmo tempo em que nega o Formalismo ou Positivismo, que afirma uma autonomia absoluta do campo jurídico, nega também o instrumentalismo, que concebe o Direito como uma ferramenta dos poderosos. Para Bourdieu (2002, p. 212), o campo jurídico tem uma autonomia relativa em relação às ideologias:

O campo jurídico é o lugar da concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, quer dizer, a boa distribuição (nomos) ou a boa ordem, na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de interpretar (de maneira mais ou menos livre ou autorizada) um corpus de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social. É com esta condição que se podem dar as razões quer da autonomia relativa do direito, quer do efeito propriamente simbólico de desconhecimento, que resulta da ilusão da sua autonomia absoluta em relação às pressões externas.

A ideia de *corpus* jurídico de Bourdieu (1998b), que pode ser compreendido como conjunto de normas que estruturam o sistema jurídico pressupõe a força dos juristas, dos teóricos, dos práticos, dos professores e dos juízes, a influência de suas forças são determinantes para a forma assumida por esse *corpus* e o seu grau de normalização e formalização depende do poder desses sujeitos de impor sua visão de direito e sua interpretação.

Com essas considerações de Bourdieu é que se pode debater o papel da Educação na redefinição do papel do Estado nacional que se desenha no atual cenário de globalização. Contudo, antes cabe ser introduzido o pensamento de Bernstein, que será útil para compreende-se como as universidades e os cursos jurídicos enfrentam a problemática de conciliar autonomia e regulação, para a

promoção da melhoria do ensino.

2.2 Basil Bernstein, as regras do dispositivo pedagógico e a autonomia no campo da recontextualização pedagógica

Basil Bernstein, na tentativa de inovar na perspectiva de compreender a função da educação na reprodução das desigualdades de classe, gênero, raça, região e religião, busca investigar a constituição da própria transmissão cultural, ou seja, compreender a gramática social e as regras do discurso oficial, emanado do Estado, assim como as regras do discurso pedagógico:

[...] poseemos studios de los mensajes pedagógicos y de su base institucional e ideológica, pero no tenemos tantos que se ocupen de la gramática social, sin la qual no es posible ningún mensaje. En consecuencia me gustaría explorar las posibilidades de construir El carácter sociológico Del conocimiento pedagógico oficial o local. (BERNSTEIN, 1998, p. 55).²

Essa gramática social, a qual menciona o autor, está inserida na noção de dispositivo pedagógico, que é um sistema de regras formais que rege as várias combinações que são feitas quando falamos ou escrevemos. As regras do dispositivo pedagógico se apresentam essencialmente como: regras de distribuição, regras de recontextualização e regras de avaliação. Elas seriam hierarquicamente relacionadas, sendo que as regras de recontextualização são derivadas das regras de distribuição, e as regras de avaliação são derivadas das regras de recontextualização. (BERNSTEIN, 1998).

A função das regras de distribuição é regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática. Elas especializam as formas de conhecimento, consciência e prática. Marcam e distribuem aqueles que podem transmitir o quê, para quem e sobre quais condições. Tentam colocar os limites exteriores dos discursos legítimos. Já as regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação constituem qualquer prática pedagógica e contém suas próprias regras, que podem ser

² “[...] possuímos estudos das mensagens pedagógicas e de sua base institucional e ideológica, mas não temos tantos que se ocupem da gramática social, sem a qual não é possível nenhuma mensagem. Em consequência eu gostaria explorar as possibilidades de construir o caráter sociológico do conhecimento pedagógico oficial ou local”. (BERNSTEIN, 1998, p. 55, tradução nossa).

explícitas ou implícitas.

Para a presente pesquisa é importante o aprofundamento sobre as regras de distribuição e regras de recontextualização, que ajudam compreender tanto os discursos oficiais como os discursos pedagógicos específicos de cada instituição que está sendo estudada.

Inicialmente, no entanto, é possível entender o discurso pedagógico descrito pelo autor como uma regra que engloba e combina dois discursos: “Un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social”. (BERNSTEIN, 1998, p.63).³ Trata-se de um discurso técnico com regras sobre habilidades variadas e suas mútuas relações e outro discurso que cria regras de ordem social.

O primeiro discurso é chamado de discurso instrucional (DI) e o segundo de discurso regulador (DR). Em outras palavras o Discurso Instrucional é um discurso que: “[...] controla a transmissão, a aquisição e avaliação do conhecimento indispensável à aquisição de competências especializadas, regulando seus aspectos internos relacionados”. (DOMINGOS et al., 1986, p.346).

Já o discurso regulador geral pode ser compreendido como aquele que:

[...] contém os princípios dominantes da sociedade e é gerado como resultado das relações e influências entre o campo do Estado e os campos da economia (recursos físicos) e do controle simbólico (recursos discursivos). Está também sujeito, em menor ou maior grau, a influências internacionais. (MORAIS; NEVES, 2007, p.14).

Para Bernstein (1998) é evidente que o discurso regulador é o dominante e cria as regras de ordem social, porque o discurso moral é que regula os critérios que produzem o caráter, a maneira de ser, a conduta e a postura dos sujeitos. Ele cria as regras de ordem social, uma vez que estabelece, na escola, o que as crianças devem/podem fazer, onde podem ir, como devem agir, que ideal formar. Ele também produz a ordem no discurso instrucional. O DI se incorpora ao segundo DR, que é o dominante. Na opinião do autor, na verdade, essa separação existe em sala de aula e nas escolas justamente para esconder o fato de que se trata de um único discurso dominante.

³ “Um discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos e as relaciones que as unem e um discurso de ordem social.” (BERNSTEIN, 1998, p. 63, tradução nossa).

Aqui se destaca o papel do Estado, que funciona ao nível da geração, como legitimador dos princípios de distribuição social do poder e do controle que são incorporados no discurso pedagógico oficial. Porém, o discurso pedagógico oficial sofre um processo de recontextualização: “[...] neste processo intervêm, diretamente, dois campos - o campo de recontextualização oficial, diretamente controlado pelo Estado, e o campo de recontextualização pedagógica.” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 14).

Para Bernstein (1998), o discurso pedagógico é um princípio, um verdadeiro princípio de recontextualização; este princípio seletivamente apropria-se, realocaliza, refocaliza e relaciona outros discursos que constituem a sua própria ordem.

Ainda segundo o autor, o campo da recontextualização tem uma função importante na criação da autonomia da educação. Ele distingue o campo da recontextualização oficial (CRO) criado e dominado pelo Estado e seus agentes e o campo pedagógico de recontextualização (CPR), que é composto por pedagogos nas escolas e faculdades, departamento de Educação, revistas especializadas, fundações de pesquisas privadas.

A autonomia nesse caso pode ser medida pelas lutas sobre o discurso pedagógico e suas práticas. Onde não há essas lutas, mas pelo contrário há só o discurso oficial, não há autonomia. Ao buscar compreender o potencial discursivo do campo de recontextualização, que caracteriza o contexto contemporâneo, considera que “[...] atualmente, o tipo de discurso apropriado depende mais e mais da ideologia dominante no campo oficial de recontextualização (COR) e da relativa autonomia do campo de recontextualização pedagógica (CRP).” (BERNSTEIN, 2003, p. 92).

Partindo dessas concepções, passa-se a contextualizar historicamente o discurso regulador da avaliação da Educação superior, o que requer uma análise sobre o novo papel do Estado na regulação da Educação, onde a avaliação assumiu um lugar de destaque, para então tentar compreender como se dá a recontextualização desse discurso e seus impactos sobre as subcategorias⁴ currículo, pedagogia e avaliação dos cursos pesquisados, bem como sobre as falas dos sujeitos investigados.

⁴ Essas subcategorias definidas pelo autor estão definidas no capítulo sobre a análise das avaliações *in loco*.

2.3 O novo papel do Estado na regulação da educação

A partir de um resgate histórico, tem-se que o Estado-nação, embrionário no surgimento do Capitalismo, sofreu grande alteração no seu papel ao longo do tempo:

O estado-nação é a unidade político-territorial própria do capitalismo. Embora tenha naturalmente pontos de contacto com o império pré-capitalista, dele diferencia-se essencialmente porque a nação busca, no seu território, se constituir em uma sociedade nacional integrada e voltada para o desenvolvimento econômico, enquanto que as oligarquias dominantes nos impérios não sabem o que seja o desenvolvimento econômico, e não buscam integrar econômica e culturalmente suas colônias das quais apenas exigem o pagamento de impostos. (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.4).

O Estado-nação, responsável por essa integração, como citado acima, pode ser conceituado, segundo Bresser-Pereira (2008), como a unidade político-territorial soberana formada por uma nação, um estado e um território. Nisso o autor alerta que o conceito de Estado-nação não se confunde com o conceito de Estado, que, por sua vez, é o “[...] sistema constitucional-legal e a organização que o garante; é a organização ou aparelho formado de políticos e burocratas e militares que tem o poder de legislar e tributar, e a própria ordem jurídica que é fruto dessa atividade” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 3). Conclui assim que o Estado tem dupla natureza: é ao mesmo tempo uma instituição organizacional – a entidade com capacidade de legislar e tributar uma determinada sociedade –, e uma instituição normativa – a própria ordem jurídica ou o sistema constitucional-legal.

As mudanças pelas quais passou o Estado-nação deram origem ao menos a quatro formas distintas de Estado:

[...] el Estado nación ha mutado y metamorfoseado, y se habla al menos de cuatro formas distintas: el Estado absolutista, que tanto ayudó a construir el mercantilismo; el Estado liberal, que aparece como reacción al primero y se extiende hasta mediados del siglo XX; el Estado de bienestar, propio de los sistemas democráticos y países desarrollados y que se diferencia del anterior por buscar la protección social; y, finalmente, el Estado regulador, hoy consolidado en la mayoría de países del globo y con una fuerte relación con el Estado liberal. Pero, como se dijo antes, todos ellos conservan las mismas características que aparecen en las definiciones corrientes del Estado nación; las variaciones están en las funciones económicas del Estado, que son más o menos intervencionistas en el mercado como mecanismos de asignación de recursos. (AGUDELO, 2011, p. 152).⁵

⁵ [...] o Estado nação há mudado e metamorfoseado, e se havia ao menos de quatro formas distintas: o Estado absolutista, que tanto ajudou a construir o mercantilismo; o Estado liberal, que aparece

O Estado liberal apresenta-se como estado mínimo e não intervencionista, pressupondo poderes limitados e funções reduzidas. O Liberalismo, que para muitos é a doutrina filosófica da burguesia que construiu os Estados nacionais — paradoxalmente não é estatista e quer assegurar ao Estado um papel somente de vigilante ou ainda questiona a necessidade da existência do Estado, contudo tal posicionamento não é unânime entre os seus defensores.

Para Hall e Ikenberry (apud VEGA, 2007), o Liberalismo, cuja ideia fundamental é a preeminência de indivíduo frente a qualquer forma de associação, questionou ao Estado quanto ao seu papel na economia capitalista; no obstante, o liberalismo não tem tido um ponto de vista homogêneo ao respeito.

Adam Smith é um dos principais teóricos do Liberalismo que não compartilhava essas concepções antipolíticas de abolir o Estado, pois observava que, na realidade, a paz e a administração da justiça pressupunham uma presença mais substancial do Estado e para ele era necessária uma elite política sábia para poder oferecer resistência frente às demandas egoístas dos capitalistas mais poderosos, ávidos de enriquecer-se mediante os monopólios, o que era prejudicial para o próprio funcionamento do mercado. (VEGA, 2007).

Entre outras teorias que também se desenvolveram e que contribuíram para a compreensão do Estado moderno pode-se citar o Marxismo, com suas críticas a um Estado classista, onde as imensas desigualdades econômicas eram conciliadas com um idealismo de igualdade política que não considerava a realidade dos indivíduos que ali estavam. Os desdobramentos do Marxismo foram muitos, sendo feitas reformulações por importantes nomes como Antonio Gramsci (1891-1937).

Gramsci rompeu com um esquema economicista no Marxismo que considerava todas as contradições da sociedade capitalista como momentos de contradição entre a burguesia e o proletariado como classes fundamentais. Ele concebeu uma teoria do Estado ampliado, resultado da articulação entre instituições, sociedade civil e sociedade política.

como reação ao primeiro e se estende até mediados do século XX; o Estado de bem-estar, próprio dos sistemas democráticos e países desenvolvidos e que se diferencia do anterior por buscar a proteção social; e, finalmente, o Estado regulador, hoje consolidado na maioria de países do globo e com uma forte relação com o Estado liberal. Mas, como se disse antes, todos eles conservam as mesmas características que aparecem nas definições correntes do Estado-nação; as variações estão nas funções econômicas do Estado, que são mais ou menos intervencionistas no mercado como mecanismos de alocação de recursos. (AGUDELO, 2011, p.152, tradução nossa).

Uma terceira corrente teórica, que pode ser lembrada, é a do Realismo clássico, que posteriormente também sofreu reformulações que levaram ao chamado Neorrealismo. Essa teoria se opõe ao Marxismo e ao Liberalismo e sua compreensão de Estado como um fenômeno secundário, cujo poder resulta da influência que exerce sobre as forças da sociedade. Para essa corrente, o Estado é soberano e autônomo, supondo a existência de um anarquismo no ambiente internacional, onde os Estados não se subordinam a nenhuma força:

[...] la vida política está dominada por naciones-Estado soberanas, ninguna de las cuales está sujeta a una autoridad superior a ella misma, es decir, el sistema internaciona es anárquico; b) aunque las relaciones entre los estados son fundamentalmente competitivas esto no excluye las posibilidades de cooperación cuando conviene a los intereses de los estados particulares; c) con un sistema así constituido, las naciones-Estado optan por aquello que incrementa su poder y el bienestar material de sus habitantes. (VEGA, 2007, p. 36)⁶

Os realistas deixaram contribuições que auxiliam a compreender as relações entre estados e políticas internacionais e própria crise a qual enfrentam os estados nacionais.

Um modelo de Estado mais intervencionista, denominado de Estado de Bem-estar Social, ou para os ingleses *Welfare State*, tem uma caracterização bastante diversificada nos diversos países em que se desenvolveu. Bobbio (1998, p. 403), analisando esse modelo interventivo de Estado, que surgiu como uma alternativa do Liberalismo, assim o descreveu:

[...] nasceu, de fato, em fins do século XIX, o Estado interventivo, cada vez mais envolvido no financiamento e administração de programas de seguro social. As primeiras formas de Welfare visavam, na realidade, a contrastar o avanço do socialismo, procurando criar a dependência do trabalhador ao Estado, mas, ao mesmo tempo, deram origem a algumas formas de política econômica, destinadas a modificar irreversivelmente a face do Estado contemporâneo.

Considerando essa diversidade de manifestações, alguns autores construíram tipologias que tentam reunir essa variedade de padrões de *Welfare*

⁶ a vida política está dominada por nações-Estado soberanas, nenhuma das quais está sujeita a uma autoridade superior a ela mesma, ou seja, o sistema internacional é anárquico; b) embora as relações entre os estados sejam fundamentalmente competitivas isto não exclui as possibilidades de cooperação quando convém aos interesses dos estados particulares; c) com um sistema assim constituído, as nações-Estado optam por aquilo que incrementa seu poder e o bem-estar material de seus habitantes. (EMMERICH; OLGUÍN, 2007, p.36).

State. Segundo Aureliano e Draibe (1989), a mais antiga e que passou a ser um referencial para os estudos atuais é a sugerida por Titmus em 1960, a qual apresenta três modelos: 1^o) o modelo residual (*The residual welfare model of social policy*), em que a política social intervém *ex-post*, ou seja, quando os canais "naturais" e "tradicionais" de satisfação das necessidades (família, rede de parentesco, mercado) não estão em condições de resolver determinadas exigências do indivíduo. É o padrão atual dos Estados Unidos; 2) modelo meritocrático-particularista (*The industrial achievement performance model of social policy*), intervém apenas para corrigir a ação do mercado; é o padrão do modelo alemão; 3) Por fim, o modelo institucional redistributivo, com as seguintes características:

[...] voltado para a produção e distribuição de bens e serviços sociais "extramercado", os quais são garantidos a todos os cidadãos universalmente cobertos e protegidos. Respeitando mínimos historicamente definidos de necessidades e condições de vida, tal sistema tende a instituição da renda mínima e dos mecanismos de integrado de renda, assim como à constituição de sistemas públicos gratuitos na prestação de serviços essenciais, em particular os de saúde. Internamente, em geral, contém mecanismos redistributivos de renda e recursos. Países escandinavos e a Inglaterra exemplificaram esse modelo, que supõe a incapacidade do mercado de realizar, por si próprio, uma alocação de recursos tal que elimine a pobreza, atual ou futura. (AURELIANO; DRAIBE, 1989, p.115).

Segundo Fiori (2013), é possível identificar pelo menos quatro grandes pilares sobre as quais se assentaram a viabilidade e o sucesso dos *welfares* contemporâneos, sendo a primeira relacionada aos fatores materiais ou econômicos como: a) generalização do paradigma fordista, b) da existência de um consenso suprapartidário em torno aos valores do crescimento e do pleno emprego c) de um consenso paralelo em torno às políticas keynesianas c) da manutenção de um ritmo de crescimento econômico constante e sem precedentes na história capitalista e d) os ganhos fiscais crescentes foram alocados por coalizões políticas socialmente orientadas, mesmo quando não fosse o caso de governos controlados diretamente pelos social-democratas. Já a segunda causa seria um "ambiente" econômico global favorável criado pelos acordos de *Bretton Woods* e que abria espaço para uma conciliação entre o desenvolvimento dos *welfare* e a estabilidade da economia internacional.

Com isso, Aureliano e Draibe (1989) analisam que é possível compreender o Estado protetor menos como a concretização de programas sociais

democratas do pós-guerra e mais como importante elemento estrutural das economias capitalistas contemporâneas, uma determinada forma de articulação entre Estado e Mercado, que se manifesta ao longo do desenvolvimento do capitalista.

Nos chamados países periféricos (incluído o Brasil), houve a influência desse novo modelo de Estado intervencionista, mas assumindo configuração específica, a depender do grau de subordinação ao Capital internacional.

Tem-se que esse modelo intervencionista enfrentou diversas críticas, sendo que alternativamente a ele foi desenvolvido um novo modelo denominado de Estado neoliberal. Mais propriamente, fala-se de reformas neoliberais, as quais convivem com políticas interventivas.

O modelo neoliberal desenvolveu-se no contexto da crise capitalista internacional dos anos 1970, provocando a reestruturação do processo produtivo, mudanças nas relações de trabalho, o aprofundamento do processo de globalização e a ruptura com as fronteiras nacionais. (LIMA, 2011). Segundo defensores de modelo, a ação estatal para regular os desequilíbrios da acumulação do capital seriam obstáculos ao processo de desenvolvimento econômico. Assim, propõe uma maior desregulamentação e a redução das políticas sociais. (HÖFLING, 2001).

Ademais, o Neoliberalismo envolve uma relação de poder que mobiliza estratégias econômicas, políticas e jurídicas para responder à crise do Capitalismo e propõe uma reforma ideológica da sociedade, com a elaboração e a socialização de um novo senso comum, ressignificado num discurso coerente e legitimador do grupo dominante. (GENTILI, 2003). Assim, a doutrina neoliberal atribui um novo significado para o bem comum e introduz o mercado no espaço público, rompendo sua fronteira para o espaço privado. (AFONSO, 2001a).

Esse grande processo de abertura e de dependência dos Estados em relação ao capital internacional provocou a chamada crise do Estado-nação, que, para Afonso (2001b), é também uma crise ideologicamente construída, na medida em que nem todos os Estado são igualmente afetados pela globalização e nem todos cumprem os mesmos papéis no processo de transnacionalização do capital. Contudo, ainda que não se possa afirmar que haja um esvaziamento total da autonomia do Estado nacional moderno, é preciso reconhecer que este vem sendo constantemente influenciado pelos processos de globalização e que é cada vez mais teórica e menos real as hipóteses de que este possa resistir às investidas da

globalização econômica, política e cultural. Ou seja, que possa de fato ser um agente mobilizador nacional de processos contra hegemônicos.

Assim, o Estado vem perdendo o poder de outrora e não é mais considerado fonte exclusiva de regulação, apesar de ser uma fonte fundamental, e essa multiplicidade de processos regulatórios se deve à diversidade de ações, posições, interesses e atores envolvidos. (FERREIRA, 2009).

Pode-se então considerar que o Estado-nação convive com novos atores, transferindo responsabilidades e funções e induzindo novas concepções de bem comum e de espaço público. A promoção do chamado quase mercado e a convivência com o Terceiro setor são exemplos dessa realidade.

A expressão quase mercado representa um *continuum* de formas organizacionais que vão do mercado puro à gestão e financiamento estatal da educação. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). São uma espécie de *ex libris* ou a representação simbólica do caráter híbrido público/privado, Estado/mercado, inerente às políticas, adaptado na fase de expansão neoliberal, que tem sido responsável pela promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, privatizando, adotando a lógica da eficácia e da eficiência, colocando em contraposição ou em constante sopesamento os valores qualidade e igualdade. (AFONSO, 2003; SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Os ideólogos da denominada Terceira Via, cujo principal expoente é Anthony Giddens, buscam situar a sociedade civil para além do Estado e do mercado, gerando o denominado terceiro setor, que se caracteriza pelo voluntariado, filantropia e o atendimento das demandas sociais por agentes econômicos de natureza privada em parceria com a sociedade. (NEVES, 2005).

O discurso da Terceira Via, desde o final dos anos de 1990, vem sendo o principal a referendar a atuação do capitalismo global, especialmente nos governos ditos de esquerda ou progressista. Nesses governos são assumidas práticas e discursos neoliberais, mas com um discurso de humanização do Estado e da sociedade. (GROPPO; MARTINS, 2008).

Como as mazelas sociais das reformas neoliberais e do consenso de Washington passaram a prejudicar o mercado financeiro, os dirigentes políticos dos países ricos mobilizaram-se em prol de transformações econômicas que reduzissem o impacto desses males.

Segundo Gohn (1999), uma das consequências dessas transformações econômicas tem sido a expansão do setor informal da economia e, neste sentido, destaca o papel das novas organizações sociais motivadas, as novas ONG's, que passaram à condição de mediadores de ações do poder público em parceria com a comunidade e setores da economia. Na educação essas ONG's têm desenvolvido programa de capacitação profissional, educação para direitos humanos, ambiental e cidadania. Trata-se de uma educação denominada não formal, que decorre de um processo não oficializado, se realiza por instituições não estatais e se dá de forma natural e não diretamente intencionada.

Essas mudanças que se fazem no cenário econômico se apresentam também na própria organização administrativa do Estado, que se reestrutura, organizando-se através de medidas políticas e legislativas relacionadas também a prestação dos serviços públicos. Surge então o debate entorno do Estado regulador.

Na Europa e América do Norte ele se apresenta como tema da agenda política ao final da década de 1970, por razões de natureza ideológicas, técnicas, econômicas, acadêmicas e políticas, entre outras. (AGUDELO, 2004).

Barroso (2005) analisa os resultados de um estudo que abrangeu Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), Bélgica (francófona), França, Hungria, Portugal e Reino Unido e que identificou convergências significativas na emergência de novos modos de regulação das políticas educativas, no que foi possível dividir esses modelos de regulação em dois grandes grupos: regulação burocrático-profissional e a regulação pós-burocrática.

A regulação burocrático-profissional predominou na Europa até o final da década de 1980. Nela havia o privilégio da racionalidade administrativa, própria à intervenção do Estado, adicionado ao componente profissional docente (que privilegiava a racionalidade pedagógica e corporativa). Nesse contexto de regulação constata-se o protagonismo de professores ocupando cargos na administração da educação, de associações, conselhos ou sindicatos profissionais junto ao Estado. (BARROSO, 2005; BARROSO et al., 2007).

As políticas atuais, por sua vez, sem abandonar completamente o modelo anterior, organizam-se em torno de dois referenciais principais: o do "Estado avaliador" e o do "quase-mercado", onde se observa a substituição de um "controle pelas normas" por um "controle pelos resultados", com o reforço da participação local e da autonomia das escolas e a criação de múltiplos dispositivos de avaliação.

(BARROSO, 2003; 2005). Houve ainda o crescimento da participação de especialista da educação nas políticas educativas, conforme observado por Barroso et al. (2007) em relação ao modelo europeu.

Já Prats (1998) considera três etapas desenvolvidas em um breve período de tempo, onde houve um processo de maturação e desenvolvimento do modelo do Estado regulador: A primeira se iniciou nos finais da década de 1970 e se desenvolveu até quase chegar ao final da década de 1980. Nesse período prevaleceu a desregulação e desburocratização. Buscaram-se três objetivos básicos: eliminar todas as barreiras à livre concorrência, eliminar custos e cargas impositivas desnecessárias, combater a inflação e confusões normativas mediante a simplificação e transparência das regulações vigentes.

A segunda fase se originou na segunda metade do decênio de 1980 sendo colocada em prática na década seguinte. Seu objetivo principal foi e segue sendo melhorar a qualidade de cada uma das novas regulações mediante a introdução de toda uma série de arranjos institucionais e instrumentos técnicos, tais como a informação, a consulta e a participação pública.

A terceira e última fase é a que muitos países estão passando, caracterizada por estabelecimentos de políticas ou programas de qualidade reguladora, que buscam fomentar capacidades institucionais necessárias para gerar e manter devidamente o sistema.

Os objetivos dessas políticas regulatórias, segundo os autores, seriam: gerenciar os efeitos do conjunto agregado de regulações, melhorar a efetividade dos regimes de prestação dos serviços públicos, melhorar a capacidade ou flexibilidade de adaptação à mudança, implementando reformas estruturais de longo prazo, gerenciar o fenômeno da globalização, promover e utilizar alternativas de intervenção mediante regulações e assegurar a transparência, rendição de contas e responsabilidade do conjunto do sistema regulador.

Conforme Barroso (2005), a partir dos anos 80 do sec. XX o tema central que se coloca é justamente essa reestruturação do Estado, que está na origem de medidas políticas e legislativas muito diversas que afetaram a administração pública em geral e conseqüentemente a educação. Nesse contexto se apresentam propostas de alterações no modo de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, algumas vezes com recursos aos dispositivos de mercado ou mesmo a substituição dos poderes públicos por entidades privadas, nos domínios que

exclusivos da intervenção do Estado, como era a educação. Nesse sentido, o predomínio de instituições privadas na oferta do ensino superior no Brasil e no Maranhão exemplifica essa estratégia.

O conceito de regulação, assim, sugere a ideia de um Estado-nação menos prescritivo e mais flexível sobre os processos, mas tendo o controle rígido sobre a eficiência e a eficácia dos objetivos e resultados. Cada vez mais se percebe a inovação dos modelos de avaliação e inclusive a influência de sistemas internacionais de avaliação do ensino. Esses sistemas não excluem os sistemas nacionais, mas têm representado um *plus* no que se refere ao controle e busca pela qualidade de cursos universitários nos diversos países.

Na América Latina, o Mercosul, desde a sua criação, em 1991, já estabelecia, não somente uma integração das dimensões econômicas, políticas, como também educacionais. Foi criado o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) no mesmo ano de assinatura do Tratado de Assunção, a partir do reconhecimento pelos estados membros “[...] do papel estratégico desempenhado pela Educação no processo de integração, para atingir o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural, da região (III RME)”. (ANDRÉS, 2010, s/p). No documento intitulado MERCOSUL 2.000: desafios e metas para o setor educacional, que enfatiza a questão da qualidade nas políticas educacionais da região e destaca as seguintes áreas prioritárias dos programas e projetos regionais a serem desenvolvidos pelo SEM: 1. renovação educacional; 2. avaliação educacional; 3. educação e trabalho; 4. cooperação universitária; 5. sistema de informação; e 6. temas multidisciplinares especiais (transversais). (MERCOSUL, 1996).

Foi planejado e implantado ainda um Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário nos países do MERCOSUL – MEXA. Um sistema de credenciamento ou acreditação de cursos/carreiras, que funcionará como mecanismo de reconhecimento de títulos de graduação, para os representantes dos países do grupo facilitará da mobilidade na região, e ainda estimulará os processos de avaliação com a finalidade de elevação da qualidade educativa e favorecerá a comparabilidade dos processos formativos em termos de qualidade acadêmica. (ANDRÉS, 2010).

As diversidades encontradas nos sistemas de ensino dos países que compõem a América Latina podem dificultar essas iniciativas, mas, sem dúvida, elas têm avançado ao longo do tempo e suscitado diversas discussões que renovam o

debate sobre a soberania e exclusividade dos estados em regularem e avaliarem seus sistemas de ensino.

2.4 Peculiaridades do Estado regulador brasileiro

Feitas as considerações anteriores, importa destacar neste momento a advertência feita por Mattos (2006) a respeito das peculiaridades da formação do Estado regulador brasileiro, cujas características, antes de estarem relacionadas às disputas entre modelos econômicos (neoclássicos e economistas keynesianos), estariam na verdade vinculadas às disputas entre interpretações e análises da dinâmica política da relação entre Estado e sociedade. Essa dinâmica, que depende das condições de exercício do poder, cria uma nova burocracia, a qual é o foco da atenção desse autor. É a partir da compreensão dessa dinâmica que, segundo ele, podem ser pensadas a organização da burocracia estatal no país e as condições (incluindo os seus aspectos jurídicos) em que foram tomadas as decisões sobre regulação da economia.

O destaque para tal concepção é feito como meio de orientação para outros escritos. Seria muito abrangente para este momento a tarefa de analisar todo o percurso desenvolvido pela história da regulação burocrático-profissional da educação superior no Brasil, desde o período imperial, passando pelos Governos que se sucederam até 2004, ano que é o marco de instituição do Sistema Nacional de Educação Superior (Sinaes). Para o objetivo do presente artigo, portanto, é suficiente considerarmos brevemente alguns aspectos.

Assim, desde o período do Império (1822) até o início dos anos 60, do século XX, o Brasil tem presenciado desde períodos de exclusiva e completa oficialização das escolas, ou seja, as escolas eram todas pertencentes ao Estado, passando por períodos com a presença e crescimento de instituições particulares de ensino. Isto representa momentos de maior ou menor independência na relação Estado/educação/avaliação.

Silva (2007) descreveu as três grandes fases de desenvolvimento do processo de regulação da educação no Brasil: 1ª fase - Inspeção *científica* das faculdades, realizada no período imperial. 2ª fase - Equiparação, que aplicada às escolas livres, nasce no Império e se estende até a República e 3ª fase - Autorização e reconhecimento, instituídos desde a década de 1930, passando por

períodos de crise e ditaduras, permanecendo até 1995. Aborda ainda a autora um período de credenciamento e reconhecimentos, desenhados de modos distintos entre 1995 e 2004 e que passam a ser associados ao processo de avaliação institucional. Por fim, a fase atual seria a da avaliação institucional e de cursos, regulada pela Lei no 10.861/2004, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e que posteriormente sofreu algumas alterações.

Quanto à fase inicial de Inspeção *Scientifica* das Faculdades (ISF), tem-se que as faculdades de Direito (as únicas existentes à época, acompanhadas somente pelas Faculdades de Medicina) eram fiscalizadas no que se refere aos seus sistemas de estudos, aos métodos de ensino e atuação dos professores, bem como quanto à disciplina escolar dos alunos. Em relação aos cursos de Medicina a fiscalização recaía sobre as condições de infraestrutura e higiene. (SILVA, 2007).

Na fase de equiparação, as escolas livres, que já existiam no Brasil desde 1830 e eram mantidas pela iniciativa privada, mas não podiam conferir diplomas, foram beneficiadas a partir de alterações normativas que permitiram a equiparação dessas instituições às escolas oficiais, contudo, sob rígido controle estatal, com exigências quanto ao corpo docente, programa de ensino e, posteriormente, quanto a existência de um patrimônio afeto a tais instituições. Havia um representante ou fiscal do Governo em cada escola. Contudo, o Estado não se manifestava sobre o estatuto dessas instituições.

A fase na qual foram instituídos os processos de autorização e reconhecimento fora iniciada no período da ditadura Vargas, mas ainda permanecem no cotidiano das universidades e faculdades até os dias atuais. A Constituição de 1937 foi, neste sentido, um instrumento de ampliação do Poder Executivo sobre a Educação. Houve ainda em período posterior (1950) a ampliação do acesso ao ensino superior (Lei 1281, de março de 1953), a fim de garantir as condições para o desenvolvimento econômico que se pretendia para o Brasil. Já se iniciou nesse momento a preocupação com a reestruturação do ensino superior, o que veio a se consolidar com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O período militar foi um período de grandes transformações para a Educação, com a adoção de um modelo de educação superior longe do regime de cátedras, com previsão de acesso à universidade e aperfeiçoamento de pessoal. Um período de transição entre 1985-1995 fora instalado, em meio a intensas mudanças

no cenário político, colocou-se em pauta a discussão sobre expansão da educação superior e avaliação. (SILVA, 2007).

Nos âmbitos institucionais e dos cursos de graduação, os processos avaliativos em nível nacional foram introduzidos nos anos 90. Em 1995, por meio da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que instituiu Conselho Nacional de Educação - CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, com a finalidade de formular e avaliar a Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Nesse sentido, estabeleceu ainda a Lei que a Câmara da Educação Superior, um dos órgãos que compõe o Conselho, detém competências para analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior e deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto, dentre outras funções. (BRASIL, 1995).

Em 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu 9º, incisos VI, VIII e IX previa um processo nacional de avaliação dos alunos e das instituições de educação, sendo que a União ficaria responsável pelo processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, podendo haver um regime de cooperação com outros sistemas e delegação aos Estados e ao Distrito Federal, nos casos em que a Lei especifica. *In Verbis*:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004).

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL, 1996).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe transformações para a estruturação da

educação nacional, dando ênfase aos processos de avaliação visando à melhoria da qualidade de ensino e, como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos. Nesse contexto, a avaliação da Educação Superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009).

3 O DISCURSO REGULADOR GERAL DO SINAES E DAS DIRETRIZES CURRÍCULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO, SEUS ENUNCIADOS E ENUNCIÇÃO.

A partir de 2004, a avaliação da Educação ganhou a condição de política de Estado, com a promulgação da Lei nº 10.861/2004, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) com três instrumentos articulados: avaliação institucional, avaliação de cursos de graduação e o Enade, como exame para avaliação do desempenho de estudantes. Além da Lei, podem ser citados como ainda: a) Decreto 5.773 de 2006, que regulamentou o processo de operacionalização, especificando competências de atores institucionais, enfatizando o papel do INEP sob a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes; b) Portaria nº 40/2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, a qual, dentre outras instruções, consolidou disposições sobre Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Segundo Lima (2011, p.14), o Sinaes, como Política Pública de Educação, tem referenciais na crise do Capitalismo dos anos de 1970, que altera o papel do Estado de provedor e interventor para regulador e fiscalizador. O discurso oficial do Estado brasileiro expresso no Sinaes revela a opção política-ideológica pela Terceira via e por suas noções teóricas e prática, vistas acima. (LIMA, 2011).

Na verdade, o processo de formalização e implementação do Sinaes se deu no cenário de fortes ambigüidades e conflitos entre as ideias neoliberais e a social democracia. Tem-se, então, um processo de avaliação de natureza dúplice: uma técnico-burocrata, que é quantitativa, somativa, classificatória e centrada na mensuração e desempenho e outra de orientação democrática e educativa, que se caracteriza por ser participativa, heurística, política e ética, com ênfase na qualidade, baseada em processos e não somente em resultado. (LIMA, 2011).

A Proposta do Sinaes, apresentada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), foi resultado das contribuições recebidas e confrontadas no debate público, na academia, na sociedade e no governo. (LIMA, 2011). A proposta buscou contemplar a dimensão cognitiva, como também as perspectivas críticas das funções da Educação Superior dentro do contexto nacional e internacional. (BRASIL, 2009).

Para Dias Sobrinho (2004), a proposta do Sinaes leva em conta a complexidade filosófica, epistemológica, ético-política e a plurifuncionalidade da avaliação. Como prática, opera múltiplos instrumentos, permanentemente, porém realizando periodicamente ações distintas e envolvendo diferentes agentes. O Sistema valoriza a ampla participação desses agentes internos e externos, incluída a comunidade internacional. Nele a ideia de avaliação não se limita a uma avaliação neutra e técnica, mas arraigada de valores, culturas e interesses.

Conforme documento básico do Sinaes, o conceito de avaliação, que se constituiu nos estudos e reflexões da CEA, teve como ideias centrais a integração e a participação com o objetivo de construir um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. (BRASIL, 2004b; 2009).

Em relação aos princípios orientadores da proposta de avaliação da educação superior, o documento relaciona os seguintes: Educação como direito social e dever do Estado; avaliação orientada por valores sociais historicamente determinados; avaliação associada à regulação e ao controle; avaliação como prática social com objetivos educativos; avaliação com respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema diversificado; avaliação global, legítima e contínua. (BRASIL, 2009).

O Sinaes tinha como objetivos a superação de dificuldades de instrumentos anteriores, os quais foram bastante criticados por não terem de fato contribuído para uma melhor qualidade do ensino. É o caso do Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, que tinha como objetivo avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez instituído o novo Sistema de Avaliação, este tinha como grandes desafios: (1) o deslocamento do centro da avaliação de uma prova para um conjunto diversificado de instrumentos (2) a integração dos instrumentos de avaliação e de informação dos processos avaliativos desenvolvidos por diferentes órgãos do Ministério da Educação e dos sistemas estaduais (3) a valorização dos aspectos qualitativos e interpretativos nos processos e instrumentos, (4) a institucionalização de programas permanentes de capacitação de avaliadores (5) a criação e consolidação da cultura de autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior, e (6) a

implantação de processos de meta-avaliação. (RISTOFF, 2004, p. 179).

Para coordenar todo esse processo, foi instituída uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, como órgão colegiado responsável pela coordenação e supervisão desse Sistema.

As críticas à Lei do Sinaes e a forma como se vem dando sua implementação se referem justamente ao fato desta não ter conseguido superar plenamente esses obstáculos citados acima. Segundo Lima (2011), no texto legal registra-se a fragmentação do controle das instituições e dos cursos, bem como se estimula a competitividade por meio de instrumentos standardizados, própria dos sistemas anteriores.

Contudo, outros aspectos da Lei aprovada são reconhecidos como inovadores e com potencial de superar essas dificuldades, desde que bem compreendidos e empregados, como é o caso da autoavaliação. O elemento da autoavaliação, assim, é de suma importância para se compreender a nova sistemática, uma vez que nos modelos anteriores o que se observou foi uma regulação interventiva, sem abertura para a participação.

A autoavaliação está prevista no art. 58, § 1º, Lei do Sinaes, dentre os 4 (quatro) processos de avaliação institucional que são: I – avaliação interna das instituições de educação superior; II – avaliação externa das instituições de educação superior; III – avaliação dos cursos de graduação; e IV – avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação. (BRASIL, 2004a).

A Avaliação Institucional, interna e externa, considera 10 (dez) dimensões a serem analisadas, que são elas: 1. Missão e PDI 2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão 3. Responsabilidade social da IES 4. Comunicação com a sociedade 5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo. 6. Organização de gestão da IES 7. Infraestrutura física 8. Planejamento de avaliação 9. Políticas de atendimento aos estudantes 10. Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2016a). Essas dimensões ressaltam o caráter político e formativo da educação superior e a necessidade de uma boa gestão educacional, a partir de um bom planejamento econômico, estrutural, pedagógico e avaliativo.

Além disso, a avaliação institucional interna e externa se baseia em informações e nos resultados de outros instrumentos como: o Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Educação Superior, a avaliação feita pelas

comissões da Semtec, a avaliação da Pós-Graduação, e propõem a criação de um novo instrumento em substituição ao ENC, o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paidéia), colocando-os numa perspectiva de globalidade. (BRASIL, 2009).

Especificamente quanto à etapa da autoavaliação, esta será coordenada por Comissão Própria de Avaliação (CPA), conforme previsto no art. 10, da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004). Na autoavaliação há a previsão da participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados, bem como a previsão de ações acadêmico-administrativas em função dos resultados da autoavaliação.

Lima (2011) considera que a natureza educativa, formativa e integradora da avaliação institucional pode ser resgatada na prática de autoavaliação institucional, ao considerar a análise global e integrada das dez dimensões avaliativas e o respeito à identidade e à diversidade das instituições - art. 2º e 3º da Lei nº 10.861/2004. (BRASIL, 2004a).

Desse modo, tem-se que há de alguma forma na Lei a intenção de articulação entre avaliação e autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal. Na perspectiva de Escott (2008, p. 19), o Sistema surgiu como um modo de conformar regulação por parte do Estado e autoavaliação resultante da autonomia das instituições de ensino, após um período de profundas críticas ao sistema de avaliações estandardizadas dos cursos e instituições por meio do Provão.

Segundo Lima (2011) a proposta incorporou elementos como a gestão participativa, dando espaço para que as instituições manifestassem seu contexto, sua história e a especificidade de cada uma. Ainda segundo a autora, o Sinaes visava à valorização da Educação como direito e, apresentava-se como ação formativa, estimulando um processo de democratização da gestão universitária e uma avaliação processual, integradora, participativa e educativa, com a centralidade na avaliação institucional, tendo no ponto de partida a autoavaliação institucional. (LIMA, 2011).

A autoavaliação, se bem utilizada, pode significar um espaço privilegiado para o debate e construção da autonomia individual e do coletivo institucional, por meio da participação política da comunidade acadêmica. Ela pode ainda oferecer um leque de informações e referências daquele determinado contexto institucional, de identificação e análise de problemas, potencialidades e das fragilidades, subsidiando

as ações a serem implementadas. (LIMA, 2011).

Lima (2011, p. 158) pondera, no entanto, que:

[...] não se pode desconsiderar que a autonomia, permitida na Lei, tem bases limitadas, uma vez que a proposta do Sinaes centraliza no MEC o poder de controle com fins regulatórios, determina a obrigatoriedade de participação de todas as instituições e já indica dez dimensões avaliativas, apesar de admitir outras inclusões. Além disso, a autoavaliação inscreve-se num cenário que exige eficácia e eficiência de políticas públicas, sob o controle do Estado, que ajusta os instrumentos de governança para inserção do país no desenvolvimento global do capitalismo.

Ou seja, apesar de certa autonomia reservada às instituições para autoavaliarem suas políticas e resultados, esse processo não é garantia de que essas possam superar suas dificuldades, que é o objetivo do instrumento, e assim alterar suas realidades caóticas, especialmente quando se fala em educação pública, uma vez que os objetivos da autoavaliação esbarram na não efetividade das políticas macro.

Já a avaliação externa das instituições é a realizada “*in loco*” por comissões de especialistas designadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Pesquisas “Anísio Teixeira” (INEP). O Sinaes conta com um banco de avaliadores – BASis, sob a responsabilidade da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA). O banco é composto por avaliadores indicados pelas instituições, distribuídos em 4(quatro) categorias: os indicados pelos conselhos superiores de instituições de Educação Superior; os indicados pelos colegiados dos cursos, os indicados por entidades científicas, de classes ou educacionais cadastradas no Inep e os demais candidatos inscritos.

Dentre as preocupações da CONAES quando da composição de comissões citam-se: garantir a capacitação para avaliação dos avaliadores, reduzir a chance de conflitos de interesse e o caráter impessoal da avaliação, bem como garantir a compatibilidade entre o perfil dos avaliadores e o objeto da avaliação. (RISTOFF et al., 2006).

Já a avaliação de cursos se baseia na análise de três dimensões: 1. Organização Didático-Pedagógica 2. Perfil do Corpo Docente 3. Instalações físicas. Para tanto, a Lei prevê a utilização de instrumentos diversificados para a avaliação dos cursos de graduação, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas de conhecimento. Senão vejamos:

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2004a).

Não obstante a determinação legal de diversificação dos instrumentos tem-se que prática demonstra que a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos se dá por meio de instrumentos unificados e aplicados em larga escala, em todos os cursos de graduação, independentemente da modalidade de ensino, com apenas algumas considerações específicas aplicadas a depender da modalidade de ensino e de certas especificidades dos cursos.

Quanto às Dimensões, a avaliação apresenta um conjunto de três, que são elas: Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica; Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial e Dimensão 3: Infraestrutura. Para a dimensão organização didático-pedagógica são analisadas a administração acadêmica; o projeto do(s) curso(s) e sua adequação às diretrizes curriculares e aos padrões de qualidade, a coerência com os objetivos e políticas institucionais, a previsão e implantação dessas políticas o âmbito do curso.

Para a dimensão corpo docente são examinadas a formação acadêmica e profissional (experiência como docente e a titulação), além das condições de trabalho e de capacitação (regime de contratação e tempo de dedicação ao curso).

Para a dimensão instalações são observadas as instalações gerais: biblioteca; instalações e condições materiais de laboratórios específicos para, no mínimo, atender ao primeiro ano, de funcionamento do(s) curso(s) proposto(s), se Cursos Superiores de Tecnologia ou dois primeiros anos para bacharelado ou licenciatura, nos casos de autorização, condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais.

Com a Portaria nº 386, de 10 de maio de 2016, a dimensão organização didático-pedagógica passou a ter peso 30 para autorização de curso e 40 para reconhecimento e renovação de reconhecimento. A dimensão Corpo Docente tem peso 30 para ambas e Infraestrutura peso 40 para autorização e 30 para reconhecimento e renovação de reconhecimento. (BRASIL, 2016b).

Crítica feita pela doutrina quanto ao Sinaes se refere à limitação que o mesmo apresenta, assim como ocorria com outros sistemas que o antecederam, quanto a não contemplar satisfatoriamente a avaliação do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, ressaltam os estudiosos, ocorre a necessidade de se compreender o valor da avaliação da aprendizagem para que esta seja incorporada a discussão sobre a avaliação institucional e de sistemas. Segundo Roldão (2005) as avaliações se mostram de cunho meramente regulatório, passando ao largo da verificação da qualidade da ação de ensino em si mesma, da adequação do agir dos docentes face aos seus alunos, nem no conhecimento profissional por eles manifestado ou invocado como base nos resultados da sua ação.

Nem mesmo a ENADE, que deveria funcionar como um indicador de qualidade do egresso e, portanto, da qualidade do próprio ensino, tem suprido essa deficiência das avaliações. O exame tem como diretrizes ser orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e seu caráter público. Os principais aspectos a serem considerados no Enade são os objetivos da prova; o perfil do profissional; as competências e habilidades e por fim os objetos de conhecimento (conteúdo). Para ampliar a participação da comunidade acadêmica na construção dos instrumentos avaliativos do Enade, fora constituído um Banco Nacional de Itens (BNI). As avaliações do Enade são compostas de 25% conhecimentos gerais e 75% conhecimentos específicos. Contudo, o indicador tem-se revelado um instrumento insuficiente para averiguar a qualidade do ensino, uma vez que, além de seu caráter estandardizado, ainda sofre com o chamado “boicote” de alunos, o que pode tornar seus resultados não fidedignos.

O boicote, neste sentido, tem a simbologia de protesto dos alunos por vezes insatisfeitos com o nível de ensino. Tal fato revela a necessidade de uma maior discussão e debate dentro das IES e na sociedade sobre a importância da avaliação Sirotnick (apud ÂNGULO, 2007, p. 128) resalta esse papel da escola como o lugar de se pensar sobre o próprio processo educativo, o qual se viu não está dissociado do sistema avaliativo institucional:

A escola é um lugar idôneo onde os educadores podem trabalhar juntos para enfrentar situações difíceis e consolidar boas ideias no ensino. A escola é o lugar onde a reflexão crítica não é uma dialética passiva, e sim um paradigma de conhecimento e “re-conhecimento” dentro de um contexto de ação. A escola é mais do que um lugar onde se ensina a pensar criticamente: também é o lugar para pensar criticamente sobre a educação.

Uma última crítica diz respeito ao baixo impacto dos resultados avaliativos no desenvolvimento institucional. Sordi e Ludke (2009, p. 319) observam que as muitas informações que atualmente chegam às escolas, frutos do sistema de avaliação, pouca serventia têm tido para o desenvolvimento real dessas escolas e de seus atores:

Como as medidas são necessárias, porém insuficientes para se poder falar a sério sobre avaliação, observa-se que o ciclo virtuoso da avaliação não se completa. Tende a ficar restrito a números esquecidos em relatórios que não são suficientemente explorados e/ou apropriados pelos professores/alunos/famílias/gestores. Mas geram políticas que incidem sobre as escolas e sobre a educação, de um modo geral. E assim se a pequena a função social da avaliação ao legitimar determinados construtos de qualidade abstratamente explicitados.

O baixo impacto dos resultados avaliativos pode também está relacionado a diferentes compreensões sobre a linguagem e sobre os enunciados dos instrumentos avaliativos e das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos.

Nesse sentido a noção de enunciado/enunciação trazida por Bakhtin pode ser útil na análise de que como se estruturam as normas relativas à avaliação e como os sujeitos interagem e dialogam ao por em prática essas mesmas regras.

Segundo Brait (2006), em *Estética da criação verbal* (2003), o enunciado é compreendido por Bakhtin (2003, p. 274) como “[...] a real unidade da comunicação discursiva. [E o discurso para ele] [...] só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. O sujeito assim dá forma ao enunciado e ao discurso, que não pode existir fora dessa forma.

Na obra *Discurso na vida e na arte – sobre poética sociológica* (1976) é possível compreender a noção de enunciação a partir das analogias que o autor faz com o campo da arte. A enunciação assim está diretamente ligada à ideia de evento ou momento histórico em que os sujeitos interagem no discurso. A enunciação confere dinamicidade à língua e é um momento de interação:

A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa lingüisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles, O discurso verbal é como um “cenário” de um dado evento. Um entendimento viável da significação global do discurso deve *reproduzir* este evento de relação mútua entre os falantes; deve, por assim dizer, “representá-lo” de

novo, com a pessoa que quer compreender assumindo o papel do ouvinte. Mas para representar esse papel, ela precisa compreender distintamente também as posições dos outros dois participantes. (BAKHTIN, 2003, p. 14).

Assim, para Bakhtin (2003), a enunciação tem uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*⁷. (BAKHTIN, 2006, p.130).

Ainda na mesma obra o enunciado é definido como compreendendo três fatores: a) horizonte espacial comum dos interlocutores, b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e c) sua avaliação comum dessa situação.

O horizonte espaço temporal se refere ao que é visto em conjunto pelos interlocutores, o que pode ser captado na sua real e viva contemplação; relaciona-se com o que se pode compreender comumente entre os interlocutores, o conhecimento que é comum entre eles. Há, então, a integração entre o que é conjuntamente visto, conjuntamente sabido e conjuntamente avaliado. (PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

A combinação desses fatores possibilita a compreensão do enunciado, uma vez que será possível entender o contexto extra verbal:

[...] a característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extra verbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação _ uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (BAKHTIN, 1976, p. 8).

Para esse autor, o significado e a importância de um enunciado na vida não coincide com a composição puramente verbal do enunciado. Considera que palavras articuladas estão impregnadas de sentidos presumidos e não enunciados, portanto, o que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) engloba também a situação pragmática extra verbal juntamente com o próprio conteúdo verbal. (BAKHTIN, 1976, p. 13).

Pode-se compreender, então, que a situação extraverbal age sobre o enunciado, não só de fora, mas a situação se integra ao enunciado, tornando-se

⁷ Expressão latina que é utilizada quando se atribui a um nome uma característica que o contradiz.

parte constitutiva de sua estrutura e de sua significação. (BAKHTIN, 1976, p. 8). Trata-se de um processo de interativo, como lembra Brait (2010), entre o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico. Considera-se então, os aspectos que antecedem o enunciado, como também aqueles que o próprio enunciado projeta para o futuro. Pode-se compreender o enunciado como esse encontro entre o passado, o presente e o futuro. Isso significa que as palavras, as ideias, de modo geral, estão em constante diálogo, ou duelo, com o que foi dito antes, alhures, por distintos sujeitos, e o que ainda está por ser dito. Esse contato entre o passado e o presente no enunciado só é possível porque o que é dito está sempre situado em um campo ideológico. O signo linguístico, afirma Bakhtin (1976), é por natureza ideológico. .

Para Brait (2010), em *Marxismo e filosofia da linguagem (1929)*, o autor difunde a ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto e que por isso os enunciados ligam-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo sentidos e fazendo a circularidade do discurso.

Esses conceitos são importantes na análise aqui pretendida porque suscitam algumas indagações e colocam luzes sobre questões que se apresentam durante o percurso da pesquisa. É possível assim se compreender, por exemplo, como um sistema de avaliação, que foi construído tendo por base um discurso de um modelo de avaliação democrático, focado na melhoria e qualidade do ensino, pode apresentar fragilidades e incongruências quando investigado na prática, a partir de casos concretos.

Os conceitos ressaltam a importância de ser entender o desenvolvimento histórico da avaliação da educação no Brasil. Revelam que o Sinaes, no seu discurso, reflete por meio daquilo que é enunciado tanto na norma quanto concretamente, uma ligação com o passado e com o futuro, pois espera-se que a partir dos resultados mudanças e melhorias se estabeleçam .

É possível perceber ainda a importância dos três fatores que compõem o enunciado quando se investigam os resultados avaliativos das instituições pesquisadas. A divergência de visões, compreensões e avaliações que têm os interlocutores sobre o próprio processo de avaliação é um dado relevante. Além disso, as divergências de visão, compreensão e avaliação sobre os problemas que atingem a instituição, suas demandas, suas vocações, o que age externamente

sobre ela também são situações que podem, como visto impedir a compreensão dos enunciados avaliativos e interferir nesse processo e na própria finalidade a qual ele se presta.

Algumas indagações, que são feitas pelo próprio autor, podem ser estendidas para o campo da avaliação. Quando o autor coloca a pergunta: “A língua, enquanto sistema de formas sujeitas a uma norma é objetiva?” (BAKTHIN, 2006, p. 90) pode-se indagar se a avaliação do ensino, enquanto sistema de normas é objetiva, sendo o sentido de objetividade empregado pelo autor aquele relacionado à ideia de imutabilidade e ausência de sujeito ou a total independência dos enunciadores e destinatários.

A resposta para tal questão é que certamente as normas de avaliação variam, uma vez que “[...] todo sistema de normas sociais [...] somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas”. (BAKTHIN, 2006, p. 94). A variação difere, segundo o próprio autor, pelo grau de coerção que exercem, pela extensão de sua escala social, pelo grau de significação social, que é função de sua relação mais ou menos próxima com a infra-estrutura, etc.

Assim, ao se pensar em um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que passa a estabelecer normas gerais de padronização mínima dos currículos e da própria organização das instituições de ensino, deve-se levar em consideração os sujeitos nele envolvidos, ou o que Bakhtin (2006, p. 92) chama de “[...] consciência subjetiva dos indivíduos de uma dada comunidade”. Esse Sistema, que pretende a replicação das normas nele previstas depende, além de instrumentos de coerção, essencialmente do grau de significação social que este representa para os sujeitos.

A avaliação que os sujeitos fazem do próprio processo de avaliação do ensino é desse modo bastante relevante para se compreender o grau de significação social do mesmo. Uma breve introdução sobre os aspectos conceituais tratados nos instrumentos avaliativos de cursos pode ser útil para se perceber algumas diferenças de compreensões com podem ser obstáculos para os resultados pretendidos pela avaliação.

Nos instrumentos de avaliação são empregados termos como flexibilidade curricular, acessibilidade pedagógica e atitudinal, interdisciplinaridade, articulação teoria e prática, regionalidades etc. Os atores envolvidos no processo de avaliação

podem apresentar diferentes compreensões sobre tais conceitos, o que ressalta a necessidade de se partir de certos referenciais, resgatando os sentidos e a importância histórica desses enunciados.

O currículo, por exemplo, é um conceito relativamente novo entre nós, quando comparado com outros contextos culturais e pedagógicos que já o utilizam há mais tempo. O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. (PACHECO, 1996).

Segundo Sacristán (2000), resgatar a importância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino significa recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora da cultura e descobrir quais os mecanismos que ela utiliza para desempenhar essa função. Para ele, esse resgate tem sido realizado especialmente pela Nova Sociologia da Educação, dentre os quais se destaca um de seus maiores expoentes, Bernstein (1980 apud SACRISTAN, 2000, p. 19):

As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social.

[...].

O currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento.

Para compreender o currículo é preciso ter em mente que o conhecimento de documentos e estruturas curriculares apenas não permite elucidar toda a sua complexidade:

[...] o fato é que professores e educadores em geral, nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação, daí sua inerente complexidade. (MACEDO, 2007, p. 28).

Ainda segundo Varela (2013), uma primeira aproximação ao conceito de currículo, a partir da enunciação do seu significado etimológico, deve apresentar ao menos duas perspectivas: 1^o) de planificação sistêmica e ordenada dos objetivos,

conteúdos ou competências de aprendizagem, ou seja, a intencionalidade educativa (o currículo prescrito), 2º) a de implementação dos planos de aprendizagem, com a respectiva aferição dos resultados (o currículo implementado, experienciado e avaliado).

Neste sentido, o conceito de Currículo apresentado pelo MEC nos dá uma ideia de que a identidade do curso e o perfil dos egressos vai sendo construído num processo dinâmico e não homogêneo:

[...] conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito a diversidade regional, sendo construído de acordo com o perfil desejado para o egresso. (BRASIL, 2015a).

Neste mesmo veio é que se pode concluir que tal concepção vai de encontro a qualquer processo de homogeneização curricular, “[...] que tende a criar uma certa névoa de generalização, sacrificando a visão das situações curriculares específicas e suas singularidades.” (MACEDO, 2007, p. 27).

Surgem assim os debates entorno da flexibilidade curricular. A expressão flexibilidade curricular está muito presente em documentos e estudos relacionados à educação. Garcia (2007), em uma pesquisa de natureza documental, comprova que a flexibilidade curricular está presente em sete documentos oficiais publicados entre 1994 e 2004. Cinco desses documentos são fontes nacionais publicadas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e também do Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua Câmara de Educação Básica (CEB). As duas fontes internacionais foram publicadas pela UNESCO.

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), todo esse ideário da flexibilização curricular, incorporado nos documentos oficiais das instâncias responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, decorreria da assimilação das mudanças no mundo do trabalho e dos perfis profissionais, que demandam ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Por outro lado, não se pode analisá-la apenas por este aspecto, uma vez que, conforme ressalta Pereira e Cartelazzo (2003, p. 119),

[...] Não é uma redefinição curricular na perspectiva pragmática e utilitária ou na perspectiva de reduzir a função social da educação superior ao ideário neoliberal de formar profissionais “dinâmicos” e “adaptáveis” às rápidas mudanças do mercado de trabalho.

Nesse cenário de ajustes curriculares, a fim de contemplar a flexibilidade curricular, insere-se o papel das diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Sociais. Percebe-se com isso a contraposição entre flexibilidade curricular e currículo mínimo.

O Parecer nº CES/CNE 0146/2002, responsável por analisar e relatar perante a Câmara de Educação Superior, as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito dentre outros, considera o contexto histórico e social que levaram a necessidade de se estabelecer diretrizes para os currículos dos cursos superiores. (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, as diretrizes surgem em contraposição ao modelo de currículo mínimo que vigorava sob a égide da anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, art. 9º e, posteriormente também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26, os quais seriam fixados pelo Conselho Federal de Educação. Tais currículos seriam válidos para todo o País e foram concebidos com o objetivo de assegurar, dentre outros a uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem grau profissional, diferenciados apenas em relação às disciplinas complementares e optativas.

As principais diferenças entre os currículos mínimos e as diretrizes curriculares dos cursos superiores de graduação são, conforme consta no Parecer 0146/2002. *In Verbis*:

1) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares; 2) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas; 3) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de

conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos; 6) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento; 7) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa. (BRASIL, 2002).

Com isso, a aprovação da Resolução CES/CNE 09, de 29 de setembro de 2004, que estabeleceu as diretrizes curriculares para o curso de Direito, representa a consolidação dessas concepções que buscam a superação dos currículos mínimos. (BRASIL, 2004c).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, nesse sentido, podem representar ao mesmo tempo um avanço quando abandonam o currículo mínimo, buscando dar mais flexibilidade aos currículos de forma a atender às necessidades regionais, mas também um retrocesso aos modelos tradicionais tayloristas, quando centram a orientação no desenvolvimento de habilidades técnicas e competências relativas à área de conhecimento. (ESCOTT, 2008).

Habilidades e competências, de acordo com Lewgoy e Arruda (2004, p.126-127) podem ser assim definidas:

As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências.

Desse modo, as habilidades são mais gerais, sendo que as competências são mais específicas de determinadas profissões. Pelo texto das diretrizes, portanto, o egresso do direito desenvolve tanto habilidades que são esperadas de qualquer cidadão, quanto competências próprias do profissional do direito.

As atuais Diretrizes chegaram antecederidas por várias outras reformas, que foram acompanhadas de extensos debates especialmente, “a partir da segunda metade da década de 1970” onde “assiste-se a uma crescente crítica ao modelo de ensino do Direito existente no país, em grande parte recuperando a análise realizada por San Tiago Santos em 1955”. Tais críticas envolviam, sobretudo, “questões metodológicas e curriculares”. (BISSOLI FILHO, 2014).

Rodrigues (1988), no percurso de sua pesquisa sobre as críticas e diagnósticos do currículo jurídico, apresenta o pensamento de João Baptista Villela, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, Joaquim Arruda Falcão, José Eduardo Faria, Luís Alberto Warat e Roberto Lyra Filho.

- a) a proposta apresentada por Álvaro Melo Filho, que foi indicada pelos Especialistas de Ensino do Direito nomeada pelo MEC no início dos anos 80, é de uma estrutura que procura encontrar um equilíbrio entre as antigas experiências humanistas e a atual visão especializante.

Por esta proposta, o currículo mínimo passaria a compor-se por quatro grupos de matéria: básicas (Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração); de formação geral (Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado); matérias de formação profissional (Direito constitucional, Civil, Penal, Comercial, Administrativo, Internacional, Financeiro e Tributário, do Trabalho e Previdenciário, Processual Civil e Direito Processual Penal e o último grupo formado por matéria de habilitações específicas, devendo atenderem à peculiaridades socioculturais de cada região, as possibilidades de cada curso, o interesse dos alunos e a capacitação do quadro de professores.

Tais alterações não poderiam vir desacompanhadas de metodologias adequadas, que expressassem a liberdade do professor em compatibilizar teoria e prática, de modo a tornar mais eficiente o ensino jurídico.

- b) as críticas de Aurélio Wander Bastos (1981 apud RODRIGUES, 1988, p. 55), que se referem ao currículo, são as seguintes:

[...] em primeiro lugar os currículos jurídicos não correspondem aos interesses das elites tradicionais, das elites empresariais, nem, muito menos, aos dos grupos sociais de baixa renda. Em segundo lugar, os currículos jurídicos são exageradamente normativos, permitindo a transmissão de um conhecimento genérico, dogmático e pouco dirigido para a solução de problemas. Em terceiro lugar, os currículos jurídicos são altamente resistentes a um ensino interdisciplinar e a se voltarem para uma prática profissional empresarial. Em quarto lugar, os currículos jurídicos permitiram que a pragmática jurídica, importante como forma de ensino, se transformasse num 'ensino prático', que resfria e acomoda a capacidade reflexiva do aluno sem nenhum referencial casuístico ou teórico. Em quinto lugar os currículos jurídicos sedimentam uma metodologia de ensino que parte dos códigos para os problemas e não dos problemas para os códigos, circunscrevendo e empobrecendo o conhecimento jurídico, que tem na vida a sua fonte primacial. Em sexto lugar, o ensino da dogmática codificou formas e técnicas de ensino.

As sugestões do autor são a de um modelo estruturado em 5 núcleos: núcleos com disciplinas jurídicas obrigatórias: obrigatórias, fixadas através da legislação federal, que serviriam de embasamento normativo e desenvolveriam o conhecimento dogmático; núcleo interdisciplinar-dogmático, que abriria as linhas de conhecimentos do Direito com disciplinas afins; um núcleo de seminários especiais optativos e abertos indicados pelos departamentos ou direção das faculdades, de acordo com suas vocações regionais ou por área de conhecimento e, por fim, um núcleo de atividades de estágio.

Rodrigues (1988) chama a atenção para o fato de que esta proposta, assim como as anteriores, revela a preocupação com a fixação de conteúdos mínimos por parte do Estado. Segundo esse estudioso, esta tendência não é unânime entre os juristas, sendo que Torquato Jardim defende um currículo totalmente livre da regulação estatal.

c) Já Joaquim Arruda Falcão considera que apesar das inúmeras críticas e diferentes modelos propostos, pouca coisa mudou no ensino jurídico e no próprio currículo. Ou seja, a tão sonhada reforma não aconteceu e as razões estão além do convencimento e da boa vontade de autoridades e profissionais do direito, mas passam por questões que envolvem o mercado de trabalho, à função histórica das faculdades de direito e vão até a função política-ideológica que o Direito e seus profissionais cumprem em nossa sociedade (RODRIGUES, 1988);

d) José Eduardo Faria (apud RODRIGUES, 1988, p. 71-72):

No que concerne a questão do método de ensino e de ciência no âmbito dos cursos jurídicos, pois, é chegada a hora de resgatar a historicidade cidade do direito [...] não mais deve confinar o ensino jurídico aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se a linguagem da autoridade. Não se trata de desprezar o conhecimento jurídico especializado. Trata-se, isto sim, de conciliá-lo com um saber genético sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo.

Quanto à estrutura curricular o autor defende a reorientação dos currículos com a finalidade de tornar os mais orgânicos flexíveis e interdisciplinares buscando maior produtividade do Ciclo Básico, valorizando as teorias Gerais e permitindo ao nível das áreas de especialização à discussão de alguns temas básicos do Direito.

e) Luiz Alberto Warat: para este autor a questão do conteúdo e da revisão temática transmitida nos cursos é fundamental. Assim, a questão do ensino do direito é uma questão epistemológica, pois envolve o objeto do conhecimento seu conteúdo e também o método de sua produção além da metodologia utilizada na sua reprodução. (RODRIGUES, 1988).

Segundo Warat (apud RODRIGUES, 1998, p. 78):

[...] as faculdades de direito devem deixar de ser centros de transmissão de informação, para se dedicarem prioritariamente a formação da personalidade do aluno, do advogado, do jurista, de sujeito que saibam reagir frente aos estímulos do meio sócio-econômico.

f) Roberto Lyra Filho (apud RODRIGUES, 1988): segundo este autor não é a reforma de currículos e programas que resolveria o problema do ensino do Direito. Para ele, de nada serve acrescentar o estudo de disciplinas críticas ao currículo, se as disciplinas dogmáticas continuam dogmáticas.

Lyra Filho (1980 apud RODRIGUES, 1988, p. 88-100) destaca a necessidade de uma abordagem global dos principais pontos que interferem diretamente no direito interno:

- I - O papel das instituições internacionais, pois para ele o direito não se limita ao aspecto interno.
- II - As disputas entre os povos oprimidos e espoliados.
- III-IV - A divisão e lutas de classes inauguradas a partir de quando as sociedades definem seus modos de produção.
- V- A organização social e o conjunto de instituições dominantes que adquirem um perfil jurídico.
- VI- Controle social global: o estado e suas normas.
- VII - O processo de desorganização social, o papel das contra instituições sociais, Criada pela dialética de grupos e que busca interferir na organização social mostrando a ineficácia e legitimidade de normas, com a proposição de outras.
- VIII - Atividade de contestação existente promovida por grupos e classes dominados que procuram o reconhecimento de suas formações contra institucionais.
- IX - Momento de síntese da dialética social do direito. Radica neste ponto o critério de avaliação dos produtos jurídicos contrastantes, na competição de ordenamentos.

Essas são algumas das principais contribuições destacadas no período que antecedeu a reforma que ocorreria em 1994. Importante considerar, neste momento, o papel exercido pelo Conselho Federal da OAB, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico da OAB, que, em 1992 e 1993, lançou estudos com diagnósticos e perspectivas para os cursos jurídicos no Brasil. Para Escrivão Filho e Sousa Junior (2016) o estudo foi uma articulação de diferentes elementos indispensáveis ao estudo do Direito como: 1) representação social relativa aos problemas identificados, 2) conhecimento do Direito e suas formas sociais de produção, 3) cartografia de experiências exemplares sobre a autopercepção e imaginário dos juristas e de suas práticas sociais e profissionais.

Quanto à Reforma de 1994, Sousa Junior (2012, p. 1) assim expõe:

Uma das principais novidades inscritas nas diretrizes curriculares para o ensino jurídico, com a reforma de 1994 (Portaria nº 1886), foi a configuração do eixo de formação prática, desenvolvido por meio de atividades curriculares simuladas e também reais, sob supervisão pedagógica, em Núcleo de Prática Jurídica.

Bissoli Filho (2014), ao realizar estudo acerca das reformas que se sucederam nos cursos jurídicos no Brasil desde sua criação, em 1827, conclui que nas 15 (quinze) reformas que envolveram esses cursos as principais preocupações

dos reformadores concentraram-se principalmente nos currículos, conteúdos e exigências de regularização e funcionamento como, também, na expansão, descentralização e privatização desses cursos.

Considera, no entanto, que as reformas mais recentes, de 1994 e 2004, se revelaram mais comprometidas com a qualidade da formação dos bacharéis, condenando a formação essencialmente tecnicista ou meramente dogmática. Nesse sentido, a Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004, que revogou a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, ao estabelecer 3 (três) eixos de formação a serem contemplados nos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso: eixo fundamental, eixo profissional e eixo de formação prática do bacharel, determinou que o eixo profissional deve contemplar além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos conteúdos. (BRASIL, 2004c). Todos os eixos, portanto, são vistos de forma interligada, a fim de que ao longo do curso o estudante possa receber uma formação a mais completa possível.

4 DISCURSO INSTRUCIONAL CONTIDO NOS PPC'S DOS CURSOS PESQUISADOS

4.1 Caso 1 – IES 1

Para esta etapa da pesquisa foram considerados o Projeto Pedagógico da do Curso e demais normas internas, além de informações colhidas através das entrevistas com os atores envolvidos.

Uma observação importante, quanto ao Projeto Pedagógico da IES 1, a qual fora repassada pelo Coordenador B IES 2 é de que o mesmo ainda está pendente de aprovação pelo Colegiado do Curso, sendo que o último PPC datava de 1997 e só em 2015, mesmo ano da avaliação *in loco* promovida pela Inep, passou por uma reformulação, a qual foi inclusive objeto de questionamento judicial, sob a alegação de falta de discussão e de participação da comunidade acadêmica na elaboração do referido projeto e descumprimento de procedimentos legais de aprovação.

Portaria Interna da IES 1 estabelece, em seu art. 6º, o procedimento para alteração e estruturação do projeto pedagógico dos cursos as quais deverão ser aprovadas em várias instâncias acadêmicas. Isto para garantir, dentre outros objetivos, a gestão democrática e participativa, que está contemplada no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI):

A IES 1 assume a defesa de um projeto de inclusão social e de democratização das instituições políticas e sociais brasileiras, nas suas relações de poder, visando a ampliar crescentemente a participação dos cidadãos, de todas as classes sociais, no conjunto das decisões da sociedade política. Isto se traduz, internamente, no constante reposicionamento de setores, funções, métodos e práticas da organização acadêmica, na busca de harmonia para os fluxos diretivos e coordenados das hierarquias legítimas da instituição, em sua estrutura orgânica. (Portaria Interna da IES 1, 2014, fonte sigilosa).

Além disso, está prevista ainda uma avaliação trienal dos projetos pedagógicos dos cursos, a fim de se ter um constante acompanhamento, considerando os parâmetros do Sinaes. *Ipsis Litteris*:

Art. 7º Os projetos pedagógicos deverão ser avaliados trienalmente em processo conduzido pelo NDE de cada curso, adotando como parâmetros de referência os instrumentais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (Portaria Interna da IES 1, 2014, fonte sigilosa).

As normas acima expostas reforçam o caráter participativo e democrático que norteará o projeto político pedagógico dos cursos de graduação. Reforça ainda a necessidade de um processo contínuo de avaliação dos objetivos e metas traçados, em um constante aprimoramento dos PPC's.

Feitas tais considerações, tem-se que no novo PPC de Direito da IES 1 constam como objetivos gerais e específicos os seguintes:

- 1) Objetivo Geral: formar bacharéis qualificados, com sólida formação geral, base humanística e responsabilidade social. O projeto reconhece a necessidade de ajustar-se à nova configuração das relações entre o Estado, o mercado e a sociedade e a participação dos atores jurídicos na transformação da sociedade, do Estado brasileiro, considerando as peculiaridades locais, as demandas da cidadania e o desenvolvimento científico.
- 2) Objetivos específicos: Conhecer a história e o papel da Ciência jurídica; desenvolver a visão orgânica do conhecimento jurídico, afinada com as mutações sociais; relacionar o conteúdo curricular com a atuação profissional nos ambientes jurídicos; desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos nos diversos ramos; identificar as relações entre o conteúdo do curso e situações de aprendizagem com o contexto social e pessoal, para estabelecer relação ativa entre aluno e objeto do conhecimento; possibilitar reconhecer e aceitar o conhecimento como fruto de construção coletiva e o aspecto emocional e intelectual desse conhecimento; promover a formação de profissionais que desenvolvam conteúdos de formação humana; proporcionar um ambiente de desenvolvimento da ética e de aptidões e habilidades indispensáveis ao exercício de qualquer atividade no campo jurídico.

Em resumo, tem-se que a IES 1 demonstra preocupação com a promoção da qualidade do ensino, pesquisa, produção acadêmica, extensão, preocupação em qualificar o aluno para assumir suas atribuições e deveres sociais, fazendo constar como objetivo:

Qualificar os alunos para assumir suas atribuições e deveres sociais como operadores jurídicos aptos a desenvolver suas atividades técnico-jurídicas em sintonia com a realidade social, e fundada em referências humanistas, éticos e solidários, tendo presente a responsabilidade social e essencialidades das funções jurídicas. (PPC IES 1, 2015, fonte sigilosa).

Contudo, a compreensão de que o bacharel em direito desempenha atividades técnico-jurídicas pode ser um empecilho para o alcance dos objetivos antes definidos, mesmo que haja a menção à necessidade de que essas atividades estejam relacionadas com a realidade social e fundadas em referências humanistas, porque, ainda assim, é uma visão limitada do papel desse sujeito na sociedade. Essa compreensão retira do bacharel em Direito a posição de agente transformador, o devolvendo ao antigo posto de mero operador técnico do direito.

Outro aspecto a ser observado é que consta no PPC afirmação de que a definição do perfil profissional do egresso se deu após a análise dos aspectos técnicos, éticos, filosóficos, instrumentais, psicológicos, de formação multidisciplinar e políticos, contudo, o fato do PPC ter sido desenvolvido sem um maior debate junto à comunidade acadêmica, com a efetiva participação de professores, técnicos administrativos, alunos etc. colocam em dúvida tal afirmação. A própria ausência de dados empíricos que possam ter servido de embasamento para a definição desse perfil fragiliza ainda mais tal afirmativa.

Tem-se ainda que o perfil desejado do formado é o de apresentar capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, sociais e jurídicas, bem como assimilar as novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação jurídica.

Dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas constantes no PPC IES 1 (2015, fonte sigilosa) tem-se que:

- I – Promover a justiça, oferecendo à sociedade a ordem e a democracia assegurada no Estado democrático;
- II – Saber utilizar corretamente a linguagem jurídica;
- III – Identificar com capacidade problemas tanto sociais como culturais que possam vir a ser fonte de conflitos sociais que exijam a interveniência da ação jurídica para a solução definitiva e pacífica;
- IV – Assumir com capacidade o conhecimento jurídico, articulando a teoria com a prática em suas atividades profissionais;
- V – Fazer uso constante do pensamento crítico, do poder de argumentação, persuasão e do raciocínio lógico-jurídico;
- VI – Interpretar e aplicar as ciências jurídicas no momento adequado;
- VII - Dominar as ferramentas tecnológicas para acompanhar e compreender

a aplicação real do direito;
VIII – Desenvolver senso jurídico, crítico e ético para promover a justiça no desenvolvimento da cidadania;
IX – Demonstrar capacidade proativa diante da dinâmica evolutiva da sociedade para atuar nos desafios e conflitos.

4.2 Caso 2 – IES 2

Quanto à IES 2 cabe a advertência de que os documentos institucionais não estão devidamente publicizados, o que de certa forma reduz a análise aqui pretendida. Contudo, quanto ao PPC foi possível observar que a IES 2 estabeleceu como missão, em linhas gerais, contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Estado do Maranhão. Assume o dever de produzir, aplicar e difundir o conhecimento nos diversos campos do saber, incluindo os três principais eixos: Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Tem uma visão articulada desses eixos e assim deve promover a formação de profissionais capacitados para atenderem às necessidades e expectativas do mercado de trabalho e da sociedade, com visão abrangente e crítica da realidade, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do Estado do Maranhão e do País.

Expressa uma visão orientada pela organicidade, profissionalismo e agilidade institucional, a busca pela liderança regional e nacional e a visibilidade em sua área de abrangência. Em resumo: busca, além do crescimento do próprio Estado do Maranhão, o seu próprio crescimento econômico, para ocupar um lugar de destaque.

Tem por finalidades desenvolver o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, em todas as áreas do conhecimento humano, e criar, preservar, organizar e transmitir os Saberes, a Arte e a Cultura por meio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão universitária.

Entre as políticas de articulação da Gestão Institucional com gestão do Curso de Direito previstas no PDI 2012-2016, cita o Plano de Carreira Docente, o Plano Institucional de Capacitação Docente; as Políticas de Educação Inclusiva, com adesão ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Financiamento Estudantil (FIES), bem como atualização e expansão sistemáticas do acervo bibliográfico, dentre outras.

O PPC traz como objetivo geral formar Bacharéis em Direito aptos a exercer eticamente os variados segmentos da carreira jurídica, com visão crítica

tanto dos fundamentos jurídicos quanto do contexto sociopolítico, bem como, conscientes do seu papel e da sua atuação como veículo transformador da realidade social.

Como objetivos específicos, o curso visa formar profissionais de nível superior; capacitar os alunos a interpretar, explicar e utilizar as normas e princípios jurídicos, no sentido de valorizar a cidadania e reconhecer a dignidade da pessoa humana; proporcionar por meio do ensino, pesquisa e extensão, instrumentais que habilitem o educando a desenvolver o pensamento jurídico e aplicá-lo de forma crítica no meio em que está inserido; fornecer as bases materiais e instrumentais da formação jurídica, a partir do tratamento interdisciplinar dos conceitos e institutos da dogmática jurídica, no interior do contexto social; Desenvolver uma visão humanista que possibilite a formação de uma consciência sociopolítica conjugada a técnica e ao raciocínio jurídico, essenciais a uma educação integral e a plena realização do acesso a Justiça; imprimir no meio acadêmico, valores de ética e de cidadania, permitindo conjugar a expressão técnico-jurídica aos questionamentos filosóficos e sociais acerca da justiça, da legitimidade e da moral que alicerçam a prática jurídica.

Além desses objetivos, consta ainda promover a reflexão científica e a atualização do conhecimento, através da promoção de seminários, conferências, cursos de aperfeiçoamento, mostras de vídeo, videoconferências, dentre outros recursos, como meios de aprimorar o pensamento lógico-instrumental e a percepção do dinamismo do Direito e formar profissionais aptos para ao exercício da carreira jurídica em suas varias modalidades, com uma formação ética, cultural e técnica centrada no ser humano.

O perfil do egresso do Curso de Direito revela uma preocupação em ser coerente com a concepção e os objetivos do curso e da IES, além de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais, e as necessidades locais. Busca o aperfeiçoamento da expressão linguística oral e escrita, do raciocínio lógico, do poder de síntese e persuasão, da argumentação e da reflexão crítica do aluno.

Há menção à busca pelo equilíbrio, entre formação básica (humanista) e formação profissional (técnico-científica e prática) para uma percepção interdisciplinar e crítica do fenômeno jurídico e do contexto social, assim como a consciência da necessidade de permanente atualização, alicerçada sobre a Ética geral e profissional.

Faz parte do perfil ainda o raciocínio lógico e a reflexão crítica diante da compreensão da realidade sociopolítica, entendendo o Direito como manifestação das exigências do corpo social; o senso ético-profissional, associado a responsabilidade social, compreendendo o Direito como mecanismo de composição de conflitos e de aprimoramento da sociedade; a postura crítica em face do Direito, entendendo-o como fenômeno dinâmico e em construção, adequando-o a situação social, política e econômica emergente; visão atualizada de mundo e consciência dos problemas e exigências de seu tempo e de seu espaço; aptidão para desenvolver estratégias teóricas e metodológicas que possibilitem a atualização constante da dogmática jurídica, adequando-a a mutabilidade dos fatos sociais;

A Aptidão para interpretar, aplicar e produzir o Direito, em suas manifestações positivas, jurisprudenciais e doutrinárias está associada ao compromisso social na aplicação e aperfeiçoamento do conhecimento jurídico, objetivando o amplo acesso a Justiça. Há a preocupação também com o desenvolvimento da consciência da estreita relação entre Direito e cidadania, adequando-se os conhecimentos da técnica e da prática jurídica à construção de uma sociedade mais justa, harmônica e igualitária.

Ressalta um perfil de egresso que busque o conhecimento de modo autônomo, por meio da pesquisa e da extensão, tornando-se um profissional intelectualmente independente, capaz de buscar e construir o seu saber.

O perfil do profissional que o Curso de Direito da IES 2 deseja formar se assenta não apenas na formação generalista e humanista voltada para o exercício da cidadania, para o bom desempenho das várias dimensões profissionais que a Ciência do Direito abrange, para a construção da justiça social e de uma sociedade mais igualitária e democrática, conseqüentemente tornando o egresso apto a ingressar no mercado de trabalho.

Observa-se que o foco especial da IES 2 está no sentido de preparar profissionais do Direito dotados de todo um instrumental crítico-analítico para atuar em dois âmbitos bem demarcados, qual seja, o mercado de trabalho e desenvolvimento pessoal e se envolver também com questões no âmbito do Direito do Estado, que estão situadas nos campos da pacificação e justiça social, com a utilização do Direito como ferramenta essencial para a harmonização da sociedade, em busca de crescimento econômico com justiça social, sobretudo no campo dos novos direitos.

As habilidades e competências foram desenhadas com o objetivo de que o egresso está apto a atuar em qualquer campo do Direito, como operador em qualquer área do conhecimento que escolher e faz referência o PPC àquelas áreas de maior necessidade de desenvolvimento intelectual, e de especificidades regionais. Assim, percebe-se a noção de desenvolver um perfil habituado às regionalidades e às peculiaridades da Instituição e do Estado do Maranhão.

Deste modo deve o egresso reconhecer e definir problemas jurídicos, equacionar soluções, pensar estrategicamente, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo de tomada de decisão; desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais; refletir e atuar criticamente a respeito da esfera de sua atuação; desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores nas relações formais e casuais entre fenômenos característicos de sua área de atuação, bem como se expressando de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos;

A importância da interligação entre a prática e a teoria fica clara quando da preocupação com o egresso desenvolva capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos e sistemas, revelando-se profissional adaptável.

A ênfase no pensamento crítico está expressa na necessidade de que este venha a dominar os conhecimentos científicos básicos de sua área de atuação e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas e na sua resolução.

A importância da produção científica vem expressa na habilidade de conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnico-científicos e a participação na produção de conhecimentos.

A visão voltada para o mercado de trabalho está na habilidade de lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de sua área profissional e de manter-se atualizado com a legislação pertinente a sua área de atuação profissional.

O curso se preocupa ainda com a habilidade do egresso de ser capaz de interpretar do Direito e desenvolver mecanismos de aplicação no âmbito individual e

social; dominar a pesquisa e utilização da legislação, bem como estar permanentemente atualizado com a jurisprudência, a doutrina e de outras fontes do Direito; compreender a interdisciplinar do Direito e dos instrumentos e técnicas para sua aplicação à realidade individual e social.

Como habilidade, descreve saber equacionar os problemas em harmonia com as exigências sociais, inclusive mediante o emprego de meios extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; ter percepção do fenômeno jurídico em suas formas de expressão cultural, compreensão do desenvolvimento histórico do ordenamento jurídico e compreensão dos princípios norteadores do ordenamento jurídico; compreender o fenômeno histórico, econômico e social local, regional e mundial para a sua inserção cidadã e profissional na realidade em que vive; ser capaz de realizar julgamentos e tomar de decisões e de dominar as tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

5 DISCURSO OFICIAL REGULADOR DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO INEP NO CAMPO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA: uma análise sobre os resultados das avaliações “*in loco*”

O presente capítulo visa primeiramente identificar e compreender como foram gerados os resultados dos processos avaliativos dos cursos de direito das instituições pesquisadas, analisando como na prática são recontextualizadas as normas reguladoras do processo avaliativo.

Desde o seu surgimento os instrumentos de avaliação da graduação já sofreram algumas alterações. Inicialmente eram aplicados instrumentos distintos, seja se tratasse de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, sendo que o curso de Direito, Medicina, tecnólogos e demais bacharelados e licenciaturas contavam com seus respectivos instrumentos. Contudo, a partir de maio de 2012 passou-se a adotar um instrumento matricial para todos os cursos de graduação, seja qual for a modalidade de ensino (presencial ou a distância). Esse instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. Em agosto de 2015 esse instrumento fora reformulado, mantido o caráter único e matricial.

Por esse novo instrumento, os conceitos podem variar numa escala de 1 a 5, em ordem crescente de atendimento do indicador avaliado, representando dessa forma o seguinte:

Quadro 1 – Conceito e Descrição, conforme Instrumento de Avaliação, alterações de agosto de 2015

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configurarem um conceito NÃO EXISTENTE
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configurarem um conceito INSUFICIENTE
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configurarem um conceito SUFICIENTE
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configurarem um conceito MUITO BOM/MUITO BEM
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configurarem um conceito EXCELENTE

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

De uma perspectiva discursiva, percebe-se que essa linguagem fora construída a partir de uma ideia de gradação, ou seja, da concepção de que pode haver uma progressiva alteração dos indicadores de um curso, projetando um olhar no futuro. Não se trata de um sistema de respostas binárias, qual seja, “sim” ou

“não”, mas de um sistema de respostas graduais, que busca avaliar em que medida o indicador da dimensão é atendido, exceto para a configuração do conceito 1, onde neste o avaliador necessariamente dará uma resposta binária: “existente” ou “não existente”. Uma resposta negativa encerra a avaliação ali mesmo. Uma resposta afirmativa exige do avaliador continuar em sua análise para julgar em que medida o indicador é atendido.

Desse modo, indicadores e critérios de análise a partir do Conceito 3 são o primeiro nível satisfatório do Sinaes. Inicialmente, esclareça-se que os casos estudados se referem a processos de renovação de reconhecimento de curso, o qual com o advento do Sinaes, passou a ser atrelada a um ciclo avaliativo que tem como referência as avaliações trienais de desempenho de estudantes (ENADE). No ciclo avaliativo do Sinaes as avaliações estão distribuídas por grupos:

Grupo VERDE – ANO I Bacharelados nas áreas de Saúde, Agrárias e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança. Grupo AZUL – ANO II Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins; Licenciaturas; CST dos eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial. Grupo VERMELHO – ANO III Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Design.

Os cursos com resultado insatisfatório ($CPC < 3$) passam pela abertura de processo que se dá de ofício pelo MEC, iniciando-se uma fase denominada de protocolo de compromisso.

Antes de propriamente considerar cada indicador individualmente, os avaliadores devem promover a contextualização da instituição e do curso, considerando dentre outros: 1) justificativa para a criação/existência do curso, com dados socioeconômicos e socioambientais da região; 2) atos legais do curso (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem) e data da publicação no D.O.U./D.O.E.; 3) número de vagas pretendidas ou autorizadas; 4) Conceito Preliminar de Curso – CPC – e Conceito de Curso – CC – resultante da avaliação *in loco*, quando houver; 5) resultado do ENADE no último triênio se houver.

O instrumento possui indicadores com recurso de NSA (“Não Se Aplica”), para as hipóteses em que o indicador não se aplicar à avaliação e assim não será considerado no cálculo da dimensão.

Outra observação importante é que as ações decorrentes dos processos de avaliação, no âmbito do curso, deverão considerar o relatório de autoavaliação institucional elaborado pela CPA, além dos documentos como Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

O referido instrumento avaliativo dos cursos contempla 3 dimensões a serem avaliadas e mais um item que é o atendimento dos Requisitos Legais e Normativos, o qual, por ser essencialmente regulatórios, não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação, do curso (CC). As dimensões são as seguintes:

Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica, a qual contempla alguns dos seguintes indicadores:

- a) Contexto Educacional;
- b) Políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa;
- c) Objetivos do curso;
- d) Perfil profissional Egresso;
- e) Conteúdos curriculares;
- f) Atividade pedagógica;
- g) Estágio curricular;
- h) Atividades complementares;
- i) TCC;
- j) Apoio ao discente;
- k) Ações decorrentes dos processos de avaliação;
- l) Ações acadêmico-administrativas;
- m) Procedimento de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial:

- a) Atuação do Núcleo Docente Estruturante;
- b) Atuação do Coordenador;

- c) Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do Coordenador;
- d) Titulação do Corpo docente, de doutores, regime de trabalho, experiência profissional, experiência do magistério superior;
- e) Relação entre o número de docentes e estudantes;
- f) Funcionamento do colegiado do curso;
- g) Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.

Dimensão 3 – Infraestrutura:

A referida dimensão não será explorada mais pormenorizadamente na presente pesquisa, dado que as categorias eleitas para serem estudadas foram **a) Currículo b) Metodologia e c) Avaliação**. Assim, a Dimensão Infraestrutura somente será abordada quando apresentar relação direta com essas categorias.

O Conceito do Curso (CC) é calculado pelo sistema e-MEC com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.

5.1 Avaliação “*in loco*” - IES 01

Nesse capítulo é apresentado o resultado da *Avaliação in loco* realizada pelos avaliadores do Inep no processo de Renovação de Reconhecimento do curso de direito da IES 1 no ano de 2015.

Foi apresentada uma tabela com os campos: indicador, conceito e avaliação, além da coluna “critério de análise”, que foi pensada para esta pesquisa como um modo de ajudar a compreender o indicador e o que deve ser avaliado por ele.

Considerou-se que tal critério poderia ser construído em forma de perguntas, a serem extraídas da análise mais detida do instrumento de avaliação, sendo que se chegou à conclusão de que o uso da expressão “em que medida” no início das perguntas torna mais objetiva a avaliação e passa a exigir do avaliador a observância de dados empíricos que melhor fundamentem suas observações e conclusões:

Quadro 2 – Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica

Indicador		Critério de Análise	Conceito
1.1	Contexto educacional	Em que medida o PPC contempla as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental?	Muito Bem
1.2	Políticas Públicas	Em que medida as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas no âmbito do curso?	Suficiente
1.3	Objetivos do Curso	Em que medida os objetivos do curso apresentam coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional?	Muito bem
1.4	Perfil Profissional do Egresso	Em que medida o perfil profissional expressa as competências do egresso?	Muito bem
1.5	Estrutura Curricular	Em que medida a estrutura curricular prevista/implantada contempla, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática?	Suficiente
1.6	Conteúdos curriculares	Em que medida os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando-se, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos referentes às relações étnico-raciais, direitos humanos, políticas ambientais, bem como acessibilidade?	Muito bem
1.7	Metodologia	Em que medida as atividades pedagógicas apresentam coerência com a metodologia prevista/implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal?	Muito Bem*
1.8	Estágio Curricular Supervisionado	Em que medida o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, considerando-se, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação?	Suficiente
1.9	Atividades Complementares	Em que medida as atividades complementares estão previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas considerando-se, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento?	Muito Bem
1.10	TCC	Em que medida o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, considerando-se, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação?	Muito bem
1.11	Apoio ao Discente	Em que medida o apoio ao discente previsto/implantado contempla, os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios?	Suficiente
1.12	Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	Em que medida as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas?	Suficiente

1.14	Tecnologias de Informação e Comunicação	Em que medida as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade e do domínio das TICs?	Suficiente
1.17	Procedimentos de avaliação dos Processos de Ensino-Aprendizagem	Em que medida os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC?	Suficiente
1.18	Número de Vagas	Em que medida o número de vagas previstas/implantadas atende à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES?	Muito Bem

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A seguir passa-se a analisar em bloco os indicadores que se relacionam entre si, comparando-se a avaliação externa com o formulário de autoavaliação do curso que é preenchido pela instituição no site do e-MEC.

- 1) Indicadores: Contexto educacional, Políticas Públicas, Objetivos do Curso e Perfil Profissional do Egresso;

Nos dois documentos, no espaço que se refere à contextualização do curso, não houve qualquer referência à pendência de aprovação do PPC e aos fatos gerados em torno dele, em parte originados das reclamação dos alunos que gostariam de ter tido maior participação na elaboração do mesmo. Não obstante o avaliador tenha desconsiderado tal situação, tem-se que, com a edição da Portaria nº 386, de 10 de maio de 2016, a participação discente no acompanhamento e avaliação do PPC passou a ser um indicador aplicando-se tanto a instituições públicas como privadas. Com isso, as instituições que promoverem tal participação serão mais bem avaliadas.

Continuando-se a análise do relatório, não há no mesmo a indicação dos resultados do conceito Preliminar de Curso – CPC ou resultado do ENADE do último triênio. Tais informações contribuem para averiguar como a IES vem-se desempenhando ao longo dos anos e como o processo avaliativo vem contribuindo para tanto. Fazendo-se uma acurada análise sobre os instrumentos iniciais instituídos em 2004, tem-se que o Enade estava contemplado como indicador e seus resultados repercutiam diretamente na avaliação do curso. Atualmente, contudo, observa-se que ele nem ao menos é mencionado pelos avaliadores no Relatório, andando assim na contramão da Lei do Sinaes e de seus princípios e concepções

norteadoras.

Em relação ao Enade, tem-se que há disponível relatório de resultados por Instituição, onde é feita ainda uma comparação com os dados do Brasil e por regiões. A comparação com esses resultados revela que em relação ao resto do Brasil, os estudantes de direito da IES 1 apresentam uma média de desempenho geral de 39,40 e no Brasil essa média é de 40,8. No que se refere à formação geral a média da IES 1 é de 40,1 e no Brasil de 46 e quanto à conhecimento específicos essa média é de 39,2 sendo que no Brasil é de 39,1.

Esses resultados necessitam ser problematizados e recontextualizados pela Instituição. No relatório estudado, os resultados do ENADE e as ações tomadas pelo curso decorrentes dele não são mencionadas nem mesmo no indicador denominado Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso, que avalia as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras) no âmbito do curso.

Quanto ao CPC, a Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007 assim estabelece. *In Verbis*:

Art.33-C

§ 1º O CPC será calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE de cada área, observado o art. 33-E, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infra-estrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES. (BRASIL, 2007a).

Como se observa, as avaliações trienais de desempenho de estudantes são consideradas no cálculo do CPC e dependendo de seu resultado podem desencadear respectivamente os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento. Ou seja, a avaliação dos estudantes, bem como demais indicadores de qualidade são responsáveis pelo CPC e no caso da IES 1, um baixo CPC levou a abertura do processo de supervisão com a fase de Protocolo de Compromisso. Segundo o Procurador Institucional da IES 1:

[...] a instituição passou por um processo de supervisão em 2014, em razão de um CPC insuficiente (conceito 2) do curso de Direito, divulgado em dezembro de 2013. Houve, segundo o procurador, um boicote dos alunos do curso de Direito quando da realização do Enade, o que gerou esse conceito. Foi realizado, então, Protocolo de Compromisso entre a instituição e o MEC e instituída Comissão de acompanhamento, conforme art.10, da Lei 10.861/2004.

A referida Comissão foi formada pelo próprio procurador, o coordenador do curso de direito, a presidente da CPA. Foi gerado um relatório inicial, identificando os processos e ações a serem adotados, a partir de um diagnóstico inicial. Neste sentido as ações incluíam: mudanças no projeto político pedagógico, contratação de novos docentes, estruturação do Núcleo de Prática Jurídica, acervo da biblioteca etc.

A avaliação “*in loco*” não faz qualquer menção a esse Protocolo de Compromisso firmado pelo IES 1 com o MEC, nem às ações nele previstas. No termo de compromisso anexo à Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, inciso XIV consta como obrigação do avaliador considerar os resultados de outros processos avaliativos promovidos pelo Ministério da Educação e pela instituição de educação superior.

Na há ainda qualquer informação relacionada ao quantitativo anual do corpo discente desde o último ato autorizativo, anterior à avaliação “*in loco*”. Não faz qualquer referência ao número de alunos matriculados, considerando apenas o número de vagas ofertadas. Não considera também nenhum índice de evasão.

Quanto ao indicador das Políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa a autoavaliação indica que a Coordenadoria do Curso em conjunto com o Departamento, Pró-Reitorias de Ensino e Extensão, realizam atividades acadêmicas sistemáticas, tais como:

- seminários, para o conhecimento e apropriação do PDI, bem como a divulgação deste documento no site da IES;
- desenvolvimento da cultura nos colaboradores que estimula a prática de elaboração de planos de ações, consolidando formas de planejamento estratégico;
- as ações e práticas institucionais convergem para o alcance dos objetivos e finalidades da IES;
- participação das diversas instâncias colegiadas nas discussões dos projetos e documentos;
- adoção de práticas didáticas e inovadoras;
- implementação de atividades de apoio ao processo ensino-aprendizagem;
- atividades por meio do sistema moodle, plataforma informatizada para auxílio nas atividades pedagógica;
- atuação dos membros que compõem o Núcleo Docente Estruturante;
- práticas de formação continuada de professores, atendimento aos alunos, pais, bem como a formação continuada aos técnico-administrativos;
- instalações apropriadas para ao desenvolvimento das atividades práticas do curso; (Formulário eletrônico avaliação do curso de Direito da IES 1, 2015, fonte sigilosa).

Além disso, consta do referido documento que o curso de Direito, durante sua implementação e operacionalização, disponibiliza o seguinte:

- Participação em programas de extensão: cursos extracurriculares, seminários, debates, simpósios entre outros eventos que os especializem em diferentes áreas de profissão como: Magistratura, Ministério Público e Procuradoria do Estado, Advocacia Civil, Formação Policial e Advocacia Criminal, Direito Político e Administrativo e demais áreas selecionadas de acordo com as demandas do mercado local e regional;
- Prestação de assistência à sociedade, assessorando pessoas interessadas na resolução de questões jurídicas, por meio do Núcleo de Prática Jurídica;
- Participação como estagiário credenciado pela instituição em empresas públicas e privadas, complementando as aulas teóricas;
- Participação como estagiário no Poder Judiciário em convênio com as Faculdades;
- Visitas Orientadas;
- Atividades Complementares. (Formulário eletrônico avaliação do curso de direito da IES 1, 2015, fonte sigilosa).

As informações são prestadas sem considerar quaisquer dados empíricos, não há referência a resultados obtidos e nem a periodicidade das ações e programas. Por exemplo, fez-se menção à realização de seminários, sem se indicar quantos foram realizados e em qual período. Assim, também ocorreu com a avaliação externa, a qual não esclarece como se chegou ao conceito 3, ou seja, não expõe “como” ou “o modo” as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa constantes no PDI estão previstas e implantadas no âmbito do curso? A pergunta requer muito mais que a constatação de que a política está prevista no PDI, pois buscar avaliar como ela é prevista e como ele está efetivamente implantada. Tal julgamento somente poderá ser obtido a partir de dados concretos que reflitam os resultados de programas e ações.

Avançando para outros indicadores, considerar-se-á a seguir aqueles que têm uma estrita relação, quais sejam: indicador 1.5 “Estrutura curricular”, indicador 1.6 “conteúdos curriculares” e 1.7 “metodologia” e ambos necessariamente devem manter coerência com a contextualização do curso (1.1), objetivos (1.3) e perfil profissional do egresso (1.4).

O indicador 1.3 (objetivos do curso), os quais constam do PPC e que foram citados no início deste capítulo, recebeu conceito 4, com o grau de coerência muito bom em relação os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.

Por outro lado, segundo o PPC da IES 1 (2015, fonte sigilosa), atentando para a realidade local, busca formar profissionais tendo em vista as peculiaridades regionais, o mercado de trabalho, as mudanças socioeconômicas e tecnológicas e a legislação que disciplina a formação de recursos humanos para as ciências jurídicas.

Contudo, na estrutura curricular o que se observa é a adoção de um currículo mínimo, sem qualquer referência a disciplinas ou conteúdo que expressem a realidade local ou regional. O curso tem um total de 3.735 horas aulas, qual seja, o mínimo previsto na Resolução nº 02, de nº 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. (BRASIL, 2007b). Nesta carga horária já estão inclusas as disciplinas optativas, as quais as ementas não são disponibilizadas no sistema de informática adotado pela IES 1.

Mesmo essas disciplinas, pela nomenclatura que adotam, não se prestam ao estudo de temas relacionados com a realidade do Maranhão, pelos menos a maioria delas, onde se observa que estão muito mais voltadas para o estudo das legislações federais.

No indicador estrutura curricular (1.5) foi considerado que tal estrutura contempla de maneira suficiente os aspectos que se relacionam com a flexibilidade, interdisciplinaridade e compatibilidade da carga horária total (3.735 horas), recebendo um conceito 3. Por outro lado, quando da análise dos conteúdos curriculares (1.6), a instituição recebeu nota 4, sendo que na avaliação considerou-se que os mesmos possibilitam de forma muito boa o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando-se em uma análise sistêmica e global os aspectos atualização, adequação das cargas horárias, adequação das bibliografias e as regionalidades da sede da instituição.

A distinção entre os termos estrutura curricular e conteúdos curriculares faz-se necessária para a compreensão do resultado da avaliação. Segundo a Resolução da IES 1, em art. 68: “[...] estrutura curricular de um curso é a disposição ordenada de componentes curriculares que definem a formação pretendida pelo projeto pedagógico do curso”. (BRASIL, 2007b). Segundo a mesma Resolução os componentes curriculares podem ser: I. obrigatórios, quando o seu cumprimento é indispensável à integralização curricular; II. optativos, quando integram a respectiva estrutura curricular, devendo ser cumpridos pelo estudante mediante escolha, a partir de um conjunto de opções, e totalizando uma carga horária mínima para integralização curricular estabelecida no projeto pedagógico do curso; III. eletivos, quando integram a estrutura curricular de outros cursos de graduação da (IES 1) ou de outras IES credenciadas pelo MEC. (BRASIL, 2007b).

A estrutura curricular revela que a carga horária é francamente distribuída de modo a priorizar o Eixo de Formação Profissional, cujos componentes curriculares revelam o apego ao “exegetismo” já denunciado por João Baptista Villela desde 1974:

[...] uma visão inteiramente falsa do ensino jurídico fazê-lo consistir basicamente num aprendizado das leis em vigor. Ao invés de dar ao aluno o instrumental conceitual que lhe permita intervir ativamente na construção de uma sociedade melhor, limita-se a fornecer-lhe uma notícia de soluções normativas garantidas para um contexto histórico, que provavelmente não será o de amanhã, isto é, o do período em que atuarão os estudantes de hoje. (VILLELA, 1974, p. 41).

Analisando-se os componentes curriculares e os conteúdos por meio das ementas do curso, tem-se que elas não apresentam referência quanto às habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio das disciplinas do curso. Viu-se que a própria lógica das Diretrizes Curriculares do Curso de Direito e do próprio Sinaes foi construída tendo como base a diretriz das habilidades e competências do egresso. Assim, compreende-se não somente o PPC, mas também as ementas, que servem de orientação ao professor, deveriam contemplar pelo menos algumas dessas tais habilidades e competências a fim de que elas pudessem ser trabalhadas durante a disciplina.

Outra consideração sobre as ementas é que não se observa qualquer orientação quanto às metodologias a serem utilizadas pelos docentes. O Sinaes exige a compatibilidade destas com os conteúdos a serem trabalhados, a fim de que se revelem aptas a desenvolver as competências e as habilidades esperadas, contudo não se observa qualquer instrumento de acompanhamento por parte da gestão do curso quanto a este processo, pelo menos não em nível de orientação no PPC ou no ementário do curso.

Quanto à avaliação da aprendizagem também não há qualquer referência a elas nas ementas. A avaliação constante da aprendizagem do aluno garante ao coordenador e a gestão de qualquer curso a certeza de que o PPC está de fato implantado e sendo trabalhado no dia-dia. A ausência de orientações aos docentes nesse sentido demonstra a fragilidade do indicador e a necessidade de adoção de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Ainda quanto à estrutura curricular, mas relacionando-se este indicador com anterior que trata sobre a contextualização do curso, foi constatado pelo

avaliador a existência de prática jurídica apenas nos últimos semestres do curso, pendente ainda o novo PPC de aprovação:

[...] no atual projeto pedagógico em andamento não existem as turmas. Embora estejam institucionalizados os componentes curriculares ESTAGIO 1 (9. SEMESTRE) e ESTÁGIO 2 (10. SEMESTRE) em que os discentes fazem o estágio não obrigatório fiscalizados pelo coordenador de estágio. Está em andamento novo projeto pedagógico que institucionaliza os componentes curriculares_PRÁTICA JURÍDICA (5., 6., 7. E 8. semestres) com até 50 discentes por turma. (BRASIL, 2015b, p. 2, grifo nosso).

Avaliação desse indicador, como se observou, projetou para o futuro o desenvolvimento pleno do eixo de formação prática do curso, o que ressalta a necessidade de um maior acompanhamento para que seja de fato efetivado o que determina o novo PPC quanto aos estágios e atividades práticas desenvolvidas a serem desenvolvidas nos próximos anos pelo curso.

Esse indicador é de fato uma fragilidade do curso que foi identificada por outra pesquisa já realizada no âmbito desse programa de mestrado⁸

Ainda quanto à Dimensão 1: Organização didático-pedagógica, 1.12. ações decorrentes dos processos de avaliação do curso. Tem-se que os avaliadores consideram que as ações acadêmico-administrativas, decorrentes das autoavaliações e das avaliações externas, no âmbito do curso, “estão suficientemente implantadas, em razão do sistema informático”. Os avaliadores por outro lado consideram a baixa participação dos acadêmicos na aplicação dos testes e o fato destes não conhecerem a "CPA" (Comissão Permanente de Avaliação).

Tem-se que os avaliadores consideram que a avaliação do curso estava suficientemente implantada com base apenas na existência de Sistema de Informação destinado a esse fim, contudo os avaliadores desconsideram o baixo índice de participação dos alunos e docentes no processo de auto avaliação realizado pela instituição nos anos de 2015 e 2016.

No que diz respeito à Dimensão 2 – Corpo docente e tutorial, a seguir Quadro 3 com a avaliação do curso de direito da IES 1:

⁸ Pesquisa realizada pela mestranda Luana Celina intitulada “O papel dos escritórios-escola das universidades da cidade de São Luís- MA na formação de profissionais habilitados em demandas de família, no período de 2014 e 2015”.

Quadro 3 – Avaliação do Curso de Direito da IES 1

Indicador	Conceito
2.1 Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE	3
2.2. Atuação do (a) coordenador (a)	4
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	5
2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais	5
2.7. Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	4
2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	5
2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%)	5
2.10. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	5
2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	5
2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	3
2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A atuação Núcleo Docente Estruturante da IES 1 foi avaliada com base apenas em aspectos formais:

2.1 A atuação do NDE do Curso avaliado é suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos relacionados à concepção, ao acompanhamento, a consolidação e a avaliação do Projeto Pedagógico. Os integrantes do NDE se reúnem periodicamente e deliberam sobre temas inerentes ao acompanhamento e execução do projeto conforme atas registradas em livro próprio, destacando-se que essa prática está demonstrada com referência aos dois últimos anos (2014 e 2015). (Relatório de Avaliação *in loco* IES 1, 2015, fonte sigilosa).

Quanto à atuação do NDE, o curso recebeu nota 3, que é atribuída quando este é composto por, pelo menos, cinco (5) dos docentes do curso, previstos para os três primeiros anos, com contrato de trabalho já firmado com a IES, além de “[...] participação suficiente na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e clara responsabilidade com a implantação do mesmo”⁹.

Como se observa, a atuação do Núcleo foi medida pelas reuniões que realizou, além de critérios de titulação e formação acadêmica. A atuação do grupo foi considerada suficiente, por aspectos meramente formais, sem, contudo, se perquirir sobre a atuação efetiva do Núcleo para a consolidação do Projeto Pedagógico do Curso e observância da Resolução nº 856-CONSEPE, de 30 de agosto de 2011, que prevê dentre as atribuições do NDE: “[...] elaborar estudos, análises e pesquisas junto ao corpo discente e docente, de modo a identificar e qualificar as necessidades de modificação do projeto pedagógico do curso”. (UFMA, 2011).

Um indicador que chama atenção é a baixíssima produção científica, cultural, artística ou tecnológica dos docentes. A avaliação indica que menos de 50% do corpo docente vinculado ao curso tem produção entre 1 e 3 trabalhos, sendo que grande parte dessa produção fica concentrada em alguns docentes. Os avaliadores consideraram um total de 50 professores, sendo que destes 19 são doutores e 18 são mestres. A baixa produção é, portanto, incompatível com o conceito 4 do indicador 2.7, relativo a titulação do corpo docente. Tal incompatibilidade foi em parte explicada pelo avaliador, que atribui a nota baixa à concentração de produção em poucos professores. Esse indicador merece ser melhor observado, uma vez que tem impacto em outros indicadores e na própria implementação do PPC do curso.

5.2 Avaliações “*in loco*” - IES 02

Inicialmente, cumpre esclarecer algumas questões que envolveram o acesso ao relatório de avaliação “*in loco*” da IES 2 e que se considera relevante para o presente estudo.

Uma cópia do relatório foi solicitada ao MEC através da central de atendimento. O pedido estava expresso nos seguintes termos:

⁹ Informação contida no Instrumento de Autorização do Curso de Direito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Venho solicitar, como base no art. 2º, II, da Lei 10.861/2004 (Lei do Sinaes) que determinou o caráter público dos processos avaliativos, que seja disponibilizado o relatório de avaliação "*in loco*", do curso de graduação em Direito, da IES 2¹⁰, campus X, na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, realizado no final do ano de 2015. (Relatório de Avaliação *in loco* IES 2, 2015, fonte sigilosa).

O INEP respondeu negativamente ao pedido, citando o Memorando MEC/INEP/DAES nº 002456. *In Verbis*:

Em atendimento ao pedido de informação registrado sob o protocolo nº xxxxxxxxxxxx1678, segue resposta elaborada pela unidade responsável: Conforme o Memorando MEC/INEP/DAES nº 002456 de 23 de abril de 2012, o relatório de avaliação é considerado documento de acesso restrito, tendo em vista conter dados pessoais de avaliadores e dados das Instituições de Educação Superior, sendo disponibilizados apenas aos interessados no processo, que possuem a prerrogativa de, caso tenham este interesse, fornecer os relatórios em questão. Ademais, informamos que o Relatório de Avaliação do INEP é um documento intermediário, passível de alterações posteriores por parte da SERES, bem como de questionamentos e avaliações das IES e da SERES, o que implica em que ele não apresenta encerramento em si mesmo, mas funciona como um subsídio para decisões do MEC, a este pertencendo, sendo uma atividade executada e prestada pelo INEP àquele Ministério. (Fonte sigilosa).

O Memorando MEC/INEP/DAES nº 002456, para atender às determinações da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à informação, traz relação de documentos produzidos pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) elencando aqueles que são de acesso público e os que são sigilosos. O memorando esclarece que são sigilosos os documentos que contenham informações pessoais dos alunos, candidatos, pareceristas e avaliadores e dados das instituições de ensino. Assim, tais documentos somente seriam disponibilizados aos interessados.

Na relação trazida no corpo do memorando que se refere ao Enade, percebe-se que a maioria das informações é de acesso público, como o relatório da instituição da Educação superior e o relatório de curso, sendo que apenas o boletim de desempenho do estudante e os dados de desempenho do estudante no Enade têm acesso restrito. Com isso, pode-se inferir que a regra é a da publicidade, sendo o sigilo a exceção. Assim estabelece a Lei de Acesso à Informação, como forma de garantia do direito fundamental à informação. *In Verbis*:

¹⁰ A instituição foi identificada com nome.

Art. 3º: Os procedimentos previstos nesta Lei destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública e com as seguintes diretrizes

I - observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção;

II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações;

III - utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação;

IV - fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública;

V - desenvolvimento do controle social da administração pública. (BRASIL, 2011b).

A Lei em seu Art. 4º III e IV resguarda a informação sigilosa e a informação pessoal. Conceitua informação sigilosa como aquela submetida temporariamente à restrição de acesso público, em razão de sua imprescindibilidade para a segurança da sociedade e do Estado, já a informação pessoal é aquela relacionada à pessoa natural identificada ou identificável. (BRASIL, 2011b).

Para os casos em que não for possível a divulgação integral dos documentos, por conterem dados sigilosos ou pessoais, o § 2º do art. 7º prevê o acesso parcial, com a ocultação da parte sob sigilo: “Art. 7º, § 2º Quando não for autorizado acesso integral à informação por ser ela parcialmente sigilosa, é assegurado o acesso à parte não sigilosa por meio de certidão, extrato ou cópia com ocultação da parte sob sigilo”. (BRASIL, 2011b).

Tem-se ainda que o § 3º, do mesmo artigo, expressa o momento em que devem ser divulgados os documentos ou informações que subsidiam decisões ou atos administrativos o qual deverá se dá com a edição do ato decisório respectivo: “§ 3º o direito de acesso aos documentos ou às informações neles contidas utilizados como fundamento da tomada de decisão e do ato administrativo será assegurado com a edição do ato decisório respectivo.” (BRASIL, 2011b). Tal regra se aplica ao ato de reconhecimento de curso de graduação, uma vez que o relatório de avaliação *in loco* serve de fundamento para o mesmo, ainda que não seja exclusivo,

Desse modo, o que se observa é que a não divulgação do Relatório de Avaliação do curso da IES 2 fere o princípio da publicidade dos atos administrativos e o direito fundamental à informação previsto constitucionalmente. Havia a possibilidade de o relatório ser divulgado, ainda que parcialmente, sem prejuízo do sigilo das informações pessoais, conciliando-se assim as duas regras e dando cumprimento ainda ao que prevê o art. 2º, II, da Lei nº 10.861, de 14 de abril de

2004: “O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar: II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos.” (BRASIL, 2004a).

Feitas tais considerações, tem-se que a presente pesquisa, ao ter acesso ao relatório por meios não oficiais, optou por não divulgar os dados da instituição pesquisada e dos avaliadores, resguardando o sigilo. Assim, como no Caso 01, os dados e informações aqui revelados se referem às condições do curso de Direito avaliado, o que se entende ser interesse público.

Tem-se inicialmente que, conforme consta no site do e-mec, o curso de Direito da IES 2, relativo ao campus pesquisado, uma nota ENADE 3 e um CPC 4. Evitar-se-á indicar a nota final para afastar qualquer possibilidade de identificação da IES 2:

Quadro 4 – Dimensão 1 – organização didático-pedagógica (continua)

Indicador		Critério de Análise	Conceito
1.1	Contexto educacional	Em que medida o PPC contempla as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental?	Excelente
1.2	Políticas Públicas	Em que medida as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas no âmbito do curso?	Excelente
1.3	Objetivos do Curso	Em que medida os objetivos do curso apresentam coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional?	Excelente
1.4	Perfil Profissional do Egresso	Em que medida o perfil profissional expressa as competências do egresso?	Muito Bem
1.5	Estrutura Curricular	Em que medida a estrutura curricular prevista/implantada contempla, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática?	Muito Bem
1.6	Conteúdos curriculares	Em que medida os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos referentes às relações étnico-raciais, direitos humanos, políticas ambientais, bem como acessibilidade?	Muito Bem
1.7	Metodologia	Em que medida as atividades pedagógicas apresentam coerência com a metodologia prevista/implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal?	Excelente

1.8	Estágio Curricular Supervisionado	Em que medida o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação?	Excelente
1.9	Atividades Complementares	Em que medida as atividades complementares estão previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento?	Excelente
1.10	TCC	Em que medida o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação?	Excelente
1.11	Apoio ao Discente	Em que medida o apoio ao discente previsto/implantado contempla, os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios?	Excelente
1.12	Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	Em que medida as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas?	Excelente
1.14	Tecnologias de Informação e Comunicação	Em que medida as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade e do domínio das TICs?	Excelente
1.17	Procedimentos de avaliação dos Processos de Ensino-Aprendizagem	Em que medida os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC?	Excelente
1.18	Número de Vagas	Em que medida o número de vagas previstas/implantadas atende à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES?	Excelente

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Como no Caso da IES 1, a seguir, passa-se a analisar em bloco os indicadores que se relacionam entre si. Não há como fazer o comparativo com a avaliação interna realizada através do formulário de autoavaliação do curso, uma vez que não se teve acesso a tal informação. Assim, será realizado um comparativo entre avaliação de 2015 e a realizada em 2013.

Percebe-se que, no espaço destinado à contextualização do curso, não há, assim como no primeiro caso, o quantitativo anual do corpo discente desde o último ato autorizativo, anterior à avaliação “*in loco*”, nem o número de alunos matriculados, e nem o índice de evasão. Não se mencionam resultados de avaliações anteriores, nem aos resultados anteriores do Enade, que seriam obrigatórios, nem há menção a protocolos de compromisso anteriormente firmados e quais seus possíveis resultados. Os dados, aos quais se faz referência, são os mesmos já publicados no site do e-mec de forma resumida.

Como a instituição passou por um processo de avaliação *in loco*, realizado em 2013, diferentemente da IES 1, que não tinha histórico de avaliações *in loco*, anteriores, é possível, então, fazer-se um comparativo dos dois processos. A IES 2 recebeu uma nota 3, sendo que a Dimensão Infraestrutura, foi a de menor nota (2,9), justamente por problemas relacionados à Bibliografia básica e complementar do curso. A Dimensão 1 foi avaliada como suficiente em todos os indicadores. A Dimensão 2 recebeu a mesma nota, contudo alguns indicadores foram pontuados como insuficientes, como a atuação do Núcleo Docente Estruturante, o regime de trabalho do corpo docente e a produção científica e cultural. Os professores tinham regime de trabalho como horistas, conforme constatou a avaliação, exceto o coordenador do curso.

A instituição passou por um processo de supervisão devido a uma nota 2 no Enade. Após esse processo podem-se comparar os resultados da avaliação de 2015. Os indicadores, que passaram de suficiente (nota 3) para muito bom, são (nota 4) são os seguintes: 1.4, perfil profissional do egresso, que recebeu como justificativa para a nota 4, apresentar o mínimo de horas previsto nas diretrizes; o item 1.5, estrutura curricular, que recebeu nota 4, por atender muito bem os critérios da flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total, articulação da teoria com a prática. A justificativa, no entanto, não apresenta quais as disciplinas ou conteúdos que demonstram a presença desses critérios na estrutura curricular; 1.6, conteúdos curriculares, que segundo a avaliação permitem o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, por atender aos aspectos da: atualização, adequação das cargas horárias e da bibliografia.

Na estrutura curricular, o que se observa, assim como na IES 1, é a adoção de um currículo mínimo, sem qualquer referência às disciplinas ou conteúdo que expressem a realidade local ou regional, sendo que é ofertada apenas uma

disciplina optativa.

Diferentemente, o indicador 1.7 “metodologia” recebeu uma nota 5. Contudo, como já afirmado, esse indicador necessariamente deve manter coerência tanto com o contexto educacional (nota 5), como com os objetivos (nota 5) e o perfil profissional do egresso (4). Entende-se ainda que tal indicador deve manter coerência também com os conteúdos curriculares e com a própria estrutura curricular, o que pela diferença das notas não parece ocorrer. A justificativa para a nota 5, em relação a metodologias, foi a de que “as atividades pedagógicas apresentam excelente coerência com a metodologia prevista e implantada”. Não obstante, entende-se que um julgamento nesse sentido só poderia ser possível se associado a um processo de autoavaliação do curso que promovesse um acompanhamento cotidiano das metodologias aplicadas em sala de aula e como se verá na fala dos entrevistados, isso ainda é bastante incipiente e restrito àqueles professores que estão diretamente ligados ao Enade.

Analisando as ementas do curso que constam no PPC observa-se que não há qualquer orientação direcionada aos professores quanto à metodologia a ser utilizada em sala de aula, nem quanto à avaliação da aprendizagem do aluno.

Quanto ao indicador das Políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa a autoavaliação, indicador 1.2, o mesmo recebeu um conceito excelente. No entanto, não há a indicação específica de qualquer política que justifique tal nota.

Por outro lado, o Formulário de Autoavaliação do Curso de anos anteriores, já indica as atividades acadêmicas que são desenvolvidas pelo curso, para implementação de tais políticas:

Destaca-se, nesse diapasão, a implantação do Projeto “Ciclo de Atividades Acadêmicas do NDE/Direito”, que consiste em atividades semestrais, contemplando como proposta proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a ciência e a profissão do bacharel em Direito, buscando-se proporcionar junto a comunidade acadêmica discussões sobre questões contemporâneas, através de palestras, seminários e mesas de discussão [...].(Formulário eletrônico de avaliação IES 2, 2012, fonte sigilosa).

A avaliação externa, no entanto, não esclarece como se chegou ao conceito 5. Como no caso da IES 1, faltam dados empíricos que embasem a avaliação e a nota conferida, o que pode demonstrar, inclusive, desconhecimento sobre os resultados auto avaliativo do curso.

Ainda quanto à estrutura curricular, mas relacionando-se este indicador com anterior que trata sobre a contextualização do curso, o avaliador não fez qualquer menção ao fato do curso está convivendo com duas matrizes curriculares, uma de 2010 e outra de 2012, quando da aprovação de um novo PPC e de ter reduzido a sua carga horária inicial para mínima exigida, mantendo a conversão da carga horária das disciplinas para horas de 50 minutos, sem levar em consideração que a partir da publicação da Resolução CES/CNE 3/2007, de 02 de julho de 2007, a carga horária dos cursos superiores passou a ser definida em horas-relógio, ou seja, 60 minutos. (BRASIL, 2007c).

Quanto aos objetivos do curso não houve mudanças substanciais a serem citadas. Quanto ao perfil do egresso, a principal mudança se refere ao fato de ter contemplado um perfil voltado para a pesquisa e extensão e para um saber autônomo do aluno.

As habilidades e competências também foram ampliadas e melhor detalhadas para incorporar aquelas relacionadas com a hermenêutica jurídica e interpretação do direito, além de habilidade gerais para a solução de conflitos extrajudiciais. No entanto, houve mudanças na estrutura curricular que se mostraram incompatíveis com tal visão, como a exclusão da disciplina hermenêutica e redação jurídica do eixo fundamental.

Ocorreu ainda a extinção de disciplinas como Direito agrário e o aumento da carga horária de disciplinas especializadas, como direito do consumidor, da criança e do adolescente, eleitoral e partidário, previdenciário e tributário. Houve ainda a redução da carga horária de disciplinas como direito civil (25%), processo civil (25%) e direito penal (33,34%).

Foi incluída a disciplina de Direitos Humanos, obrigatória desde a publicação da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que em seu art. 6º prescreve que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e demais documentos institucionais. (BRASIL, 2012).

Foram incluídas ainda as práticas integrativas I, II, III e IV, com carga horária de 20 horas cada uma, a partir do 6º período. No PPC anterior, as disciplinas relativas ao eixo de formação prática eram Estágio I, Estágio II, Estágio III, Estágio IV, Estágio V, Estágio VI, Estágio VII, Estágio VIII, Estágio IX e Estágio X que ficavam distribuídas nos quatro últimos períodos do Curso (7º ao 10º período).

Pelo novo PPC o estágio supervisionado se inicia no 8º período, encerrando-se no décimo período. Esse indicador (1.8) recebeu nota 5, com a justificativa de que está regulamentado e implementado de maneira excelente no PPC e documentos analisados, considerando-se os aspectos como carga horária, previsão e existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação estão devidamente descritos e verificados (NPJ, escritório escola, projeto itinerante e convênios). Esse indicador, no entanto, assim como no Caso 01, também apresenta fragilidades, o que foi identificado por pesquisa já realizada no âmbito desse programa de mestrado¹¹.

Os demais indicadores da Dimensão 1 receberam nota 5. Dentre eles pode-se destacar o 1.12, ações decorrentes dos processos de avaliação do curso. Tem-se que os avaliadores consideram que as ações acadêmico-administrativas, decorrentes das autoavaliações e das avaliações externas, no âmbito do curso, “estão previstas e implantadas de maneira excelente no âmbito do curso. Não foram apresentadas, no entanto, quaisquer procedimentos específicos ou resultados dessas auto avaliações, nenhum índice de participação dos alunos e docentes nesse processo realizado pela instituição no ano de 2015, nem fez referência ao nível de atuação da CPA (Comissão Permanente de Avaliação).

No que diz respeito à Dimensão 2, a seguir Quadro 5:

¹¹ Pesquisa realizada pela mestranda Luana Celina intitulada “O papel dos escritórios-escola das universidades da cidade de São Luís- MA na formação de profissionais habilitados em demandas de família, no período de 2014 e 2015”.

Quadro 5 – Dimensão 2

Indicador		Conceito
2.1	Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE	5
2.2	Atuação do (a) coordenador (a)	4
2.4	Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	5
2.5	Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais	2
2.7	Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	4
2.8	Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	4
2.9	Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%)	5
2.10	Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	5
2.12	Experiência de magistério superior do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	5
2.14	Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	5
2.15	Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A atuação Núcleo Docente Estruturante da IES 1 foi avaliada com base apenas na fase de elaboração do PPC, a qual contou com a participação do NDE, no entanto, não houve nenhuma referência quanto às medidas para implantação do PPC:

2.1 O Núcleo Docente Estruturante é atuante e desenvolve de modo excelente as atividades de acompanhamento e avaliação do curso pelo respectivo projeto pedagógico, cuja elaboração esteve sob sua competência, ouvidos os demais membros do corpo docente do programa. (Relatório de Avaliação *in loco* IES 1, 2015, fonte sigilosa).

A atuação do(a) coordenador(a) recebeu nota 4 (conceito muito bom), fato justificado por sua integração com os gestores e membros do curso e por sua dedicação aos trabalhos de gestão. Não houve, no entanto, qualquer especificação quanto às medidas de gestão do curso por parte da coordenação. Foi, por outro lado, ressaltado que a admissão do(a) coordenador(a) havia sido recente. Na avaliação anterior a coordenação também recebeu esse mesmo comentário. Uma nota baixa que se repetiu nas duas avaliações (2012 e 2015) foi quanto ao regime de trabalho do coordenador do curso.

Outro indicador que chama atenção é a baixíssima produção científica, cultural, artística ou tecnológica dos docentes tanto na IES 1 quanto na IES 2. A avaliação indica que o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa de natureza científica apresenta-se como ação ainda incipiente com relação ao corpo docente do Curso de Direito. Os avaliadores consideraram que apenas 24,44% (<50%) dos docentes do programa têm produção científica elaborada nos últimos três anos. Observa-se que os avaliadores consideraram o número total de professores do curso, sem especificar o campus ou a atuação dos professores, se na área do ensino ou na área da pesquisa. De todo modo, não se pode deixar de considerar, assim como na IES 1, que esse indicador mostra-se incompatível com o indicador 2.7, correspondente à titulação do corpo docente, que recebeu nota 4, por apresentar um percentual 57,8% de doutores no curso. A produção científica, portanto, é um indicador crítico que merece ser bem analisado pelo Inep e pela instituições de ensino, dado o seu impacto em outros indicadores e na própria implementação do PPC do curso.

6 A AVALIAÇÃO E A RECONTEXTUALIZAÇÃO NO CAMPO PEDAGÓGICO PELOS ATORES SOCIAIS: os enunciados diretos e as enunciações

Como já foi expresso por Goldberg (1980 apud SAUL, 1994, p. 61) “[...] a avaliação é um casaco de várias cores” que se usa conforme o local e a ocasião, assim a avaliação pode assumir várias dimensões e funções a depender dos métodos que são utilizados e as decisões que serão tomadas. Essas dimensões, segundo Sousa (2000), seriam: a avaliação da sala de aula, focada no processo de ensino e aprendizagem para subsidiar o aperfeiçoamento da atuação docente; a avaliação institucional, que permite a análise da instituição educativa e sua efetividade no cumprimento de sua função social; a avaliação dos programas e projetos educativos, seus propósitos e estratégias; avaliação do currículo, voltado para analisar o valor psicossocial dos objetivos e conteúdos de um curso e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação e avaliação de sistemas de ensino, visando subsidiar políticas públicas na área educacional.

Pode-se considerar que o Instrumento de avaliação de cursos do Inep contempla, em um mesmo instrumento, essas diversas dimensões, ensejando os gestores dos cursos, em suas atuações, a contemplarem todas essas dimensões.

Desse modo, as perguntas abaixo consideram essa multiplicidade de avaliações que envolvem um mesmo curso. Outro esclarecimento a ser feito é quanto ao fato de que as entrevistas foram desenvolvidas a partir da concepção de entrevistas “em profundidade” na pesquisa qualitativa, priorizando a intersubjetividade e os sujeitos envolvidos, em detrimento da objetividade dos questionários com perguntas fixas. Buscando compreender a enunciação e os enunciados e ainda a recontextualização dos mesmos e possíveis falhas nesse processo.

Considerando o conceito de enunciação de Bakhtin, as perguntas foram pensadas na perspectiva de como elas são enunciadas no instrumento e assim foram agrupadas, por semelhança, em 5 grandes enunciados, todos relacionados com a gestão do curso, uma vez que o instrumento é voltado para os coordenadores.

Além disso, não se pode deixar de constatar que, dentre os objetivos da avaliação institucional e da Educação, tem-se o da interação com as diretrizes curriculares dos cursos, trazendo o instrumento de avaliação como provocador de

processos de autoavaliação, o que na prática se aproxima com a temática da gestão e planejamento do curso, seja quanto ao funcionamento e estruturas físicas, seja quanto ao acompanhamento do trabalho dos professores e do aprendizado do aluno.

Desse modo, as perguntas foram agrupadas em cinco grandes grupos: currículo e gestão, projeto político pedagógico e gestão, avaliação do curso e gestão: autoavaliação e avaliação externa, pedagogia e gestão, avaliação da aprendizagem e gestão.

As entrevistas dos professores e alunos foram sendo inseridas em quadros na medida em que se relacionavam com a temática, transcritas de forma literal, mas com edição e recortes, para supressão de termos excessivamente coloquiais ou desvirtuados da temática. Os professores A e B da IES 1 e o professor A NDE IES 1 optaram por responder o questionário e neste caso houve reprodução literal das respostas. Quanto ao professor NDE A IES 2 não foi possível a transcrição literal da devido a problemas com o áudio.

Esclareça-se ainda que todos os professores, que compunham os NDE's, foram contatados, porém alguns não puderam participar da pesquisa, pois também fazem parte deste programa de pós-graduação, outros deixaram de enviar o questionário respondido, alguns não atenderam as ligações e outros alegaram não estarem participando ativamente do NDE e, portanto, não se sentiam a vontade para serem entrevistados. De fato, percebeu-se que o NDE da IES 1, após a visita do Inep em 2015, não havia realizado nenhuma reunião, fato este confirmado pelo Coordenador atual do curso, o qual será referido como Coordenador B IES 1. O mesmo informou a dificuldade de reunir os professores e baixo empenho de alguns em participar.

Os demais entrevistados receberam as seguintes siglas:

- a) IES 1 - Coordenador A IES 1: coordenador em 2015. Membros dos NDE: Professor NDE A IES 1. Professores 40 horas ou dedicação exclusiva: Professor A IES 1, Professor B IES 1, Professor C IES 1. Alunos: Aluno A IES 1;
- b) IES 2 - Coordenador A IES 2: coordenador em 2015, Coordenador B IES 2: Coordenador em 2012-2013; Membros dos NDE: Professor NDE A IES 2. Professor NDE B IES 2. Professores 40 horas ou dedicação

exclusiva: Professor A IES 2. Alunos: Aluno A IES 2.

a) Currículo e Gestão

O primeiro tema selecionado é currículo e gestão, no qual foram agrupadas as seguintes questões: Questão 01 - O que compreende por currículo e quais os parâmetros orientadores da organização do currículo do curso de Direito? Questão 05 - Qual o grau de identificação do currículo do curso com o projeto acadêmico da IES? Questão 06 - Qual o grau de identificação do currículo do curso com as diretrizes curriculares nacionais? O que elas representam para a sua construção e prática do currículo? Em que o curso se diferencia delas?

Quanto à compreensão de currículo presente nas falas, observa-se desde um sentido geral, como “matriz do curso” (Coordenador A IES 2) até a visão de currículo como “a estrutura objetiva e os fundamentos da própria natureza do curso, a missão, a estrutura, os eixos temáticos” (Coordenador A IES 1). O currículo não aparece com aquela concepção dinâmica, de um currículo vivo, experienciado, vivenciado.

Nas falas dos professores ele aparece de forma semelhante:

Quadro 6 – Respostas professores IES 1 – Questão 05

ENTREVISTADOS	Questão 05 - O que compreende por currículo do curso jurídico?
PROFESSOR NDE A IES 1:	O currículo é estabelecido com as disciplinas, conteúdos e cargas horárias. Descreve o conteúdo programático do Curso e referencia o Curso, em sua apresentação.
PROFESSOR A IES 1:	No meu entender compreende as disciplinas obrigatórias e eletivas que compõem o curso de direito da UFMA, com suas cargas horárias e créditos respectivos.
PROFESSOR B IES 1:	Visa articular teoria e prática em todos os componentes curriculares, operada em todos os semestres do curso.
PROFESSOR C IES 1:	O currículo deveria ser menos fechado no que diz respeito à sala de aula e mais flexível para a prática. Na instituição até temos os estágios, que são componentes curriculares obrigatórios, [...] mas eu não vejo ter uma avaliação daquela prática, daquele conteúdo. Com relação às disciplinas do currículo que a gente tem eu até não vejo problemas nelas. A maior dificuldade é captar professores com tantas especialidades e talvez seja mais interessante buscar professores que tenham senão outra formação, mas que não tenham exclusivamente a formação jurídica, para ministrar, por exemplo, sociologia do direito ou filosofia do direito. É bastante difícil de encontrar profissionais assim em São Luís. Isso dificulta o real sentido do currículo, que acaba sendo a repetição de um programa mínimo para todas as universidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Entre os critérios norteadores para a organização do currículo do curso de direito foi indicado: “[...] *rever a visão histórica dele e ao mesmo tempo preparar esse curso para o século XXI.*” (Coordenador A IES 1).

Na fala do Coordenador A IES 2 e do professor A IES 2 se observam a ideia de currículo como sinônimo de estrutura curricular fundada nas diretrizes

curriculares nacionais. Nas falas dos outros professores se observa compreensões bem diversas de currículo, sendo um que defende a necessidade de uma maior especialização dos currículos jurídicos, o que pode significar uma concepção de currículo fragmentado e de outro lado um professor com uma ideia de currículo mais aberto, abarcando conhecimentos interdisciplinares.

Quadro 7 – Respostas professores IES 2 – Questão 05

ENTREVISTADOS	Questão 05 - O que compreende por currículo do curso jurídico?
	PROFESSOR NDE A IES 2: A ideia de currículo apresentada pelo professor, em síntese, considera desde a especialidade das diversas disciplinas, sendo que para ele cada professor deve se concentrar em sua especialidade.
	PROFESSOR NDE B IES 2: Acho o currículo de hoje muito precário. Extremamente precário. Acho que precisamos ampliar esse currículo, mas é claro que dessa forma a gente não vai conseguir atender a demanda social e mercadológica, mas penso que o currículo do curso de direito precisa ser mais aberto. Que se dê um maior enfoque em disciplinas propedêuticas como filosofia, antropologia, sociologia, sociologia jurídica, sobretudo, que são exatamente essas disciplinas que conseguem dá uma estrutura de análise para que o aluno possa pensar sobre o papel do direito na sociedade. Sem essas disciplinas nós vamos ter um aluno muito precário, com uma análise muito superficial do que ele possa pensar e vislumbrar o que é direito no Brasil e no mundo. Sem essas disciplinas é impossível pensar juridicamente.
	PROFESSOR A IES 2: Compreendo como uma estrutura, atualmente designada como matriz do curso que direciona pedagogicamente a formação do discente e considerando as diretrizes curriculares nacionais, os requisitos obrigatórios e também o perfil do egresso desejado pela instituição. O maior desafio de fato é a carga horária global, que se observa que vem sendo diminuída pelo MEC.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Há ainda a presença de parâmetros normativos e financeiros para a definição e organização do currículo. São justamente as determinações do MEC, bem como a redução de custos financeiros para a implementação da matriz curricular que determinam a carga horária, as disciplinas que serão ofertadas etc.:

[...] A carga horária mínima exigida para o direito era de 4000 horas. O MEC alterou essa carga horária mínima para 3700 horas e quando você dá essa possibilidade para uma [instituição] privada é lógico que ela vai querer diminuir os custos. Então, ela reduz de 4000 para 3700 horas [...]. Mas, a matriz contempla tudo que é exigido pelo MEC. O MEC exige que se tenha a disciplina de direitos humanos na matriz, se inclui a disciplina, se exige que se trabalhe com a parte de ambiental, isso é atendido, se se exige a abordagens de questões raciais, se atende. Todas as exigências do MEC, das Diretrizes Curriculares Nacionais estão contempladas na matriz. (Coordenador A IES 2).

O que se observa com base nos PPC's e nas falas dos coordenadores, é um discurso que, apesar de referenciado nas diretrizes, acaba por se distanciar dos objetivos propostos pelas mesmas, que é o de incentivo à criatividade e inovação curricular. Em um quadro comparativo, pode-se observar a semelhança entre as

matrizes dos dois cursos, tanto quanto às disciplinas, quanto em relação à carga horária:

Quadro 8 – Matrizes curriculares Ano 2015

DISCIPLINAS CURSO DIREITO	CARGA HORÁRIA IES 1	CARGA HORÁRIA IES 2
Antropologia Jurídica	25	60
Ciência Política	50	60
Introdução ao Estudo do Direito	50	60
Metodologia Científica	50	60
Psicologia Geral e Jurídica	25	60
Direito Civil I	50	60
Direito Civil II	50	60
Direito Civil III	50	60
Direito Civil IV	50	60
Direito Civil V	50	60
Direito Civil VI	25	60
Filosofia Geral e Jurídica	50	60
Sociologia Geral e Jurídica	50	60
Teoria Geral do Processo	50	60
História do Direito	25	60
Direito Constitucional I	50	60
Direito Constitucional II	50	60
Direito Constitucional III	50	60
Direito Penal I	50	60
Direito Penal II	50	60
Direito Penal III	50	60
Direito Penal IV	50	60
Direito Processual Civil I	50	60
Direito Processual Civil II	50	60
Direito Processual Civil III	50	60
Economia	50	60
Direito do Trabalho I	50	60
Direito do Trabalho II	50	60
Direitos Humanos	50	60
Direito Processual do Trabalho I	50	60
Direito Processual do Trabalho II	50	60
Ética Geral e Profissional	50	60
Direito Processual Penal I	50	60
Direito Processual Penal II	50	60
Direito do Consumidor	50	60
Direito da Criança, do Adolescente, do Idoso e Pessoa com Deficiência	25+25 (2 disc. optativas)	60
Direito Administrativo I	50	60
Direito Administrativo II	50	60
Direito Empresarial I	50	60
Direito Empresarial II	50	60
Práticas Integrativas I	60	20
Práticas Integrativas II	60	20
Práticas Integrativas III	30	20
Práticas Integrativas IV	30	20
Direito Ambiental	25	60
Direito Internacional	50	60
Direito Tributário	50	60

Trabalho de Conclusão de Curso	30	60
Direito Previdenciário	50	60
Direito Eleitoral e Partidário	50 (optativa)	60
Estágio Supervisionado I	180	180
Estágio Supervisionado II	180	180
Atividades Complementares	180	200
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	50 (optativa)	60 (optativa)
TOTAL DE HORAS	2925	3460

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

As diferenças entre as matrizes se referem às seguintes disciplinas:

Quadro 9 – IES 1

Introdução à Filosofia do Direito	25
Metodologia da Pesquisa Jurídica	25
Teoria do Direito	50
Teoria Geral do Processo Penal	50
Criminologia	50
Direito Empresarial III	50
Direito Econômico	50
Direito Financeiro	50
Direito Penal V	50
Direito Romano	25
Direito Processual Coletivo	50
Direito Processual Constitucional	50
Direito Tributário II	50
Direito Urbanístico	50
Hermenêutica Jurídica	25
Meios Alternativos e Resolução de Conflitos	50
Responsabilidade Civil	25
Trabalho de Conclusão de Curso II	60
Direito Agrário	25
TOTAL DE HORAS	810

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Quadro 10 – IES 2

Direito Processual Civil IV	60
Direito Processual Penal III	60
Estágio Supervisionado III	180
TOTAL DE HORAS	300

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Em relação à IES 2, colhe-se que esta apresenta um total de apenas 300 horas (7, 978723%) de sua carga horária total diferenciada da matriz da IES 1,

enquanto que esta última tem um total de 810 horas de disciplinas diferenciadas, o que representa 21,41901%. Com isso, na IES 1, tem-se um currículo com uma diversidade de conteúdos, inclusive pela existência de um maior número de disciplinas optativas.

Outra questão diz respeito às cargas horárias dos cursos. Uma observação que se faz relação as duas IES's é que ambas fazem a conversão da hora-aula para horas de 50 minutos. A IES 1 deixa isso bem explícito na distribuição de sua matriz, inclusive informando o total da redução da carga horária. A IES 2, apesar de não demonstrar na apresentação da matriz, dispõe em seu PPC que a conversão da carga horária das disciplinas foi para horas de 50 minutos com o fito de atender a Resolução CNE/CES N°02/2007, de 18/06/2007.

Apesar de tal prática tem-se que, com a publicação da Resolução CES/CNE 3/2007, de 02 de julho de 2007, a carga horária dos cursos superiores passou a ser definida em horas-relógio, ou seja, horas de 60 minutos, devendo ser abandonado o tradicional conceito de hora-aula de 50 minutos, pois como visto no quadro abaixo isso leva a uma redução de em média 20% da carga horária mínima que é exigida por lei. Tal exigência deve ser observada desde janeiro de 2010. A saber:

- a) IES 1: carga horária total de 4.320 (quatro mil trezentos e vinte) horas-aula, correspondente à 3.735 (três mil setecentas e trinta e cinco) horas, distribuídas em: 2925 horas de disciplinas teóricas e 810 horas de disciplinas práticas;
- b) IES 2: carga horária total de 3760 horas-aula (inclusa disciplina optativa), correspondente à 3.260 horas (três mil duzentos e sessenta) horas, distribuídas em 2460 horas de disciplinas teóricas e 800 horas de formação prática.

Quadro 11 – Carga Horária – Hora Aula

Eixo Fundamental			Eixo Profissional		Eixo Formação Prática	Total	
INSTITUIÇÃO	C/H Hora/Aula	C/H Horas	C/H Hora/Aula	C/H Horas		C/H Hora/Aula	C/H Horas
IES 1	750	625	2760*	2300	810	4320	3735
IES 2	600	500	2360* ¹²	1960	800	3760	3260

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Outra questão relacionada ao currículo foi a seguinte: Questão 05 - Qual o grau de identificação do currículo do curso com o projeto acadêmico da IES?

Consta do Projeto Pedagógico Institucional da IES 1 os seguintes fundamentos da prática pedagógica, dentre outros: gestão democrática e autonomia universitária, indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, formação continuada e permanente e valorização profissional.

Nas falas dos dois coordenadores do curso observa-se essa compreensão de que o currículo do curso de Direito precisa estar identificado com o projeto institucional e acadêmico, apesar dos dois coordenadores terem citado exclusivamente o PDI, no contexto da entrevista foi possível perceber essa compreensão.

Segundo o Coordenador A IES 1:

[...] pra definir esse novo currículo tivemos que resgatar um pouco da essência e da natureza institucional da universidade, porque é importante, para que o currículo exista e funcione, que ele tenha uma conexão com o que é a instituição.

E para o Coordenador A IES 2: *“Quando foi elaborada nossa matriz curricular, ela foi pensada em consonância com o PDI. Nós fazemos também uma relação com o próprio contexto educacional, onde há a carência de profissionais de direito em nosso Estado”.*

A questão 06 busca saber qual o grau de identificação do currículo do curso com as diretrizes curriculares nacionais? O que elas representam para a sua construção e prática do currículo? Em que o curso se diferencia delas?

Para ambos os coordenadores e grau de identificação da matriz curricular do curso com as diretrizes curriculares é muito alto:

¹² *Incluídas disciplinas optativas e práticas integrativas I, II, III e IV.

O currículo na verdade não é um mero reflexo, mas o currículo tem que levar em conta alguns matizes e um deles é a normativa legislativa, a norma regulamentar baixada pelo Ministério da Educação e que deve ser levada em consideração para a construção do currículo.

Então eu diria que 70% da estrutura dos currículos é a mesma em todas as instituições porque elas obedecem à norma. (Coordenador A IES 1).

100% de identificação. Nós contemplamos todas as disciplinas da Resolução 09, além das disciplinas exigidas por lei. Então, direitos humanos, que é exigida por lei passou a ser contemplada na nossa matriz. (Coordenador A IES 2).

Por outro lado, foram apontadas algumas características como diferenciais dos cursos em relação às diretrizes:

[...] O diferencial do curso de direito é resgatar essa visão humanística, dando ênfase à questão dos direitos humanos.

[...] O curso se diferencia nessa visão histórica, ou seja, a importância que ele teve no Maranhão, nessa visão voltada para os aspectos regionais, porque eu acredito que é fundamental analisar também as deficiências do Estado e da Cidade em que ele está inserido pra entender qual a expectativa que a sociedade tem em relação à Universidade. (Coordenador A IES 1).

Foi questionado ainda sobre como isso estaria inserido no currículo, ao que foi respondido:

Quanto às regionalidades, foram levados em consideração alguns índices como, por exemplo, o índice de desenvolvimento humano, a falta de formação em cidadania, em direitos humanos. O currículo vem pra atender essas questões por meio do ensino, que já está posto nas disciplinas e por meio do estímulo à pesquisa e à extensão. (Coordenador A IES 1).

Em relação a esse aspecto fora solicitado maior aprofundamento da resposta, nos seguintes termos: “Poderia ser mais preciso(a) em relação às disciplinas, pois nem todos os alunos participam dos núcleos de pesquisa, pois há uma seleção etc.?” , ao que foi respondido:

Nem todos os alunos participam, mas todos têm que fazer as disciplinas de prática jurídica e todos os alunos têm que participar da prática jurídica que se chama direitos humanos, porque é obrigatória e todos os alunos têm que cumprir o currículo mínimo e dentre as disciplinas que são obrigatórias, a disciplina de direitos humanos é obrigatória, eles têm que fazer a clínica de direitos humanos e a prática jurídica leva sempre para o lado da assistência jurídica, da mediação. Porque eu diria que independentemente de termos as diretrizes curriculares, esse é um diferencial no Maranhão. Não há nenhum projeto pedagógico no Maranhão que atenda essas expectativas em relação à formação desse discente, que ele conheça, por exemplo, a normativa internacional, os textos internacionais, que ele tenha inclusive prática de

tribunal constitucional, porque a gente faz a prática de simulação das demandas nos tribunais constitucionais e isso é uma demanda essencial do Brasil porque o Brasil é muito demandado nas cortes internacionais, na Corte Interamericana e ao mesmo tempo infelizmente o profissional do direito não é vem sendo preparado para isso. Então, no momento em que ele tem que se envolver com as questões do entorno, da nossa realidade socioeconômica e cultural ele emerge nessa realidade e ele faz com que, em um curso de ciências sociais aplicadas, que ele realmente desenvolva essa visão humanística. Isso foi muito trabalhado quando a gente pensou no novo PPC e realmente é diferencial. Eu conheço todos os PPC nas faculdades no Maranhão e em relação ao novo PPC essa discussão foi muito salutar porque pensada para oferecer os dois lados da mesma moeda, de um lado garantir que esse discente esteja formado para o século XXI, que ele tenha uma visão de mundo, de estrutura de estado democrático de direito, que ele tenha uma formação profissional adequada, mas que por outro lado ele atenda às especificidades e expectativas de uma instituição que é pública. (Coordenador A IES 1).

Ao final, pode-se compreender que as disciplinas de prática terão um papel fundamental para garantir esse diferencial curricular e essa formação voltada para a realidade e contexto social do curso. Tal realidade se observa também na instituição privada:

Um diferencial que nós temos é que nós focamos muito na parte prática, práticas simuladas e prática real, desde o 7º período do curso. Então, temos 10 disciplinas que são de prática, o que tem aproximado muito nosso aluno da realidade. (Coordenador A IES 2).

Já a questão 17 indaga sobre como são trabalhados na estrutura curricular e principalmente na prática do curso os aspectos da flexibilidade do currículo, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal e articulação da teoria com a prática.

Quanto a esse indicador, o Coordenador A da IES 1 assim respondeu: *“Na própria estrutura curricular, vendo o projeto pedagógico você analisa com mais nitidez, a questão das disciplinas, o formato delas”.*

Aqui mais uma vez a ideia de currículo assume um viés estritamente formal, ao passo que os aspectos, aos quais se refere a pergunta e que estão contemplados no instrumento de avaliação, buscam avaliar qual a compreensão dos coordenadores sobre esses aspectos e como eles são efetivamente trabalhados pelos atores envolvidos.

Já o Coordenador A IES 2 buscou enfrentar todos os pontos. Sobre flexibilidade curricular informou que ela é trabalhada principalmente nas atividades de extensão, com a oferta de minicursos etc. Não está presente diretamente na

matriz curricular. Quanto à interdisciplinaridade expõe que ela está inserida na forma como são abordados os conteúdos das diversas disciplinas:

Interdisciplinaridade é trabalhada em todas as disciplinas do curso de direito, é praticamente impossível falar, por exemplo, de direito penal e não abordar o direito constitucional, de direito ambiental sem falar do direito constitucional e penal também. No próprio plano de ensino há inúmeros conteúdos a serem trabalhados de forma interdisciplinar. Direitos humanos vem carregado [...].(Coordenador A IES 2).

Fazendo-se um contrapondo entre as respostas e o que consta na matriz curricular o que se observa, por exemplo, em relação à IES 2, é que há pouca flexibilidade curricular, havendo o predomínio das disciplinas obrigatórias, e ausência da oferta de disciplinas optativas, que foi suprimida do PPC. Nesse aspecto não se vislumbram disciplinas voltadas para as regionalidades e necessidades locais e da própria instituição. Diferentemente, em relação à IES 1, tem-se a oferta de mais disciplinas optativas, sendo que algumas até estão voltadas para aspectos regionais; contudo, o problema que aqui se observa, e que, inclusive foi relatado pelo Coordenador B IES 1, é que a Instituição não dispõe de recursos suficientes, para efetivamente, ofertar todas as disciplinas constantes do rol de disciplinas optativas e que até por isso são impostos requisitos aos alunos para cursar disciplinas optativas.

Ressalte-se com isso também a importância de se investir e diversificar as atividades complementares dos alunos, para suprir as lacunas presentes na estrutura curricular quanto ao aspecto das regionalidades, intrinsecamente ligado à flexibilidade curricular. O que demanda principalmente um efetivo acompanhamento do aluno quanto à realização e o aprendizado advindo dessas atividades.

b) Projeto Político Pedagógico do curso e gestão

Quanto a este tema, foram reunidas as seguintes questões: Questão 02 - Quais os objetivos do curso e como eles vêm sendo trabalhados nos últimos anos, considerando-se os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional? Questão 03 - Quais as demandas da instituição, comunidade e da sociedade em relação ao curso de Direito e como elas são identificadas? Questão 16 - Como se dá a participação da comunidade acadêmica na construção do projeto pedagógico do curso/ currículo? (docentes, discentes, comunidade

externa, técnico-administrativo) e Questão 04 - Quais programas e ações relacionadas às políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa constantes no PDI estão implantadas e efetivadas no âmbito do curso?

Quanto ao modo como são trabalhados os objetivos do curso os coordenadores responderam:

Claro que não houve, por exemplo, uma ruptura radical com a história do curso, a gente tentou preservar ao máximo; claro que os objetivos do curso têm trazido para o docente e para os discentes novos desafios, que é justamente fazer um novo caminho. O novo caminhar do curso foi até mesmo essa estrutura que a gente pensou da natureza mais de direitos humanos, da base, das disciplinas propedêuticas, das disciplinas básicas, a ênfase também na questão da prática jurídica. (Coordenador A IES 1).

Nossos objetivos do curso, tanto geral quanto específicos, estão previstos no PPC, e aí nós temos lá o perfil do nosso egresso. Então, desde o início do curso trabalhamos com o perfil e com os recursos (competências e habilidades). [...] Nós temos no nosso curso de Direito 5 perfis e 11 competências e habilidades. A partir desses se elabora a matriz do curso, em que se vai elencar todos os perfis, todas as competências e habilidades. Isto está representado em uma tabela na sala da coordenação. Onde eu saio distribuindo as disciplinas, e relacionando com um perfil, por exemplo, domínio de conteúdo, análise e atitude reflexiva e aí tem-se uma competência e habilidade relacionada com esse perfil. O ideal é que para cada disciplina tenha-se pelo menos 3 perfis e no máximo 5 competências e habilidades, das 11. Porque você não consegue trabalhar todas as competências e todas as habilidades em uma aula de uma disciplina. Então fui elencando, de uma maneira bem prudente, para que seja trabalhada em cada disciplina ao menos 3 perfis e no máximo 5 competências e habilidades. [...]. Depois que é trabalhada a matriz do curso, que já se definiu quais são os perfis e quais são as competências e habilidades que se vai desenvolver naquelas disciplinas, se parte para o matiz de referência do plano de aula e no plano de aula eu vou elencar isso por conteúdo. Então, por exemplo, se a aula é sobre prisão preventiva ou temporária, então é preciso saber qual o perfil que eu quero desenvolver nessa aula hoje, qual a competência e habilidade que vou desenvolver. (Coordenador A IES 2).

Pelas declarações, observa-se que mudanças vêm sendo implementadas, sendo que na IES 1 não há a intenção de uma ruptura absoluta com o passado do curso, ou seja, os objetivos estão sendo buscados sem se desvencilhar de certas disciplinas e certas práticas já consolidadas. Já na IES 2 as mudanças e objetivos vêm sendo buscados visando principalmente a adequação dos conteúdos e metodologias ao que preceitua as diretrizes curriculares no que se refere a habilidades e competências.

Quanto à participação da comunidade acadêmica na construção do projeto pedagógico do curso, tanto dos docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade externa, o Coordenador A IES 1 informa que houve uma baixa

participação que se deu por vezes pela falta de interesse da própria comunidade, uma vez que afirma: “[...] fizemos várias convocatórias e essa participação não aconteceu. Além disso, houve um momento de transição e os novos representantes se sentiram ressentidos porque não participaram desde o início do processo”. Por fim, considera que “[...] pesou um pouco também o fato da gente ter a necessidade de avançar”, referindo-se a iminência da avaliação *in loco*.

Essa baixa participação teve como resultado preponderante nas falas dos professores e alunos, o total desconhecimento do PPC ou conhecimento insuficiente, sendo relatado pelo Aluno IES 1 a baixa participação discente na elaboração do PPC e a dificuldade de implementação da matriz curricular pela ausência de professores:

Quadro 12 – Respostas Professores e aluno IES 1 – Questão 02

ENTREVISTADOS	Questão 02 - Conhece o PPC (Projeto Político Pedagógico do Curso)?
PROFESSOR NDE A IES 1	Conheço o PPP. O egresso é quem deixa o Curso. Não sei informar sobre isso. Quanto à formulação do PPP acredito estar coerente com as necessidades contemporâneas e com as exigências do próprio MEC. Quanto à estrutura curricular, acredito que ocorreram mudanças significativas, que vão contribuir para a melhor formação do profissional do Direito e também uma readequação às novas exigências metodológicas e científicas, no tocante à interdisciplinaridade, por exemplo, bem como uma melhor adequação de cargas horárias e conteúdos
PROFESSOR A IES 1	Ainda não li
PROFESSOR B IES 1	Não conheço
PROFESSOR C IES 1	Não. O PPC do curso não foi publicizado. Havia um currículo que estava defasado há mais de 10 anos, apesar de algumas tentativas de atualização. Então, às pressas foi feita uma atualização no PPC, mas nem todos os professores foram chamados a participar, eu, por exemplo, não fui. Nunca houve discussão do PPC em nenhuma das reuniões que são feitas pelo colegiado ou demais órgãos do curso.
ALUNO IES 1	Conhece. O PPC foi feito de cima para baixo, não teve participação estudantil, não passou pelo colegiado do curso, as ementas foram elaboradas “a toque de caixa”, atropelaram todas as instâncias do debates, foi passado <i>ad referendum</i> . [...] Ele (PPC) tem alguns avanços em relação a atividades mais práticas. No meu curso eu não tive disciplinas práticas, só fui esse conhecimento na disciplina de estágio. Ele avançou em algumas disciplinas que eram ausentes, mas equivocou-se. Na minha opinião, se você pegar o PPC você tem um curso que é eminentemente empresarial, comercialista; não temos nada de direito marítimo; [...] temos três disciplinas de direito constitucional, por reivindicação de alguns professores; constitucional e penal seriam as disciplinas que deveriam ter sido ampliadas e não foram e foi ampliada comercial que me parece não ser uma vocação do curso. Fora que todo semestre temos ausência de disciplinas por falta de professores como direito penal, direito do trabalho, processo penal II, filosofia. [...] TCC com muitos alunos e poucos professores para orientar.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Segundo o Coordenador A IES 2, a participação da comunidade acadêmica na construção do projeto pedagógico do curso/ currículo “é frágil”, uma

vez que

[...] eu tenho a participação discente porque o PPC passa primeiramente pelo colegiado do curso, mas eu não tenho nem no Colegiado, nem no Núcleo Docente Estruturante nenhum funcionário, nem ninguém da comunidade acadêmica e não é feita uma pesquisa nesse sentido.

Na fala dos professores o que se observa é uma maior participação ou conhecimento a respeito do PPC. Observa-se por parte dos professores uma compreensão sobre o déficit de autonomia institucional, tanto em relação às normas reguladoras do MEC, quanto à própria hierarquia institucional organizada em torno dessa mesma regulação e que muitas despreza as realidades locais. Esse déficit de autonomia também é apontado quando o curso de Direito se pautar pela lógica mercadológica dos concursos e provas da OAB. Quanto ao discente, apesar de posição de líder de turma, não conhece o PPC e afirma não ter participado de sua elaboração:

Quadro 13 – Respostas professores e aluno IES 2 – Questão 02

ENTREVISTADOS	Questão 02 - Conhece o PPC (Projeto Político Pedagógico do Curso)?
	PROFESSOR NDE A IES 2: “Na verdade, ele já vem pra gente de maneira pronta. Eu, como membro do NDE, já pego as coisa prontas, faço uma reanálise e então existem pessoas mais capacitadas que os próprios professores do NDE pra elaborar o plano, as matrizes, [...] eu creio de acordo com todas as exigências do MEC. [...] agora o MEC quer um curso com 3.600 horas, ai eles trazem toda uma matriz curricular pra gente e nós vamos discutir em cima de algo que já está, digamos assim, indicado, já pra gente algo preparado [...]”.
	PROFESSOR NDE B IES 2: “Primeiro, a minha entrada no NDE é muito recente e aos poucos estou tomando conhecimento desse projeto político-pedagógico do curso e de todos esses documentos que compõem a estrutura do curso, ainda nem li tudo, então eu não posso te precisar, te dá uma resposta muito profunda e complexa porque não tive muito acesso como eu quero ter (a partir de agora [...]). Acho que há um esforço do NDE tentando aplicar esse projeto na prática. Acho que a maior dificuldade e desafio é primeiro de tentar transpassar para o corpo docente a lógica do PPC. E acho que a gente não vem conseguindo fazer isso, é um movimento ainda tímido nesse processo, me parece uma experiência bastante tímida. Outro ponto é a dificuldade que esses projetos têm de se adequar a uma realidade que não é muito boa. Porque me parece que o que vem ditando as regras do jogo de um curso de direito são essas provas muito ruins da OAB, uma prova pautada em um sistema cartesiano de ensino, altamente obsoleto e essas provas de concurso, que viraram a febre e o foco principal dos alunos de direito, não conseguem dar conta de uma complexidade social, de um fenômeno social e conseqüentemente isso vai gerindo um curso que fica refém dessas provas e isso leva a um curso tecnicista e utilitarista [...]. E para uma instituição privada isso acaba sendo um ponto de partida forte”
	PROFESSOR A IES 2: Considera ser um projeto elaborado dentro das diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC, bem como um perfil profissional bem definido considerando tanto a formação profissional quanto uma formação cidadão mais ampla para o egresso. Em relação à estrutura curricular obedece aos parâmetros estabelecidos pelas normativas federais, também estabelece política de pesquisa, de extensão, às condições relacionadas ao estágio e atividades complementares e trabalho de conclusão de curso. O PPC é estabelecido considerando prioritariamente os eixos de formação fundamental, profissional e de formação prática, conforme estabelecido nas diretrizes.
	ALUNO IES 2: Não conhece o PPC, nem participou de sua elaboração.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

No que se refere à identificação das demandas da instituição, da comunidade e da sociedade, em relação ao curso de Direito e como elas são identificadas, foi considerada pelo Coordenador A IES 1 o seguinte: “[...] nós procuramos atender a questão da responsabilidade social dando ênfase ao entorno da universidade”. A maneira como isso ocorre foi assim informada:

[...] na prática da extensão, da pesquisa e no incentivo à prática jurídica para a atenção a essa comunidade também e a formação desse aluno vem como uma consequência imediata do cumprimento desse novo projeto. Então, por exemplo, a implantação da clínica de direitos humanos, de projetos de extensão, o próprio juizado [...], a clínica de mediação e conciliação [...]. (Coordenador A IES 1).

O Coordenador A IES 2 primeiramente considera o fato do professor fazer parte da comunidade e, portanto, também conhecer as demandas. Além disso, apega-se ao fato do escritório-escola organizar anualmente muitas ações sociais, além da existência de um escritório escola itinerante, que leva assistência judiciária gratuita a algumas cidades do Maranhão.

Quanto à Questão 04: Quais programas e ações relacionadas às políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa constantes no PDI estão implantadas e efetivadas no âmbito do curso? o Coordenador A da IES 1 respondeu que, durante o período de 2014 e 2015, pode citar os cursos de formação de conciliadores, além do acompanhamento da regularização fundiária de toda área de terrenos doados pela instituição, em uma atividade que está envolvendo as associações de moradores, o Núcleo de Prática Jurídica, e essencialmente o curso de Direito. Destacou ainda as atividades relacionadas aos núcleos de pesquisa, que já existiam antes do PPC e que continuam atuando, muitas bolsas de iniciação científica, além disso, uma tentativa de vinculação da graduação com a pós-graduação.

Interrogado sobre como é feito o acompanhamento dessas ações os entrevistados assim responderam:

Justamente com a dinâmica. As atividades que são realizadas, por exemplo, na coordenação de estágio, que estão diretamente relacionadas com as práticas jurídicas, tanto no juizado, quanto na mediação, quanto na assistência judiciária, são acompanhadas pelo coordenador de estágio que está diretamente ligado à coordenação. Os discentes são acompanhados e são encaminhados para participar dessas atividades. (Coordenador A IES 1).

Contudo, o Coordenador B, atual coordenador do curso da IES 1, informou que essas atividades estão sendo prejudicadas em razão dos seguintes motivos: *“Não foram implementadas nenhuma ação a partir dos resultados da Avaliação do INEP. Eu achava as fragilidades encontradas deveriam ser trabalhadas. Por exemplo, a nossa produção científica que recebeu nota 1”*.

Perguntado sobre o indicador relacionado às disciplinas de prática, onde também identificadas fragilidades, assim respondeu: *“[...] Não foi feita nada em relação às práticas, só problema, eu não consigo que a administração da instituição me coloque um administrador no prédio, as salas estão fechadas”* (Coordenador B IES 1).

Entendeu que não pode haver a centralização das atividades na figura do coordenador; acha que o Núcleo de Prática deve ter uma organização própria. Questionou-se, ainda, quanto ao quadro de professores, se estaria formado para implementar esse novo currículo em relação às disciplinas práticas. E o que se ouviu foi uma perspectiva negativa devido à dificuldade de captação desses professores.

Já o Coordenador A IES 2 fez as seguintes considerações sobre a Questão 04:

Outro diferencial é Núcleo de Atividades Complementares porque na Resolução do MEC nós temos o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Então, temos esse Núcleo com duas coordenadoras, em que essa parte de pesquisa e extensão é coordenada por elas.

[...] Tenho hoje cinco Núcleos dentro do curso, que têm aproximadamente 41 professores participando, com inúmeros alunos sendo orientados por esses professores. [...] Os alunos com maiores notas conseguem ingressar no núcleo que ele considera melhor pra ele, de acordo com a temática. Esses alunos publicam artigos em nossa Revista. Os artigos por vezes são submetidos a Congressos e a instituição tem um programa de financiamento dessa participação. Tem um programa de internacionalização, onde os alunos fazem intercâmbio. (Coordenador A IES 2).

c) Avaliação do curso e gestão: autoavaliação e avaliação externa

Quanto a esse tema foram relacionadas às seguintes questões: Questão 07- Como é desenvolvido o processo de autoavaliação do curso de Direito? Quais os critérios norteadores do planejamento e das ações a serem adotadas? Questão 08 - Sabemos que o processo de avaliação da Educação superior se dá em âmbito nacional, contudo, existe alguma peculiaridade na forma como a instituição implementa o processo autoavaliativo do curso de direito? Questão 09 - Existe

algum aspecto não contemplado pelo formulário eletrônico do Sinaes, mas que é considerado importante pela instituição e pelo curso de direito? Questão 10 - Como é feita a avaliação dos coordenadores e corpo docente? O que pensa sobre avaliação dos coordenadores? Como seu trabalho é avaliado? Questão 11 - Como é feita a captação e capacitação do corpo docente? (especificar critérios, ações e procedimentos) Questão 12 - Quais ações efetivas foram implementadas a partir dos resultados do último processo autoavaliativo? Questão 13 - Como a coordenação percebe o processo de avaliação externa da instituição? Questão 14 - Como são problematizados/trabalhados os resultados das avaliações externas do Inep (visitas *in loco*)? Quais ações efetivas foram implementadas a partir desse último processo avaliativo? e Questão 15 - Como são problematizados os resultados do Enade? O que ele representa para o curso de Direito?

No que se refere à autoavaliação o Coordenador A IES 1 assim respondeu:

A universidade se submete a um processo de avaliação institucional que é anual, só que dentro da estrutura de avaliação institucional não existe uma política que estimule e acompanhe, a pró-reitoria de ensino, por exemplo, não realiza avaliação interna dos cursos de graduação. Nos não temos instrumento de avaliação interna da graduação na universidade e nem tão pouco da pós-graduação. (Coordenador A IES 1).

Com base na resposta de que não há essa autoavaliação minuciosa do curso foi perguntado, então, sobre como é preenchido o Formulário Eletrônico fornecido pelo MEC, ao que respondeu: “[...] o instrumento de avaliação é sempre institucional e claro que as avaliações que nós estamos submetidos são avaliações docentes. Nós temos uma avaliação docente que é permanente”. (Coordenador A IES 1). A avaliação feita pelo discente ocorre em geral quando é feita uma avaliação do MEC, uma avaliação formal institucional.

“Fora esses instrumentos, dentro da universidade nós não temos nenhum instrumento extra, eu poderia dizer, que os cursos elaborem pra fazer suas avaliações. Então claro que as avaliações acabam sendo informais [...]” (Coordenador A IES 1).

Tendo em vista tal resposta foi perguntado se o formulário eletrônico do MEC não havia suscitado o processo de autoavaliação no curso de Direito, tendo sido respondido o seguinte:

O formulário acaba sendo suscitado no sentido apenas de avaliações informais, que acontecem nas avaliações que o departamento faz junto aos professores, nas assembleias departamentais, nos eventos como o Colegiado do curso, então o meio de coleta de dados não é sistematizado. Porque não há uma política institucional pra se fazer isso, e acho que nesse ponto a avaliação institucional peca, porque ele só faz essa visão macro, não faz uma visão micro e ela poderia nos dá um feedback maior. E isso é uma pena. E eu percebo, por já ter trabalhado em outras instituições privadas, por exemplo, que nenhum curso faz essa avaliação, não no sentido de que é uma avaliação periódica, de que é necessário ouvir, é necessário, por exemplo, aplicar questionários. As avaliações nós fazemos na pós-graduação lato sensu. Agora claro que a avaliação institucional é ampla, porque tanto os docentes, quanto os discentes são avaliados. (Coordenador A IES 1).

Perguntou-se como são trabalhados os resultados das avaliações e obteve-se a seguinte resposta: “*Os resultados são trabalhados e centralizados pela CPA (Comissão Permanente de Avaliação)*”. Quando se questionou quanto à CPA atuar ou não de forma bem presente junto ao curso, colheu-se a seguinte resposta:

Eu acho que em relação a nenhum curso, não é tão presente porque ela tem que dá conta de toda universidade, então ela acaba deixando um pouco a desejar nesse aspecto. Mas que ela atua sim, porque somos avaliados todos os anos. (Coordenador A IES 1).

A oitava, a nona e a décima segunda perguntas restaram prejudicadas devido à resposta de não existência de processo formal autoavaliativo do curso.

Ouvido o representante da CPA da IES1, este informou que, quando da avaliação *in loco* dos cursos, faz parte da agenda reunião com CPA; fora isso, informou que, quando assumiu a CPA, a instituição tinha um relatório único. Esse relatório de avaliação foi modificado e passou a ser estratificado por curso e por centro. Assim, atualmente:

Nós sabemos exatamente como os alunos de direito avaliaram a universidade. Nos não sabemos dizer exatamente como um aluno de primeiro ou décimo período avaliou a instituição, mas temos uma visão por curso e essa visão nós levamos nessa avaliação e isso vai para a plataforma do MEC. (Membro CPA da IES1).

Informou ainda que, nessa avaliação, existem perguntas que são relacionadas diretamente ao curso. A CPA não entra na seara de saber sobre o corpo docente a didática, a assiduidade, a pontualidade, porque isso seria aumenta muito o número de questões a serem respondidas. Contudo, o aluno avalia a infraestrutura, a relação deste com o corpo docente, o projeto pedagógico, mas ele

não faz isso isoladamente por docente. Ele avalia que há muito desconhecimento a respeito da universidade e suas ações por parte do seu público em geral.

Os resultados dessas avaliações anuais realizadas pela CPA são discutidos com a administração superior e cada coordenação toma conhecimento da avaliação feita por seus alunos professores e técnicos, e recebe também os resultados da avaliação institucional como um todo, para que possa comparar os seus números.

Quanto à avaliação dos coordenadores e corpo docente no período de 2012 a 2015, o Coordenador A IES 1 não se recorda se os coordenadores e a gestão do curso foram avaliadas, mas considera a avaliação muito necessária. Que percebe que há uma avaliação feita pela CPA, mas se queixa que, muitas vezes, os dados são enviados à coordenação sem serem trabalhados e que talvez a avaliação não reflita totalmente aquilo que é a visão essencial da gestão, do curso e, talvez, o que seja necessário para que isso ocorra é que se aprimore a avaliação, não como instrumento de avaliação, mas, sobretudo, como instrumento de reflexão.

No que se refere à décima primeira pergunta: “capacitação docente” o Coordenador A IES 1 informou que: “[...] a capacitação fica a critério de cada docente, porque há um planejamento acadêmico, departamental para que os professores sejam estimulados a saírem, pra fazerem cursos, para terem maior titulação”.

Um reflexo de tal realidade pode ser percebido nas respostas do professor e do aluno da instituição. Na fala do professor CIES 1, a ser perguntado sobre capacitação docente ele informou que não ocorre no âmbito do curso, mas somente no âmbito institucional. O aluno da IES 1, ao fazer suas considerações sobre o curso, apontou como deficiência justamente a falta de formação do docente, pois percebe que

[...] a principal deficiência do curso, que acho que precarizou bastante [...] é a falta de profissionalismo para a docência. Você até tem professores com doutorado, mas que não conseguem dá uma aula [...] então, a gente chegar a pensar se o professor está na disciplina errada, se o conteúdo não está adequado [...]. (ALUNO A IES 1).

No tocante à avaliação externa da IES 1, o Coordenador A assim percebe esse processo:

A avaliação externa foi extremamente positiva, porque gerou certo empoderamento para o curso, trouxe uma visão de que havia coisas que foram modificadas, que foram melhoradas e de que há coisas por melhorar. Porque isso faz parte do processo avaliativo, não existe nada perfeito e acabado, principalmente quando se está falando de uma obra coletiva. (Coordenador A IES 1).

Ao ser perguntado se a avaliação externa trouxe algum impacto na gestão curso o entrevista respondeu afirmativamente e justificou da seguinte forma: *“Sim, porque houve uma mobilização da administração superior e da própria gestão acadêmica para estar mobilizando outras ações. De algum modo, estimulou que o curso fosse repensado. Acho que foi extremamente salutar”.* (Coordenador A IES 1).

Sobre como são problematizados/trabalhados os resultados das avaliações externas do Inep (visitas *in loco*) e quais ações efetivas foram implementadas a partir do último processo avaliativo, o Coordenador A IES 1 respondeu que houve um trabalho de divulgação do relatório junto ao corpo docente, através das assembleias departamentais e com os discentes, sobretudo pela representação discente no colegiado do curso, tendo uma visão mais voltada para dá aos discentes um *feedback* dos relatórios.

Segundo o mesmo coordenador, foi feito um trabalho de identificar pontos fortes e pontos fracos, sendo que, em relação aos pontos fracos, por exemplo, podem-se citar as instalações que ainda podem melhorar bastante. Há uma perspectiva de termos nossa própria faculdade de direito, nosso próprio prédio, além de uma baixa produção acadêmica e de pesquisa pelos docentes, além do desinteresse dos professores de colaborar quando o aluno procura esse professor para fazer uma pesquisa.

O aspecto da baixa produção é tratado pela coordenação da seguinte forma:

Se trabalha isso com os professores sempre no sentido de tentar dá essa visão para esse professor, enviando informações para ele, editais de publicações, editais da Pró-reitoria de extensão, para que eles tomem conhecimento desses eventos e se estimulem, mas é claro que própria universidade precisa trabalhar melhor isso. [...] Muitos deles são receptivos, outros não se mobilizam. (Coordenador A IES 1).

Indagou-se sobre as razões para esse desestímulo dos professores e, segundo o Coordenador A da IES 1, apesar da coordenação não atuar diretamente com o corpo docente, ela difunde as informações sobre editais de publicação não

por uma obrigação formal que ela tenha, mas porque muitas vezes os próprios alunos demandam isso e a coordenação tem que exercer realmente esse papel, mas esses estímulos “[...] têm certa distância, porque existe o Departamento que está diretamente ligado aos docentes”.

Retornando ao aspecto geral da avaliação externa, na visão dos professores entrevistados, esta aparece como positiva; contudo, percebe-se a necessidade de um maior aprimoramento e acompanhamento dos resultados.

No que se refere ao tema autoavaliação, a maioria desconhece um processo autoavaliativo formal implementado pelo curso, seja para avaliar o trabalho da coordenação ou para avaliar o próprio trabalho docente. Os professores revelaram problemas existentes no curso e que podem ser evidenciados em uma autoavaliação, como a falta de professores e de um maior comprometimento do quadro já existente. As entrevistas também demonstraram a necessidade de que o processo de avaliação seja acompanhado de um retorno aos interessados quanto aos resultados, no qual os dados sejam transformados em informação que auxiliem a tomada de decisões:

Quadro 14 – Respostas professores e aluno IES 1 – Questão 03

ENTREVISTADOS	Questão 03 – A Autoavaliação do curso é aquela promovida pela própria instituição de ensino e que é encaminhada ao MEC via formulário eletrônico. A avaliação externa do curso é aquela promovida <i>in loco</i> por avaliadores do Inep junto ao curso a ser avaliado. Qual sua opinião sobre esses processos?
PROFESSOR NDE A IES 1	Não lembro de ter participado de autoavaliações diretas. Minha participação deu-se através das reuniões do NDE quando da elaboração do novo PPP do curso ou quando o NDE discutiu as reclamações dos alunos quanto às disciplinas ou professores. Estive presente na ocasião da avaliação do curso pelo MEC e fui entrevistada pelos avaliadores. O curso de Direito tem melhorado em relação à infraestrutura, com salas de aula reformadas e equipadas com ar condicionado, mas por outro lado, observo deficiências no transporte e na segurança dos alunos e professores, além de reconhecer a necessidade de contratação de mais professores com dedicação exclusiva, pois a maioria é composta de profissionais sem essa possibilidade. Considero também que a estrutura do pessoal técnico-administrativo é pequena e que apesar da dedicação dos funcionários há uma carência de recursos. Também o Curso tem melhorado em relação à qualificação docente. Muitos com Mestrado e Doutorado”. Perguntada sobre a avaliação do Inep ocorrida em 2015 e a nota 4, respondeu: “que não lembro a nota, mas que julgo adequada, principalmente se considerada a dedicação daqueles que fazem parte do curso de Direito. Considero que a avaliação do Inep realizada em um tempo tão curto não é isenta de falhas, visto que as avaliações são falhas. Essa avaliação, em alguns aspectos, é meramente formal, uma vez que não há estrutura nem pessoal suficiente para acompanhar os resultados
PROFESSOR A IES 1	Parece-me ser uma avaliação criteriosa
PROFESSOR B IES 1	Não considero esses processos eficientes

PROFESSOR C IES 1	A avaliação do Inep contou com uma baixíssima participação do corpo docente, mas houve uma alta participação do corpo discente. Não houve qualquer reunião anterior com os professores. Considera que o curso foi super avaliado, devido a falta de estrutura, de comprometimento dos docentes, julga que a avaliação não reflete a realidade do curso: “o melhor do curso de Direito é o aluno”. Falta um comprometimento em conjunto. O relatório não foi divulgado pela coordenação e não houve o que podemos chamar de avaliação da avaliação. Quanto à autoavaliação, afirma não existir uma avaliação regular do trabalho da coordenação pelos docentes. Não conhece os membros da CPA e afirma que a autoavaliação que é feita se restringe à avaliação institucional. Como docente, nunca foi consultada formalmente sobre avaliação do curso e da atuação do coordenador.
ALUNO IES 1	Nunca teve autoavaliação. A sistemática de avaliação que foi implementada pela instituição não trouxe retorno dos resultados. O colegiado do curso passou 01(um) ano sem se reunir. Em nenhuma das reuniões dos últimos anos do Colegiado foi repassada o relatório de avaliação do INEP e nem da avaliação da instituição, nem foi apresentada nenhuma proposta de autoavaliação do curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Já o Coordenador A IES 2 informa que a CPA faz um relatório das avaliações externas e coloca os resultados em uma matriz SWOT, com os pontos fracos e pontos fortes, ameaças e oportunidades:

*A gente não pode descuidar dos pontos fortes e trabalhar as fragilidades. A gente foca muito (nos resultados). Vou te dá um exemplo: Não tínhamos escritório escola em uma das unidades e foi constatado no relatório da visita há 3 anos atrás. Então o que nós fizemos, nós necessitamos de um escritório escola em uma unidade com (tantos) alunos. No próprio PPC já previa que teria escritório escola em todas as unidades. Então é trabalhado, não é demagogia não, é trabalhado ponto a ponto.
[...] exemplo da acessibilidade, em 2012 nós não tínhamos nada de acessibilidade [...] e nós implementamos, a biblioteca, a própria mudança da matriz de 2010, que era uma matriz falha por não cumprir exigências do próprio Mec. Então, essa questão de meio ambiente já era exigida desde 2010, mas ela não era contemplada de maneira interdisciplinar, então se achava que bastava ter a disciplina de meio ambiente, mas não é isso, dentro da cadeira de direito constitucional tem-se um foco em meio ambiente, dentro da cadeira de direito civil, quando fala em responsabilidade civil também tenho um enfoque em meio ambiente, então essa questão da interdisciplinaridade não era trabalhada. (Coordenador A IES 2).*

Quanto à autoavaliação, o Coordenador A IES 2 informou que esta é realizada pela CPA, não tendo respondido às questões 07, 08 e 09. Ao informar como é feita a avaliação dos coordenadores e corpo docente, o que pensa sobre avaliação dos coordenadores e como seu trabalho é avaliado, declara que existe a avaliação dos coordenadores, que é uma avaliação feita pela CPA, onde alunos avaliam os professores, os coordenadores adjuntos e o coordenador geral.

Na fala dos professores e alunos, percebe-se que há certo conhecimento sobre a existência da avaliação institucional, do corpo docente, da infraestrutura. Há o reconhecimento da importância da mesma, mas não se percebe uma maior participação nesses processos, mesmo por parte dos membros do NDE, principalmente quanto à autoavaliação do curso.

Quadro 15 – Respostas professores e aluno IES 2 – Questão 03

ENTREVISTADOS	Questão 03 - A Autoavaliação do curso é aquela promovida pela própria instituição de ensino e que é encaminhado ao MEC via formulário eletrônico. A avaliação externa do curso é aquela promovida <i>in loco</i> por avaliadores do Inep junto ao curso a ser avaliado. Qual sua opinião sobre esses processos?
PROFESSOR NDE A IES 2: Revelou desconhecimento sobre processos, mas acredita que eles existem no âmbito da instituição e que são importantes para a melhoria dos cursos.	
PROFESSOR NDE B IES 2: Sobre isso eu não sei te responder, pois não estava na instituição nesse período quando essa avaliação foi feita e eu realmente não tenho dado, nenhum acesso a isso. Eu só sei que a gente teve uma avaliação. A [...] tem uma preocupação direta com essas avaliações, tentando aprimorar, todos os pontos negativos avaliados a instituição com muito rigor vem agora tentando [...], a gente tem sempre uma preocupação de focar nessas avaliações negativas pra que a gente possa progredir, sobretudo em questões estruturais como biblioteca e todo material, livros atualizados, mas essas outras perguntas, essas outras informações eu realmente não tenho.	
PROFESSOR A IES 2: A avaliação externa é uma ferramenta de acompanhamento pedagógico e estrutural das IES's no Brasil. É uma ferramenta importante que tem considerado não somente o PPC, como também a questão estrutural (bibliotecas, do Núcleo de Prática, as atividades complementares. É uma ferramenta importante para manter níveis de qualidade nas instituições.	
ALUNO IES 2: Nos primeiros períodos do curso participou de uma avaliação, mas não se lembra se era autoavaliação da instituição. Quanto à avaliação externa tomou conhecimento pela internet e pelas propagandas da instituição.	

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Aspectos das avaliações externas, como as provas do Enade foram explorados nas entrevistas. Ao se indagar como são problematizados os resultados do Enade e o que ele representa para o curso de Direito constatou-se que os alunos da IES 1 promoveram, em certo época, o que se pode chamar de “boicote ao curso”, pelo não comparecimento no dia exame ou por um baixo desempenho:

Ela (a prova) representa algo importante para o curso, tanto que em um dos últimos Enade's que aconteceram antes que eu assumisse a coordenação houve um boicote dos alunos e isso provocou uma queda na avaliação e provocou a vinda da avaliação "in loco". Então, houve certo abandono do curso. Já esse último Enade nos deu uma avaliação mais real do curso, porque pelo menos os alunos compareceram. A coordenação trabalhou muito na autoestima do aluno, foi um trabalho muito bonito que a gente fez para que a o aluno vestisse a camisa do curso, que fosse fazer a prova, sem raiva, sem rancor, mas com vontade de realmente contribuir com o curso. [...] O boicote foi por uma questão pontual do curso [...]. Eu na verdade não estava aqui nessa época, mas se percebeu que havia certa desconexão entre a gestão acadêmica e a integração discente/docente, e esse é o perigo, houve um momento de distanciamento dos discentes e

relação ao curso e essa negligência talvez dos docentes em estarem mais atentos a essas necessidades e a essa problemática. O que reflete essa negligência dos discentes em sofrer qualquer tipo de avaliação e colaborar com o Enade é justamente uma condição de abandono da gestão em relação a esse aluno, eu percebo que quando o aluno está mais próximo da gestão e ele se sente atendido pela administração, ele percebe que a administração está ali pra cumprir o seu papel e está a sua disposição para melhorar o curso e quando ele percebe que isso não está acontecendo ele rechaça mesmo, e foi o que aconteceu. (Coordenador A IES 1).

Considerando que o Enade trabalha as habilidades e competências do egresso, indagou-se ao Coordenador A IES 1 se considera que o aluno do curso estaria habituado com essa linguagem e com essa concepção, ao que respondeu afirmativamente, ponderando ainda “[...] *que essas habilidades e competências podem ser avaliadas não somente no final do curso, mas também durante o processo de aprendizagem*”.

Atualmente, conforme informado pelo Coordenador B IES 1, foi feito um trabalho de conscientização, a fim de incentivar o aluno a comparecer à prova. Adotou-se a prática de notificar pessoalmente os alunos para o Enade e convocar os coordenadores para recepcioná-los no dia da prova, com Kits que foram distribuídos entre eles.

Para o Coordenador A da IES 2, o Enade é um “[...] *excelente instrumento para qualquer instituição, porque por exemplo, se existisse desde 1999, época em que entrei na [...], o curso teria sido melhor (com ar condicionado, acessibilidade*”. Segundo ele, a instituição vem focando o Enade: “*No curso de Direito, depois que assumi a coordenação foi criado um Núcleo específico para o Enade*” que está diretamente ligada à coordenação do curso.

Informou, ainda, que a Diretoria acadêmica tem um Núcleo que trabalha com foco no Enade e que são recebidas consultorias externas direcionadas a preparar os docentes e corpo técnico em geral para atenderem as exigências desse Exame:

Então, essa questão de perfil, competência e habilidades isso tudo foi (implantado) mediante curso, pois as questões do Enade são dessa forma, e são diferentes das questões da OAB e das questões de concurso. As questões do Enade são mais trabalhadas, vc tem que ter uma capacidade de interpretação maior, com textos e figuras, que se forem retirados da prova não é possível responder a questão. [...]. A instituição em 2009 teve uma nota 2 no enade. Antes de 2009 não a preocupação em focar o Enade. Dessa nota em diante passaram a fazer o seguinte: no ano que antecedia o Enade todo sábado pela manhã tinha aula voltada para o Enade, com resolução de questões modelo Enade. Isso foi feito até o ano passado. Isso

se conseguia fazer porque tinha-se em 2012, pouco mais de 300 alunos, em 2009 eram pouco mais de 200, em 2015 foram levados 539 alunos e em 2018 serão 1000 alunos e com esse número não dá para disponibilizar aulas para essa quantidade de alunos. [...] A diretoria acadêmica passou a colocar o Enade no dia-dia, no Plano de Ensino. (Coordenador A IES 2).

Essa prática de formar turmas a serem preparadas durante todo o ano para o Enade foi confirmada pelo Coordenador B da IES 2, que esteve à frente da gestão do curso nessa época.

Atualmente, segundo o Coordenador A IES 2, o professor em sala de aula já elabora questões no estilo Enade, para que o aluno se familiarize com essa prova. O controle sobre as provas do professor é feito através de sistema informatizado. Uma amostra dessas provas é repassada para a coordenação do Enade e ela analisa se a prova está de acordo com o padrão Enade.

Conforme o coordenador, a prova não é idêntica ao Enade, mas, pelo menos, 30% dela devem ser no estilo Enade, isso porque os alunos se submetem também a outras provas como exame da OAB, provas de concurso etc., que têm estilos diferentes.

d) Pedagogia e Gestão

Essa temática foi explorada através da questão 18, a qual enuncia: como é medido o grau de coerência das atividades pedagógicas com a metodologia prevista/implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal?

Os métodos de avaliação em relação ao cumprimento a gente faz através do Departamento de Direito. A coordenação não tem uma atuação direta no trabalho docente, nós temos uma representação docente no colegiado do curso que funciona como um termômetro e eu entendo que há uma conexão entre a prática e a teoria. Agora, instrumentos de avaliação da eficiência do PPC a gente faz na avaliação dos alunos, no próprio acompanhamento desse Departamento para saber se de fato esses docentes têm cumprido o projeto pedagógico e a execução das disciplinas, através principalmente do departamento, mas principalmente sem nenhum instrumento institucional. [...] Acompanhar a atuação desse docente em sala de aula. Não é uma função direta da coordenação. (Coordenador A IES 1).

No contexto da IES 1 percebe-se que esse acompanhamento não fica a cargo da coordenação e institucionalmente é previsto que será feito por outra instância, dentro da instituição.

Contudo, pelas falas dos professores e alunos à percepção sobre como são avaliados as metodologias e conteúdos trabalhados em sala de aula, foi ela a de que essa avaliação fica a cargo do alunado, sem que haja um acompanhamento direto por parte da coordenação ou de qualquer outro órgão responsável pela gestão do curso. Aqui percebe-se que há uma lacuna na própria organização da instituição e um descompasso em relação ao instrumento de avaliação, que coloca sob a competência da Coordenação do curso o controle e acompanhamento do indicador metodologias.

Quadro 16 – Respostas professores IES 1 – Questão 04

ENTREVISTADOS	Questão 04 - Percebe se os professores são avaliados quanto à metodologia e conteúdos ministrados? Se sim, como isso ocorreria?
PROFESSOR NDE A IES 1:	Não percebo diretamente. Mas sei que o Centro Acadêmico instituiu um prêmio para os melhores docentes do semestre. A avaliação formal, que é feita pelo aluno, existe para fins de progressão da carreira do docente.
PROFESSOR A IES 1:	Em branco.
PROFESSOR B IES 1:	Sim, pelo SIGA A, através de relatórios, onde os alunos se manifestam.
PROFESSOR C IES 1:	Não existe avaliação dos professores em relação a esses aspectos. Cada professor é uma ilha, ele usa a metodologia que ele quer, sem nenhuma vinculação com o todo.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Já em relação ao Coordenador A IES 2, este respondeu que, por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE), fez-se toda a coordenação da matriz do curso, a fim de identificar os perfis, as competências e as habilidades. Já em relação às disciplinas os professores foram chamados, a fim que eles fizessem essa relação de quais seriam as competências e habilidades a serem desenvolvidas por conteúdo. Depois desse trabalho do docente, o plano volta para a análise do coordenador e para o NDE e em algumas situações há necessidade de ajustes pelo professor. Para ele, a forma de avaliação desse processo, de como o professor em sala de aula desenvolve aquela competência e habilidade previstas para a disciplina, é feita por meio do trabalho de uma pedagoga que atua junto ao curso de Direito e pelo trabalho direto com os professores. Informa que ocorre uma conversa com os professores informando da presença dessa profissional em sala de aula. A fim de analisar a didática do professor, comparando com o plano de ensino. Esse processo ter-se-ia iniciado em 2013, e se intensificou em 2016, porque, segundo o Coordenador, a instituição está focando o Enade 2018, justamente porque o Enade sempre trabalha as questões com um perfil, uma competência e uma habilidade, mas alguns professores não lecionam pelo plano de ensino que é elaborado pelo NDE, pelos professores e coordenação.

Questionou-se, então, se o NDE também trabalharia as metodologias a serem desenvolvidas, sendo que o Coordenador A IES 2 respondeu que: “[...] esse órgão não determina qual a metodologia a ser utilizada no conteúdo, pois isso seria interferir no trabalho do professor, sendo o professor livre para trabalhar seminário, uma aula prática, uma visita técnica etc.” Conforme expôs, portanto, a avaliação da metodologia não é feita pelo NDE, mas justamente pelas pedagogas que a acompanham em sala de aula.

Percebe-se que esse processo de acompanhamento dessa coerência das metodologias com os conteúdos e com o PPC em sala de aula se iniciou a partir de quando a instituição passou por um processo de avaliação, que ocorreu em abril de 2012, tendo apresentando um conceito final 3.

Nas falas dos professores há o reconhecimento da importância desse acompanhamento, contudo, percebe-se que se trata de um algo ainda não sistemático ou não disseminado, de pequena abrangência diante do número de professores:

Quadro 17 – Respostas professores IES 2 – Questão 04

ENTREVISTADOS	Questão 04 - Percebe se os professores são avaliados quanto à metodologia e conteúdos ministrados? Se sim, como isso ocorreria?
PROFESSOR NDE A IES 2:	considera que essas avaliações ainda são muito incipientes
PROFESSOR NDE B IES 2:	Pelo menos no NDE não participei de uma avaliação mais próxima dos professores. O NDE poderia ser mais atuante nesse sentido. Talvez agora em 2017 sejamos mais atuantes. Não sei precisar sobre esse controle junto a coordenação. O que sei dizer é que sobre minha gestão é que há um rigor e acompanhamento preciso com os professores ligados diretamente ao Enade. Tem uma Comissão específica de controle, sobretudo metodologia, conteúdo e avaliação de provas. Essas provas são encaminhadas a esse grupo de avaliadores. Uma das preocupações também é com esse processo do professor em sala de aula, com a apresentação do plano de ensino, forma de abordagem, outros métodos didáticos. A dificuldade que sinto é o repasse do NDE para com os demais professores, além daqueles diretamente ligados ao Enade.
PROFESSOR A IES 2:	Diretamente nós temos o lançamento do conteúdo ministrado no sistema interno da instituição e temos uma constante revisão dos planos das disciplinas, então, de alguma forma a metodologia é também avaliada de acordo com o conteúdo ministrado, uma vez que na revisão dos planos de ensino consta também a revisão e adequação da metodologia, sendo realizada prioritariamente pelo Núcleo Docente Estruturante e por professores que ministram a disciplinas, além da avaliação institucional que é realizada pelo CPA (Comissão Própria de Avaliação).
ALUNO IES 2:	Acredita que os professores não são avaliados e que a didática e metodologia dos professores deixa muito a desejar e que não há uma avaliação criteriosa nesse sentido.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Ainda quanto a esse indicador, os professores de ambas as instituições, ao serem indagados sobre as metodologias que utilizam e como avaliam a eficácia das mesmas, deram pistas para perceber-se que há predomínio da aula expositiva,

mas o uso de seminários e trabalhos em grupo também ocorre com certa frequência. Observa-se também que as metodologias são escolhidas a partir dos conteúdos a serem ministrados, assim não há na fala dos professores enunciados que remetam ao PPC do curso ou às DCN's do curso de Direito, com o fim de desenvolvimento de habilidades e competência para a formação de um perfil do egresso. O controle feito pelos professores ocorre de forma empírica, baseado no contato direto com o aluno ou, tardiamente, no resultado das provas, contudo, ainda mais em grupos maiores de alunos, esse acompanhamento da adequação e coerência das metodologias pode ser bastante prejudicado, caso não exista um planejamento que envolva a própria gestão do curso.

Quadro 18 – Respostas professores IES 1 e IES 2 – Questão 07

ENTREVISTADOS	Questão 07 - Quais as metodologias que utiliza em sala de aula e como avalia a eficácia das mesmas? Quais procedimentos de avaliação são empregados?
	PROFESSOR NDE A IES 1: Em sala utilizo a aula expositiva, esquema no quadro, debates em grupo, seminários etc. Não tenho muito como avaliar a eficácia das mesmas. Faço um “bate e volta” com os alunos, verifico a participação e frequência nas aulas, inclusive nas aulas extras. Como instrumento de avaliação emprego basicamente a avaliação escrita subjetiva (não trabalho questões objetivas) e seminários.
	PROFESSOR A IES 1: As disciplinas são ministradas de forma tradicional, lousa e pincel ou exponho o conteúdo, os discentes intervêm com questionamentos. Eles podem manifestar-se livremente. Avalio a metodologia através de exercícios escritos a que os alunos respondem em sala de aula. Quanto à avaliação são realizadas três verificações semestrais escritas, com questões objetivas e subjetivas.
	PROFESSOR B IES 1: Aulas expositivas com a utilização de data show, avaliações escritas e em forma de seminários, que muito contribuem para o aprendizado. Percebo que as metodologias são eficazes, através da participação e interesse dos alunos. Sempre os seminários são realizados para a obtenção de terceira nota, com os conteúdos finais do programa da disciplina, quando o aluno já tem uma base do conteúdo ministrado nas 40 horas iniciais.
	PROFESSOR C IES 1: É majoritariamente aula expositiva, só que tenta trazer análises de casos, resoluções de questões da OAB, etc., e sente que os alunos gostam muito. Escolhe as metodologias pelos resultados do aprendizado, tem o retorno dos alunos pela nota, pelo que eles falam ou pela demonstração de interesse na disciplina. Avalia no dia-dia. Adota a prática de fazer perguntas para ouvir os alunos e mantê-los atentos, para que eles se sintam valorizados: “O professor precisa tornar o conteúdo atraente”.
	PROFESSOR NDE A IES 2: informa que suas aulas são previamente planejadas, que faz uso de slides, estudos de caso etc.
	PROFESSOR NDE B IES 2: Faz uso de recurso audiovisuais, além do quadro negro, data show, métodos interativos, trabalhos em grupo etc.
	PROFESSOR A IES 2: Prioritariamente o uso metodologias ativas com aulas expositivas, metodologias práticas de trabalhos em grupo, particularmente eu tenho uma abordagem mais tradicional em relação a metodologia por uma escolha própria, o que não impede de utilizar algumas ferramentas virtuais digamos assim, alguns campos mais para pesquisa e desenvolvimento e acompanhamento ou ampliação das temáticas a serem utilizadas com outra metodologias. Avalio a eficiências dessas metodologias com a observância em sala de aula do interesse dos alunos em relação a matéria, esse é o <i>feedback</i> mais imediato a partir da experiência docente. A CPA realiza as avaliações institucionais em todos os cursos e também as metodologias utilizadas em sala de aula é um foco de pesquisa em relação a partir da percepção dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

e) Avaliação da aprendizagem e gestão

Na temática da avaliação da aprendizagem foram exploradas as seguintes questões: Questão 19- Como são medidos os resultados obtidos pelos alunos durante o estágio curricular supervisionado previsto/implantado considerando os aspectos do cumprimento da carga horária, realização de atividades, orientação, supervisão e coordenação? Questão 20 – Quais as ações promovidas nos últimos anos revelam o apoio ao discente? Quais os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios e como são avaliados os seus resultados? Questão 21 – Quais as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) estão implantadas no processo de ensino-aprendizagem e quais resultados têm sido alcançados por meio delas na execução do projeto pedagógico do curso e na garantia da acessibilidade e do domínio das TICS? e Questão 22 – Como é avaliada a relação entre: Procedimentos de avaliação utilizados nos processos de ensino-aprendizagem e concepção do curso definida no seu projeto pedagógico do curso – PPC? Quais os critérios?

O Coordenador A IES 1 informou que a coordenação de estágio está vinculada à coordenação do curso, e o acompanhamento e a avaliação do estágio são permanentes, sendo feito por meio de relatórios.

Segundo o Coordenador A IES 2, existem na estrutura tanto o Escritório Escola como o Núcleo de Prática Jurídica, responsáveis pelas disciplinas de prática simulada e prática real. O aluno faz o estágio fora da instituição e é acompanhado por um professor por turma. A avaliação é feita pelo professor diretamente com o aluno, sendo que o NPJ faz o controle. A coordenação e o NPJ elaboram o calendário, determinam quantidade mínima da carga horária, a frequência etc.

Quanto ao apoio aos discentes, observou-se em ambas as instituições a existência de Núcleos próprios, sendo que a Coordenação fica com o papel de encaminhar os alunos que por ventura procurem o trabalho desse Núcleo, o próprio aluno ou os colegas e familiares dele. Segundo o Coordenador A IES 1 a Universidade tem um único Núcleo, porque é impossível que cada curso tenha seu próprio núcleo de acessibilidade, sendo esta, portanto, uma política institucional.

Questionou-se se a coordenação acompanha de alguma forma o trabalho desse Núcleo e como é feito para identificar alunos com dificuldades de

aprendizagem.

O coordenador A IES 1 respondeu afirmativamente, justificando que existe o acompanhamento dos discentes, sobretudo quando ele tem alguma necessidade especial. Considera que é muito fácil identificar esses alunos, porque os discentes se apresentam para a coordenação e no momento em que se apresentam são atendidos e encaminhamos para órgãos competentes da universidade. Citar exemplos de deficientes visuais no curso que inclusive já colaram grau.

Em síntese: informou que as dificuldades de aprendizagem são tratadas pela coordenação encaminhando ao departamento solicitação de atenção dos docentes em relação ao aluno, acompanhando e reivindicando, por exemplo, atendimento especial dos órgãos competentes da Universidade e estando à disposição para colaborar naquilo que for necessário.

Pondera que dentro do universo de mais de mil alunos, “[...] *nós não podemos ir atrás dos problemas individuais de cada um, esta não é uma política institucional, não pode ser [...] [e completa] [...] é muito mais uma visão macro e a disponibilidade em está prestando o atendimento pra esse aluno nos dois turnos*”. (Coordenador A IES 1). Afirma que a ideia é que o aluno saiba que dispõe de uma coordenação à sua disposição, para ajudá-lo a encontrar respostas para suas dificuldades.

Em relação à IES 2, observou-se que o Núcleo é constituídos por profissionais contratados da instituição. Conforme o coordenador, nesse Núcleo existe psicólogo, assistente social e psiquiatra e atende inclusive professores. Considera que a atuação muito forte é muito forte. Pelo que ficou revelado na fala, a identificação dos alunos com dificuldades é feita do mesmo modo que na IES 1, ou seja, no momento em que eles se apresentam na coordenação ou vêm encaminhados por alguns colegas ou familiares.

Ambas as coordenações não nomearam expressamente programas ou ações desenvolvidas pelos Núcleos que revelem apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares, mas citaram apenas atendimentos esporádicos a alunos com deficiências mais evidentes, como deficientes visuais, sem que isso representasse um trabalho sistemático e planejado de diagnóstico ou acompanhamento de dificuldades de aprendizagem não relacionadas propriamente a problemas físicos.

A respeito do indicador relacionado ao acompanhamento da aprendizagem apenas um dos professores mencionou o Núcleo de Apoio ao Discente e a possibilidade do aluno ser encaminhado para o mesmo:

Quadro 19 – Respostas professores IES 1 e IES 2 – Questão 08

ENTREVISTADOS	Questão 08 - Como é feito o acompanhamento da aprendizagem do aluno?
PROFESSOR NDE A IES 1: Considero aspectos como a escrita do aluno, a forma como articula as ideias. Faço 3 avaliações escritas, sendo que a primeira é importante para já se identificar alguma deficiência nesse sentido. Observo que a partir da implementação das políticas de cotas um número maior de alunos tem apresentado problemas com a escrita. Atribuo essa realidade ao próprio sistema, que dá oportunidade de ingresso do aluno, porém não dá condições para que ele possa sair da instituição. Ao me deparar em meu dia-dia com esses casos nunca comuniquei, formalmente, à coordenação e nem sei se algum desses alunos buscou ou recebeu atendimento do Núcleo de Apoio ao Discente. Mas procuro conversar com o aluno sobre suas deficiências.	
PROFESSOR A IES 1: Através das avaliações e seminários, exposições individuais.	
PROFESSOR B IES 2: Acompanho a aprendizagem do aluno através dos exercícios escritos.	
PROFESSOR C IES 1: Faz os alunos relembrem os conteúdos de aulas anteriores para verificar o aprendizado e a outra maneira é através das provas que são objetivas em sua maioria, eu presto muita atenção se tem uma determinada questão que eles todos erraram. A coordenação não tem nenhuma interferência nesse processo. Nas minhas avaliações gosto de colocar questões de concursos, questões da OAB, mas não do ENAD, vejo poucas questões na minha área.	
PROFESSOR NDE A IES 2: O acompanhamento da aprendizagem é feito por meio de avaliações	
PROFESSOR NDE B IES 2: Eu tenho um acompanhamento extremamente próximo dos meus alunos, então eu tenho alguns alunos problemáticos, turmas muito heterogêneas, tenho alunos que tomam remédios, alunos que têm problemas mentais; então, por exemplo, eu tive uma aluna agora recentemente que disse: “Prof. Eu tenho dificuldade de escrever eu não consigo fazer”. Então, eu mudo a atividade dele e avalio de outra forma esse é um ponto, eu tive problemas de alunos me agredir, e outros episódios; então, nesse caso, a gente manda para o NAD que é o núcleo de apoio ao docente e ao discente, são psicóloga eu faço uma comunicação formal e conto o que aconteceu e o NAD é o núcleo responsável de dar esse apoio e comunicar a família e fazer os procedimentos cabíveis pra ajudar esse aluno, dentro da [...], fora isso eu como eu te falei como eu leio tudo que eles escrevem, eu consigo identificar alunos que são acostumados com muito plágio e alunos que realmente querem aprender, mas tem muita dificuldade e alunos que não querem aprender; então, eu consigo identificar muito bem isso e ajudar da melhor maneira possível aqueles que querem efetivamente ser ajudados, e isso é muito positivo; eu percebo individualmente o salto que eles dão de aprendizagem do primeiro mês e do último mês que eles estão comigo e eles me retornam muito isso nas redes sociais, comigo falando é um carinho imenso é uma troca muito interessante.	
PROFESSOR A IES 2: por meio de avaliações regimentais e avaliações extraclasse, que podem compor ou não a nota do aluno, a critério do professor. Além disso, dispomos de um Núcleo de Apoio ao Docente e ao Discente. Caso o professor perceba que o aluno necessite de acompanhamento psicopedagógico, o aluno deve ser encaminhado para esse Núcleo.	

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Em referência à pergunta sobre a existência de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) que estão implantadas no processo de ensino-aprendizagem as coordenações responderam afirmativamente, através da aquisição de sistema de informação, bibliotecas virtuais etc., sem, no entanto, mencionar resultados obtidos.

Ambas as instituições de fato disponibilizam tais tecnologias. O sistema de informação da IES 1 é de fácil acesso e contém ferramentas muito úteis no

processo de ensino e aprendizagem, como a possibilidade de inclusão de conteúdos, vídeos etc., chats para interação professor aluno, interligação com redes sociais e e-mails etc.

Contudo, o que se observa é que em sala de aula essas ferramentas são pouco ou não são utilizadas, ou seja, há, então, subutilização desses mecanismos, que pode estar relacionada justamente à ausência de um controle por parte da Coordenação sobre os seus efetivos resultados, após a implantação, o que poderia desencadear medidas de maior divulgação, incentivo e aperfeiçoamento para o uso dessas tecnologias.

Em relação à IES 1, a ausência desses mecanismos em sala de aula ou sua insuficiência foi relatada pelos professores, o que para eles impede inclusive a aplicação de novas metodologias de ensino.

Em relação à IES 2 não foi possível o acesso direto a tal sistema de informação, mas, pela fala dos professores, percebe-se que ele existe e que tem sido utilizado no processo de ensino aprendizagem, como, por exemplo, no acompanhamento das avaliações aplicadas. No que se refere ao uso de tecnologias em sala de aula, os professores da IES 2 foram os que mais relataram tal uso.

Quadro 20 – Respostas professores e alunos IES 1 e IES 2

ENTREVISTADOS	Questão 09 - Há disponíveis e faz uso de tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem?
	PROFESSOR NDE A IES 1: Há instrumentos disponíveis, mas faço pouco uso. Os próprios alunos buscam suas alternativas, em pesquisas de sítios eletrônicos, aulas, etc. Minhas disciplinas são dogmáticas e precisam de muitas explicações presenciais e de diálogo com os alunos.
	PROFESSOR A IES 1: Sim, nós sempre nos comunicamos através da internet e do whatsapp das turmas e dos representantes de cada turma.
	PROFESSOR B IES 2: Sim
	PROFESSOR C IES 1: Eu queria saber usar mais. Eu não domino. A instituição disponibiliza um sistema, mas nunca tive um curso de formação nesse sistema. Eu até já tentei fazer uso tecnologias multimídia, como projetar um documentário ou assistir um julgamento <i>on line</i> , mas o uso é limitado por questões institucionais também.
	PROFESSOR NDE A IES 2: Sim, informa que as aulas são planejadas com antecedência e faz uso de recursos audiovisuais e considera que as instituições privadas fornecem essas tecnologias para o professor e aluno.
	PROFESSOR NDE B IES 2: Eu uso muito recursos audiovisuais, além do quadro negro, uso muito data show. Pelo menos de três em três aulas eu faço algum método interativo como análise de documentário ou filme, ou faço alguma atividade em sala de aula, normalmente as atividades são planejadas e eu trabalho com divisão de equipes e isso faz com que eles possam trabalhar vários livros no semestre. Esses livros são também explorados nas provas, então todos têm que lê. Deixo artigos para serem lidos por todos e há uma divisão de equipes para responder e debater as perguntas formuladas por mim em sala de aula.
	PROFESSOR A IES 2: Particularmente sou uma professora que mantenho uma postura mais tradicional e em relação às metodologias de ensino e aprendizagem faço a utilização de bibliotecas virtuais, que é uma ferramenta disponibilizada pela instituição de forma gratuita a professores e alunos e eu costumo indicar para meus alunos.
	ALUNA A IES 2: Acredita que existam, mas não utilizou.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com fundamento no exposto até aqui, é possível fazer algumas considerações tanto sobre o discurso regulador do Sinaes, expresso por meio de seus instrumentos e avaliações “*in loco*”, como também sobre o processo de recontextualização do campo pedagógico das avaliações realizadas nas instituições pesquisadas.

Inicialmente colhe-se que as teorias da reprodução cultural, aqui referenciadas, ajudam a compreender o poder simbólico exercido por meio da regulação pela via da avaliação. Há um processo de reprodução de um discurso oficial que circula muito sutilmente e que atravessa os discursos instrucionais das institucionais, criando padrões, determinando modelos e homogeneizando o próprio conhecimento. As regras de distribuição que determinam aquilo que será ensinado, como será ensinado e para quê. Daí se observar currículos tão parecidos e discursos afinados com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito.

Por outro lado, esse processo ganha certa complexidade quando é recontextualizado, podendo haver desvirtuamentos de concepções originais, do que foi enunciado como verdadeiro sentido da norma e adequações a fatores não diretamente acadêmicos, contudo muito mais econômicos ou financeiros. Justamente por isso é que se constata que o discurso do currículo mínimo, tão combatido a ponto de serem aprovadas diretrizes para os cursos de graduação, ainda permanece vigorando, ao tempo em que cada vez mais as cargas horárias dos cursos são reduzidas e a baixa oferta de disciplinas optativas, ponto tão negativo para a flexibilidade curricular e regionalidades.

Nesse processo, percebe-se também que essas avaliações pesquisadas não têm conseguido provocar uma melhoria na gestão e ensino desses cursos, ainda que se percebam certas mudanças, incipientes ainda, mas que poderão representar uma nova visão sobre a gestão do curso. Ainda é sentida a fragilidade dos instrumentos de autoavaliação dos cursos. Há uma avaliação institucional, porém muitas vezes não consegue aproximar-se da avaliação dos cursos. Além disso, existe o conhecimento de que os resultados das avaliações precisam ser melhor trabalhados, transformar os dados em informações que auxiliem na tomada de decisões.

Isso pode levar os cursos de Direito a pensar o currículo como algo a ser vivenciado, experienciado e constantemente avaliado. Desse modo, será possível aprimorar os meios informais de gestão; aprimorando principalmente o acompanhamento e a orientação dos trabalhos dos docentes, que ainda ocorre de forma muito individual. Para que o PPC se transforme em referência da atuação da gestão e dos professores, contudo, ele não poderá ser apenas a mera reprodução de um discurso regulador geral. A identidade do curso precisa estar prevista e na prática ela deve ser percebida.

Pontualmente, podem-se identificar algumas fragilidades.

1) Quanto ao instrumento de a avaliação “*in loco*”:

- a) Necessidade de uma maior publicidade e controle da sociedade a respeito dos instrumentos de avaliação e seus resultados;
- b) O caráter único e matricial do instrumento, ou seja, o fato dele ser aplicado indistintamente a todos os cursos de graduação gera certo distanciamento da realidade dos cursos; as peculiaridades do curso de Direito e a necessidade de um melhor acompanhamento das metodologias e práticas ministradas demandam um instrumento apropriado que estimule processo de ensino-aprendizagem;
- c) Necessidade de que as avaliações “*in loco*” se fundamentem em dados e resultados objetivos alcançados pelos cursos; contudo, o que se observou foi uma contextualização incipiente do curso, desconsiderando ou desconhecendo dados objetivos e o histórico de cada um;
- d) No caso das instituições pesquisadas esse desconhecimento restou claro quando não se mencionou, por exemplo, a estrutura administrativa e organizacional dos cursos, que em ambos os casos colocam a coordenação em uma posição de mera executora, com baixa autonomia que as possibilite responder pelos indicadores que são exigidos;
- e) Possível necessidade de revisão do indicador de produção cultural e científica, uma vez que em ambas as instituições recebeu conceito 1 (“Não existente”), o que pode não revelar a realidade dos cursos, uma

vez que os mesmos apresentam um conceito 4 (“muito bom”), no que se refere à titulação do corpo docente.

2) Quanto aos cursos:

- a) Dificuldade de acesso aos documentos institucionais, especialmente em se tratando de uma instituição priva de ensino, cujo PPC, Projeto Pedagógico Institucional, PDI não são publicizados;
- b) Baixa participação da comunidade acadêmica ou sociedade na elaboração e debates a respeito do projeto pedagógico, especialmente dos alunos e técnicos administrativos; a importância desse tema inclusive foi reconhecida pelo MEC, que alterou o instrumento de avaliação através da Portaria nº 386, de 10 de maio de 2016 e passou a contemplar esse indicador em relação à participação dos discentes;
- c) Inadequação da estrutura das instituições ao instrumento que foi pensado para um regime de coordenação que concentra atividades ligadas à gestão do corpo discente e docente e a gestão do curso. Por outro lado, os demais setores e departamentos que instituem as políticas não participam da avaliação do curso e nem sequer são citados, sendo as coordenações executoras dessas atividades com pequena ou nenhuma autonomia, inclusive sobre o corpo docente. A autonomia maior se concentra na figura do colegiado, pois nem mesmo o NDE goza dessa autonomia;
- d) O descompasso entre o discurso regulador e o discurso instrucional quando no projeto pedagógico institucional busca-se fortalecer a atuação dos órgãos colegiados, institucionalizando práticas de planejamentos e gestão, enquanto que o instrumento de avaliação coloca a coordenação como o centro do curso, responsável pelas atribuições que muitas vezes são dos órgãos colegiados;
- e) No que se refere à estrutura curricular diversas considerações podem ser feitas, dentre elas:
 - necessidade de reformulação das cargas horárias dos cursos, a fim de que respeitem o regime de hora-aula de 60 minutos, abandonando o regime anterior de 50 minutos, conforme Resolução 03, de 02 julho

de 2007;

–a falta da disciplina hermenêutica jurídica (no caso da IES 2), apesar de ser um fato relevante não pode, no entanto, servir de obstáculo para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas a interpretação e aplicação do Direito.

–a baixa oferta de disciplinas optativas torna a matriz curricular do curso de direito da IES 2 extremamente semelhante à do curso IES 1, por conter essencialmente disciplinas obrigatórias exigidas pelas DCN's;

–a maior oferta de disciplinas optativas, como no caso da IES 1, deve vir acompanhada de condições materiais que possibilitem a efetiva realização dessas disciplinas, além do que as mesmas poderiam estar mais voltadas para atender a aspectos e a demandas regionais, sem que fossem impostos requisitos ao alunos para cursar tais disciplinas optativas.

- f) Baixo acompanhamento quanto à implantação do PPC do curso, especialmente com foco na aprendizagem e na formação do perfil do egresso. Constata-se que o principal objetivo do PPC é o aluno e as habilidades e competências que poderá desenvolver ao longo da graduação, contudo, percebeu-se que esse foco vai-se perdendo ao longo do processo. Com isso, o acompanhamento efetivo do processo de ensino-aprendizagem, das metodologias, conteúdos e avaliações, das práticas realizadas e de seus resultados necessita ocorrer de forma efetiva;
- g) Fragilidades no processo de autoavaliação dos cursos. Avaliação institucional feita pela CPA não dispensa a autoavaliação dos cursos, com a efetiva participação de todo corpo acadêmico. O Sinaes foi concebido sob esses dois pilares, contudo o que se observa na prática é que a autoavaliação dos cursos tem sido incipiente ou meramente formal;
- h) Necessidade de maior atenção ao eixo da formação prática, uma vez que se ampliou a carga horária dessas disciplinas; contudo, já há estudos que demonstram que os alunos necessitam de um maior acompanhamento e de uma maior dedicação por parte dos

professores, além do aperfeiçoamento do controle desses trabalhos por parte da coordenação do curso;

- i) Aprimoramento do apoio aos discentes, a fim de se ter um acompanhamento preventivo, que identifique necessidades especiais dos alunos, antes mesmo que elas tenham reflexos negativos no processo de ensino-aprendizagem. O controle feito pelos professores ocorre de forma empírica, baseado no contato direto com o aluno ou, tardiamente, no resultado das provas, porém, ainda mais em grupos maiores de alunos, esse acompanhamento da adequação e coerência das metodologias podem ser bastante prejudicados, caso não exista um planejamento que envolva a própria gestão do curso;
- j) Seguindo essa concepção, adoção de capacitação dos professores e coordenação, além de um regime de dedicação compatível com as exigências do magistério. Tal capacitação inclusive perpassa a temática da acessibilidade e das dificuldades de aprendizagem, a fim de que haja um trabalho de diagnóstico e acompanhamento efetivo em sala de aula, sem que necessariamente isto dependa do aluno ter de dirigir-se diretamente para solicitar um apoio que, muitas vezes, desconhece que exista;
- k) Maior atenção ao indicador da produção científica e cultural, uma vez que mesma se revelou baixíssima e não está diretamente ligada à titulação do corpo docente, podendo ser atribuída a inúmeros fatores que merecem ser melhor estudados juntos aos professores.

Essas são algumas, das muitas considerações às quais se chegou ao fim desta jornada sobre avaliação dos cursos de Direito. E para finalizar, é possível concluir afirmando que, se o discurso oficial sobre os instrumentos de avaliação educacional esconde um poder simbólico de afastar as responsabilidades do Estado e apenas impor um regime de fiscalização sobre as instituições de ensino, cabe aos atores envolvidos o desafio de desvendá-lo para, daí, extrair-se o seu legítimo papel, recontextualizando.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do estado e as políticas educativas elementos para pensar a transição. **Rev. Sociologia, problemas e práticas**, n. 37, 2001a, p. 33-48.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001b. p. 15-32.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./abr. 2003.

AGUDELO, Germán Darío Valencia. Teoría económica y formación del Estado nación: mercantilistas y liberalistas. **Ecos de Economía**, Medellín-Colombia, año 15, n. 32, p. 147-169, 2011.

_____. Metamorfosis del Estado: de empresario a regulador: El caso de los servicios públicos domiciliarios en Colômbia. **Ecos de Economía**, Medellín, n. 18, p. 9-32, abr. 2004.

ANDRÉS, Aparecida. **A educação superior no setor educacional do Mercosul**. 2010. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../educacao_superior_andres.pdf?>. Acesso em: 01 ago. 2015.

ÂNGULO, Felix R. O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional In: MURILLO, F.J. et al. **A qualificação da escola: um novo enfoque**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ASSIS, Lúcia M. de. **A avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. 2008. 249 f. Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2008.

_____; AMARAL, Nelson C.: Avaliação da Educação: por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013.

AURELIANO, L.; DRAIBE, S. A Especificidade do Welfare State Brasileiro. **Economia e Desenvolvimento 3**, MPAS e CEPAL, Brasília, DF, 1989. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/16616069/draibe_a-especificidade-o-welfare-state-brasileiro1989>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC; UNESP, 1993.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.3-192.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 63-92, abr. 2003.

_____. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

_____ et al. As políticas educativas como objeto de estudo e de formação em administração educacional. **Rev. de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 5-20, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-01-LMetal.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad**: teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem. In: RODRIGUES, Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (Orgs.). **Educação jurídica**. 3. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2014. 392p.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 11. ed. Tradução de Carmen C, Varriale et al.; Coord. Trad. João Ferreira. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p.693-733.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b. (Capítulos II, III, VI e VIII).

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 311 p.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 295-336.

_____. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2007.

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-31

_____. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Lei nº 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. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 03 fev. 2016.

_____. Parecer CES/CNE Nº 0146, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, Ciências econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Desing. Brasília, DF: Conselho nacional de Educação, 2002.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF: MEC/Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), 2004b.

_____. Parecer CES/CNE nº 9, de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras Providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004c.

_____. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2012/portaria_normativa_n40.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2007b.

_____. Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2007c.

_____. **Sinaes**: sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação. Brasília, DF: Inep, 2009.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/downloads/21_03_11_nucleo_docente_estruturante_resolucao_conaes_1__17_junho_2010.pdf>. Acesso: 03 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2011a.

_____. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 20 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Instrumento de Avaliação Externa Institucional (INEP)**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2015a.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de Avaliação do Curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2015b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação Institucional**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes-componentes>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Portaria MEC nº 386, de 10 de maio de 2016. Aprova, em extrato, indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnologia, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016b.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Nação, Estado e Estado-Nação**. 2008. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.21.Na%C3%A7%C3%A3o.Estado.Estado-Na%C3%A7%C3%A3o-Mar%C3%A7o18.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CALLEWAERT, Gustave. Bourdieu, crítico de Foucault. **Revista Educação Sociedade & Culturas**, n. 19, p. 131-170, 2003.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 22I, n 75, ago. 2001.

CUNHA, M. I; FERNANDES, C. M.; FORSTER, M. M. Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luis Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular Ed., 2002. p. 13-62.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, especial, out. 2004.

_____. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 1, n. 1, jun. 2012. ISSN 1982-5765. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

DOMINGOS, Ana M. et al. **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Gulbenkian, 1986.

ESCOTT, Clarice M. **Currículos, Pedagogia e avaliação em cursos de enfermagem e direito: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador**. 2008. 416 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José G. de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2009.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FIORI, José Luís. Estado do bem-estar social: padrões e crises. **Instituto de Estudos Avançados de São Paulo**, 2013. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigo>. Acesso em: 01 dez. 2016.

FRANCÉS, Mercedes Ávila. Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 19, n. 1, p. 159-174, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In.: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A., (Org.). **Escola s.a.** São Paulo: CEFET, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Bourdieu e os lingüistas: a discussão dos conceitos de língua, comunicação e gramaticalidade. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 33, p. 513-519, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Terceira Via, Terceiro Setor e ONGs: espaços de um novo associativismo. In: _____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999. cap. II, p. 65-90.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico, 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 ago.2015.

LEWGOY, Alzira Maria B; ARRUDA, Marina Patrício. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: _____. **“Textos e contextos”**: coletâneas em Serviço Social, n. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 126-137.

- LIMA, Lucinete Marques. **O processo de auto-avaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da Educação superior**. 2011. 283 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- MACEDO, R. S. A. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.
- MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do estado regulador. **Novos Estudos**, v. 76, nov. 2006.
- MERCADO COMUM DO SUL. **Mercosul 2000**. Buenos Aires: [s.n.], 1996. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2015.
- MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. Tradução de Ana Prata. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 2005. (Capítulos I e II da 1ª Parte e Capítulo I da 3ª Parte).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Revista Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 115-130, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=praxis>>. Acesso em: 01 jan. 2017.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.
- PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar; CORTELAZZO, Ângelo Luiz. Flexibilidade Curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. In.: INTERNATIONAL ON EDUCACION – ATHENS INSTITUTE FOR EDUCACION AND RESEARCH, 4., 2003. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2003. Disponível em: <<file:///C:/Users/Use/Downloads/1203-1-1925-1-10-20130122.pdf>> Acesso em: 10 out. 2015.
- PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.
- PRATS, Joany Lulia Comany. La construcción institucional de las capacidades regulatorias. Un tema clave de la nueva agenda del desarrollo. **Instituciones y desarrollo**, n. 1, oct. 1998. <<http://www.iigov.org/revista/re01/re.php>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

RISTOFF, Dilvo I. O SINAES e seus desafios. **Rev. Avaliação**, v. 9, n.1, mar. 2004.

_____ et al. BASis – Banco de Avaliadores do SINAES e Perfil dos Integrantes. **Rev. Avaliação**, v. 11, n. 4, dez. 2006.

ROCHA, Décio; DEUSDARA, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea** [online], v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005. ISSN 1517-106X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Ensino Jurídico: saber e poder**. São Paulo: Ed. Acadêmica, 1988.

ROLDÃO, Maria do C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Art Med Editora, 2000.

SAUL, Ana Maria. Avaliação educacional. **Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 61-68, 1994.

SILVA, Tatiana Tessye Freitas da. **Configurações da ação do estado na educação superior: processos de regulação e avaliação institucional no Brasil (1853-2004)**. 261 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUSA, Clarilza Prado. **Dimensões da avaliação educacional**. Rio de Janeiro. INEP, 2000.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Educação em direitos humanos na formação dos profissionais de direito: novas perspectivas a partir do ensino jurídico**. 2012. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/037_congresso_jose_geraldo_sousa_jr.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas De Avaliação Da Educação E Quase Mercado No Brasil. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

THIOLENT, M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução nº 856-CONSEPE, de 30 de agosto de 2011. Institui o Núcleo Docente Estruturante no âmbito da gestão acadêmica dos cursos de graduação – bacharelado e licenciatura – da Universidade Federal do Maranhão e dá providências. São Luís, 2011. Disponível em: <file:///D:/DOWNLOADS/Resolucao%20856-2011%20CONSEPE_Nucleo%20docente%20estruturante.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências**. Cabo Verde: Edições Unicv Praia, 2013.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002.

VEGA, María Eugenia Valdés. Estado. In.: UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA. **Tratado de Ciencia Política**. Coordinación de Gustavo Ernesto Emmerich y Víctor Alarcón Olguín. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UAM. Iztapalapa, 2007. 652p. (Div. Ciencias Sociales y Humanidades, Obras generales) .

VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. **Educação**, Brasília, v. 3, n. 12, p. 40-48, abr./jun. 1974.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

ENTREVISTA COORDENADORES

- 1) O que compreende por currículo e quais os parâmetros orientadores da organização do currículo do curso de direito?
- 2) Quais os objetivos do curso e como eles vêm sendo trabalhados nos últimos anos, considerando os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional?
- 3) Quais as demandas da instituição, comunidade e da sociedade em relação ao curso direito e como elas são identificadas?
- 4) Quais programas e ações relacionadas às políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa constantes no PDI estão implantadas e efetivadas no âmbito do curso?
- 5) Qual o grau de identificação do currículo do curso com o projeto acadêmico da IES?
- 6) Qual o grau de identificação do currículo do curso com as diretrizes curriculares nacionais? O que elas representam para a sua construção e prática do currículo? Em que o curso se diferencia delas?
- 7) Como é desenvolvido o processo de autoavaliação do curso de direito? Quais os critérios norteadores do planejamento e das ações a serem adotadas?
- 8) Sabemos que o processo de avaliação da educação superior se dá em âmbito nacional, contudo, existe alguma peculiaridade na forma como a instituição implementa o processo autoavaliativo do curso de direito?
- 9) Existe algum aspecto não contemplado pelo formulário eletrônico do SINAES, mas que é considerado importante pela instituição e pelo curso de direito?
- 10) Como é feita a avaliação dos coordenadores e corpo docente? O que pensa sobre avaliação dos coordenadores? Como seu trabalho é avaliado?
- 11) Como é feita a captação e capacitação do corpo docente? (especificar critérios, ações e procedimentos)
- 12) Quais ações efetivas foram implementadas a partir dos resultados do último processo autoavaliativo?
- 13) Como a coordenação percebe o processo de avaliação externa da instituição?
- 14) Como são problematizados/trabalhados os resultados das avaliações

- externas do Inep (visitas *in loco*)? Quais ações efetivas foram implementadas a partir desse último processo avaliativo?
- 15) Como são problematizados os resultados do Enade? O que ele representa para o curso de direito?
 - 16) Como se dá a participação da comunidade acadêmica na construção do projeto pedagógico do curso/ currículo? (docentes, discentes, comunidade externa, técnico-administrativo)
 - 17) Como são trabalhados na estrutura curricular e principalmente na prática do curso os aspectos da flexibilidade do currículo, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, articulação da teoria com a prática?
 - 18) Como é medido o grau de coerência das atividades pedagógicas com a metodologia prevista/implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal?
 - 19) Como são medidos os resultados obtidos pelos alunos durante o estágio curricular supervisionado previsto/implantado considerando os aspectos do cumprimento da carga horária, realização de atividades, orientação, supervisão e coordenação?
 - 20) Quais as ações promovidas nos últimos anos revelam o apoio ao discente? Quais os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios e como são avaliados os seus resultados?
 - 21) Quais as tecnologias de informação e comunicação (tics) estão implantadas no processo de ensino-aprendizagem e quais resultados têm sido alcançados por meio delas na execução do projeto pedagógico do curso e na garantia da acessibilidade e do domínio das tics?
 - 22) Como é avaliada a relação entre: Procedimentos de avaliação utilizados nos processos de ensino-aprendizagem e concepção do curso definida no seu projeto pedagógico do curso – PPC? Quais os critérios?

ENTREVISTA PROFESSORES

- 1) Conte um pouco sobre sua história como professor (a) do curso de direito da Instituição pesquisada (ano de ingresso, disciplinas ministradas, carga horária,

- regime de contratação e formação acadêmica e docente)?
- 2) Conhece o PPC (Projeto Político Pedagógico do Curso)? O que poderia dizer sobre ele (objetivos, perfil profissional do egresso, estrutura curricular etc)?
 - 3) A autoavaliação do curso é aquela promovida pela própria instituição de ensino e que é encaminhado ao MEC via formulário eletrônico. A avaliação externa do curso é aquela promovida *in loco* por avaliadores do Inep junto ao curso a ser avaliado. Qual sua opinião sobre esses processos?
 - 4) Percebe se os professores são avaliados quanto à metodologia e conteúdos ministrados? Se sim, como isso ocorreria?
 - 5) O que compreende por currículo do curso jurídico?
 - 6) Como elabora a ementa ou programa da disciplina?
 - 7) Quais as metodologias que utiliza em sala de aula e como avalia a eficácia das mesmas? Quais procedimentos de avaliação são empregados?
 - 8) Como é feito o acompanhamento da aprendizagem do aluno?
 - 9) Há disponíveis e faz uso de tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem?
 - 10) Que outras considerações teria a fazer sobre o curso de direito?

ENTREVISTA ALUNOS

- 1) Conte um pouco de sua história como estudante do curso de direito? (tempo de ingresso, frequência, aproveitamentos, participação em grupos de pesquisa ou atividades práticas etc.)
- 2) Conhece o PPC do curso? O que poderia dizer sobre ele? Participou de sua elaboração?
- 3) A autoavaliação do curso é aquela promovida pela instituição de ensino. Participou de alguma autoavaliação do curso? Tomou conhecimento de seu relatório, resultado?
- 4) Quanto a avaliação externa participou ou tomou conhecimento de seu resultado?
- 5) Percebe-se os professores são avaliados quanto a metodologia e conteúdo ministrado? Como avalia as metodologias e esses conteúdos?
- 6) Conhece a ementa ou programa das disciplinas?
- 7) E quanto aos métodos de avaliação utilizados pelos professores, como os avalia? Se sente avaliado?

- 8) Quanto a prova da Enade, quais considerações faria? Reflete o ensino ministrado em sala de aula?
- 9) Sua aprendizagem tem sido proveitosa? Conhece o setor de apoio aos discentes ou alguma de suas ações?
- 10) Há disponíveis e faz uso de tecnologias de informações e comunicações no processo de aprendizagem?
- 11) Que atividades complementares de extensão ou de pesquisa tem desenvolvido ao longo do curso?
- 12) Que outras considerações teria a fazer sobre o curso?

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “AVALIAÇÃO DE CURSOS JURÍDICOS: O ESTUDO DE DOIS CASOS NO MARANHÃO” e que tem como objetivo verificar se o sistema de avaliação de cursos jurídicos no Brasil é de fato um instrumento mediador do processo de melhoria do ensino e da aprendizagem jurídicas, tendo o Estado e as Universidades como corresponsáveis, sem deixar de garantir, na medida do possível, a autonomia universitária para recontextualizar os resultados dessas avaliações institucionais externas. Acredita-se que a pesquisa seja importante porque o aprimoramento das funções e responsabilidades das Instituições do Sistema de Justiça requer uma provisão de informações e análises acerca do desenvolvimento das instituições de Ensino jurídico.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será de responder a questionários e entrevistas semiestruturada relacionadas aos resultados dos processos avaliativos do período citado. O local de estudo os quais os participantes serão submetidos será as dependências do campus universitário, propriamente salas de aula, sala de professores, laboratórios, coordenação.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como fornecer informações que possam subsidiar decisões importantes para a melhoria do ensino jurídico no Maranhão.

Recebi a informação de que a pesquisa tem risco mínimo ou baixo de causar qualquer dano ao participante, quais sejam de ordem matéria, moral ou psicológica, dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como sigilo das informações e a divulgação apenas de dados indispensáveis à pesquisa.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por

desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Inês Alves de Sousa, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Direito e instituições de Justiça da IES 1 e com eles poderei manter contato pelos telefones do referido programa de mestrado da instituição.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de minha fala por meio de áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a mesma.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador