

# UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Linha III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

# JOSÉ LÚCIO SANTOS MUNIZ

PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI:

As micropolíticas na construção de um processo de avaliação institucional.



# PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI:

As micropolíticas na construção de um processo de avaliação institucional.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito final de avaliação para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Nádia Hage Fialho

Salvador/BA

#### FICHA CATALOGRÁFICA

## Sistema de Bibliotecas da UNEB Dados fornecidos pelo autor

MUNIZ, José Lúcio Santos

PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI : As micropolíticas na construção de um processo de avaliação institucional. / José Lúcio Santos MUNIZ.-- Salvador, 2020.

184 fls.

Orientador(a): Prof Dr Nadia Hage Fialho.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

 Universidade Multicampi. 2.Participação. 3.Micropolítica. 4.Avaliação Institucional.

CDD: 370

# FOLHA DE APROVAÇÃO

# "PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: AS MICROPOLÍTICAS NA CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL"

# JOSÉ LÚCIO SANTOS MUNIZ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 11 de maio de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Nadja Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia - Uneb

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Christiane Freitas Luna

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Caller

Profa. Dra. Norma Lúcia Vídero Vieira Santos Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Educado Jos Forwards Ulimo

Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes Universidade do Estado da Bahia - UNEB Doutorado em Análise Geográfica Regional Universidade de Barcelona, UB, Espanha

From I win House

Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado Em Educação

Université de Sherbrooke, Usherb, Canadá

"À Aline, Felipe e Manuela por terem compartilhado mais uma jornada".

# **AGRADECIMENTOS**

A todos que contribuíram para que esta etapa pudesse chegar ao fim, e em especial para Antônio Luiz Ferreira Bahia, Fernando Reis do Espirito Santo e a sempre bela Nadia Hage Fialho.

#### **RESUMO**

O estudo da universidade como organização e a compreensão das dinâmicas de construção de um processo de avaliação institucional, especificamente pela participação dos professores, no período compreendido entre 2001 e 2002, constituiu-se o objeto de investigação desta Tese. Pesquisar sobre as dinâmicas de participação na construção de práticas que se estabelecem no interior da universidade é reconhecer a influência do universo normativo e das orientações legais enquanto processos do aparato burocrático, é perceber o contexto político de constituição de interesses como uma condição importante da realidade organizacional, é analisar as ações estratégicas dos atores, na intenção de tornar possível a compreensão da organização como uma realidade social marcada pela pluralidade de valores e interesses. Do ponto de vista metodológico, a investigação estruturou-se num Estudo de Caso Organizacional, procurando evidenciar a partir da recolha de testemunhos dos atores da comissão de avaliação institucional da UESB, fatores micropolíticos implícitos no cotidiano de construção do projeto de autoavaliação. Utiliza-se igualmente a análise de fontes documentais como meio complementar de pesquisa. Da conclusão, evidencia-se que a participação exercida pelos representantes docentes na construção do processo de autoavaliação da UESB esteve organizada em torno de princípios democráticos e determinada por um quadro de valores com significados políticos. Para além dos obstáculos promovidos pela condicionalidade do modelo estrutural multicampi, a participação docente foi determinada pela conquista de benefícios profissionais e pelo conflito de interesses entre as coalizões da UESB que disputavam a conquista do poder.

Palavras chave: Universidade. Participação. Multicampi. Auto Avaliação. Micropolítica.

### **ABSTRACT**

The study of the university as an organization and understanding the dynamics of building an institutional assessment process, specifically the participation of teachers in the period between 2001 and 2002, is the object of investigation of this thesis. Search on the dynamics of participation in practices that are established within the university is recognizing the influence of normative universe and legal guidelines as processes of bureaucracy, is to realize the political context of the constitution of interests as an important condition of organizational reality is to analyze the strategic actions of the actors, with the intention of making the understanding of the organization as a social reality marked by the plurality of values and interests as possible. From the methodological point of view, the research structure in a Case Study of Organizational trying to evidence from collecting testimonies of the actors of the commission of institutional assessment UESB, implicit in everyday construction project selfassessment micropolitical factors. It is also used analysis of documentary sources as a supplementary means of research. Conclusion, it is clear that participation by faculty representatives exercised in the construction of the process of self-assessment UESB been organized around democratic principles and determined by a set of values with political meanings. In addition to the obstacles promoted by conditionality multicampi structural model, teacher participation was determined by the achievement of professional benefits and the conflict of interests between the coalitions UESB vying for the conquest of power.

**Keywords**: University. Participation. Multicampi. Self-Assessment. Micropolitics.

# LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ABESC – Associação Brasileira das Escolas Católicas

ABRUEM – Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais

ACE – Avaliação das Condições de Ensino

ADUSB – Associação dos Docentes da UESB

AEC – Associação de Educação Católica

AFUS – Sindicato dos Servidores Técnico Administrativo da UESB

ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares

ASSEPE – Assessoria Especial de Intercâmbio e Programas Estratégicos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETEBA - Centro de Educação Técnica da Bahia

CFE- Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSU - Conselho Universitário

CPA – Comissão Própria de Avaliação

DCB – Departamento de Ciências Biológicas

DCE – Departamento de Ciências Exatas

DCHL – Departamento de Ciências Humanas e Letras

DCN – Departamento de Ciências Naturais

DCSA – Departamento de Ciências Sociais Aplicada

DEAS – Departamento de Engenharia Agrícola e Solos

DEBI – Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais

DELL – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários

DFCH – Departamento de Filosofia e Ciências Humanas

DFZ – Departamento de Fitotecnia e Zootecnia

DG – Departamento de História

DH – Departamento de História

DQE – Departamento de Química e Exatas

DS – Departamento de Saúde

DTRA – Departamento de Tecnologia Rural e Animal

ENC – Exame Nacional de Cursos

FAEEBA - Faculdade de Educação do Estado da Bahia

FAMESF – Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco

FASUBRA - Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

FESPI - Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação de Reforma Universitária

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB - Produto Interno Bruto

PL – Partido Liberal

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Plano Plurianual

PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação

PT – Partido dos Trabalhadores

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UCSAL – Universidade Católica do Salvador

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	19
1.1 TRAÇOS DE UM CONTEXTO HISTÓRICO	19
1.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA	26
VISÃO PANORÂMICA	
1.2.1 O Programa de Avaliação Institucional das Universidades	27
Brasileiras (PAIUB)	
1.2.2 O Exame Nacional de Cursos (ENC)	30
1.2.3 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	31
1.2.4 Políticas de Avaliação: entre modelos de regulação	34
1.3 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTO ORGANIZACIONAL:	39
A INSTITUIÇÃO DO COTIDIANO	
CARÉTINO A DA UNIVERSIDADE COMO ODCANIZACÃO À	42
CAPÍTULO 2: DA UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO À	43
MICROPOLÍTICAS DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE EM	
PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO	1.1
2.1 A PARTICIPAÇÃO COMO FENÔMENO ORGANIZACIONAL:	44
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE UM OLHAR PELO POLÍTICO	49
2.2 ORGANIZAÇÃO: ESTRUTURA E AÇÃO 2.2 1 Madalas Estruturais da Organização: Candiçãos da Portisia e ção	_
2.2.1 Modelos Estruturais de Organização: Condições da Participação	<b>51</b> 58
2.3 AÇÃO COLETIVA EM CONTEXTO ORGANIZACIONAL: UM OLHAR PELO ASPECTO POLÍTICO	38
	50
2.3.1 Fatores micropolíticos na análise da organização universitária	59 65
2.3.2 A participação como elemento central em uma análise política da organização universitária	03
organização universitaria	
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	<b>7</b> 0
3.1 OBJETO, PROPÓSITO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO: UMA	70
RECAPITULAÇÃO	
3.2 DO POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO À ESTRATÉGIA DA	72
PESQUISA	
3.3 EIXOS DE ANÁLISE E QUESTÕES DE ESTUDO	76
3.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES NO ESTUDO	79
3.4.1 A UESB	<b>7</b> 9
3.4.2 Participantes do estudo	80
3.5 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE	82
3.5.1 Recolha de dados: a pesquisa documental	84
3.5.2 Recolha de dados: a entrevista	85
3.5.3 Tratamento e análise dos dados	89
3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	94
CAPÍTULO 4: O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS ATORES: A	96
ESTRUTURA MULTICAMPI DA UESB E O AMBIENTE POLÍTICO	
LOCAL	
4.1 A MULTICAMPIA NO BRASIL: O CASO DA UESB	97
4.1.1 Especificidades do modelo multicampi	10

4.1.2 Heterogeneidade organizacional	102
4.1.3 Fatores associados ao desenvolvimento da multicampia	104
4.1.4 Características da UESB	106
4.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UESB: TRAJETÓRIA DE UM	108
PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO	
4.2.1 Os projetos	109
4.2.2 A emergência do conflito na eleição para Reitor	118
CAPÍTULO 5: A COMISSÃO E SEUS ATORES	124
5.1 A COMISSÃO: COMPOSIÇÃO,	125
CONTINUIDADE/ROTATIVIDADE E ASSIDUIDADE	
5.1.1 Composição e recomposição da comissão	125
5.1.2 Rotatividade/Continuidade dos membros	127
5.1.3 Assiduidade dos membros	135
CAPÍTULO 6: MICROPOLÍTICA E PARTICIPAÇÃO: A TENSÃO ENTRE AS COALIZÕES	146
6.1 MICROPOLÍTICA E PARTICIPAÇÃO	146
6.1.1 A instituição da autoavaliação na UESB: entre a regulação de	147
controle e a regulação profissional	
6.1.2 A defesa dos interesses da coalizão dominante: estratégias em ação	152
6.1.3 Autoavaliação e conflito: estimulando a mobilização dos atores	156
6.2 A DINÂMICA DA PARTICIPAÇÃO:	158
6.2.1 Envolvimento	159
6.2.2 Orientação	167
7. CONCLUSÃO	171
REFERÊNCIAS	176
ANEXO	183
Anexo A - Portaria UESB/Comissão de Avaliação Institucional Nº 606	183
Anexo B – Portaria UESB/Comissão de Avaliação Institucional Nº 382	184

# INTRODUÇÃO

"Pior que não terminar uma viagem é nunca partir."

Amyr Klink

Os questionamentos, as incertezas e os conflitos evidenciados no delineamento de uma investigação pelo pesquisador são, por vezes, motivados pelas vivências do cotidiano. Neste caso, a escolha de um campo de estudo para a realização de uma pesquisa se estabelece em função da proximidade pessoal/profissional do investigador com o seu objeto de investigação. Dessa forma, a pesquisa parte em direção ao esclarecimento de inquietações e da possibilidade concreta de aprender, a partir de uma nova visão e compreensão das contradições presentes no processo de produção da realidade.

Não por acaso, iniciamos este trabalho utilizando o pensamento de um famoso velejador, explorador dos oceanos, para demonstrar que os desafios encontrados ou por vir precisam servir de motivação para a caminhada. Assim, a ideia norteadora deste estudo incorpora as inquietações advindas das minhas experiências no ambiente profissional, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que suscitam a necessidade de serem esclarecidas enquanto fenômenos constitutivos da realidade. Assim, como questão de partida temos: quais as influências dos fatores micropolíticos no processo de construção de um dispositivo de avaliação institucional na UESB? Por isso, estudando a universidade como organização<sup>1</sup>, o propósito deste trabalho é compreender as dinâmicas de construção de um processo de avaliação institucional<sup>2</sup>, que foi estabelecido no ano de 1996 na UESB, mas que tem seu foco de atenção centrado na participação dos professores-membros da comissão de autoavaliação no período entre 2001 e 2002.

A escolha deste espaço de tempo na trajetória histórica da autoavaliação na UESB se fez em função da ocorrência de acontecimentos que impactaram na retomada deste processo interno desencadeado pela Assessoria Especial de Intercâmbio e Programas Estratégicos (ASSEPE) em 2001. A antecipação da eleição para Reitor, juntamente com a recomposição da comissão de autoavaliação da UESB foram fatores que caracteristicamente potencializaram o

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Por agora, seguimos a definição clássica: "Unidades socialmente construídas para atingir fins específicos" (AMITAI ETZIONI, 1984, citado por LIMA, 1992, p. 44). Adiante (ver capítulo 2) reveremos o conceito e desenvolveremos a nossa opção teórica.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Avaliação institucional e autoavaliação terão neste trabalho o mesmo significado. Adiante (ver capítulo 1) clarificaremos esta nossa opção.

acirramento político entre as coalizões da Universidade e a utilização estratégica desta ferramenta de regulação interna<sup>3</sup>.

Mais especificamente, a Tese tem como objetivos: pesquisar os impactos da estrutura *multicampi* no processo de implantação da Avaliação Institucional na UESB; investigar as influências das orientações legais e das normas internas no processo de implementação da Avaliação Institucional na UESB; compreender a influência dos fatores micropolíticos na dinâmica da participação docente na construção da Avaliação Institucional na UESB. Pois, a presente pesquisa suscita investigar a produção e a apropriação (micro) política da autoavaliação na UESB, a partir da elaboração colegiada de um projeto que contou com a participação de representantes das três unidades, dentro da estrutura organizacional *multicampi*.

O estudo da participação docente na construção da autoavaliação na universidade constitui um desafio para o investigador, visto que, além da complexidade estrutural da organização estudada, inspirada no modelo organizacional *multicampi*, o campo de estudo desta tese é parte integrante do seu cotidiano profissional, necessitando estabelecer o distanciamento crítico como pesquisador<sup>4</sup>.

A ideia de discutir a participação docente investigando as micropolíticas como elementos implícitos na dinâmica de construção de um projeto de autoavaliação, surge da participação do autor como representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UESB, entre os anos de 2001 e 2002, responsável pelo desafio de implementar esse processo, por iniciativa da administração, após longo período de inércia (1996-2006). Assim, este trabalho é uma tentativa de entender melhor o contexto peculiar de institucionalização de um processo de autoavaliação, que só foi implementado treze anos após o início das discussões, em uma universidade criada em 1981, a partir do modelo estrutural *multicampi*.

O que impulsiona esta investigação é o entendimento de pesquisa como um ato contínuo de desvelamento das (in)certezas que vão surgindo a cada instante de elaboração das verdades. O que aqui pretendemos resulta, também, da pesquisa anterior iniciada no ano de 2003 e concluída em 2007 (MUNIZ, 2007). Esse estudo traz como dúvida, nas considerações

<sup>4</sup> Por complexidade estrutural entendemos os múltiplos graus de especialização, a divisão de trabalho, os níveis hierárquicos, as extensões da organização e as filiais que possa ter (BILHIM, 2006, p. 23). Quanto ao modelo *multicampi*, importa desde já deixar claro que se trata, segundo Fialho (2005, p. 109), "de um modelo universitário peculiar, quando comparado ao de universidades formadas por um só campus ou, mesmo, universidades que, com mais de um campus, encontram-se sediadas num mesmo município. Como universidades multicampi foram caracterizadas aquelas instituições que apresentam ampla cobertura no território estadual mediante a presença em um siginificativo número de municípios".

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Voltaremos a este assunto nos capítulos IV e VI.

finais, a hipótese de o modelo organizacional *multicampi* se estabelecer como um obstáculo que condiciona as ações colegiadas da universidade.

Essa pressuposição nasce em função do contexto influenciador das dinâmicas de participação dos membros da comissão e os reflexos na institucionalização da autoavaliação na UESB, devido a inexistência de um modelo institucional mais orgânico, dinâmico e funcional que minimize a desconcentração geográfica e a dispersão físico-espacial das unidades da UESB que se encontram entre distâncias que vão de 100 km – *campus* de Itapetinga, a 150 km – *campus* de Jequié, do *campus* sede localizado no município de Vitória da Conquista onde se realizam os encontros consultivos e deliberativos da instituição. Outro indicativo dessa dedução foi apresentado pelo primeiro relatório parcial da autoavaliação da UESB. Publicado em setembro de 2007, o relatório parcial, construído a partir de questionários aplicados à comunidade universitária, aponta a condição *multicampi* da UESB como o quarto principal problema encontrado na Instituição para a realização das suas atividades.

Dentre alguns dos limites verificados na pesquisa anterior se pode dizer que a não consideração dos aspectos organizacionais da Universidade, como fenômeno empírico e esclarecedor remete à necessidade da condução do presente estudo por referência à teoria e à sociologia das organizações e da sociologia das organizações educativas, não nos esquecendo de considerar também o contexto histórico de criação e implementação das políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil e a apropriação dessas no interior da UESB como aspecto comprometedor da problemática em causa (LIMA 1992, BARROSO 2005).

Assim, a autoavaliação é percebida, ao longo desta tese, como um objeto politicamente instituído possibilitando que os processos organizacionais associados à construção de um dispositivo de autoavaliação constituam-se como o objeto de estudo, à luz de uma análise (micro) política.

A noção de autoavaliação como propósito de estudo denota o estabelecimento de três critérios políticos definidores da sua concepção. O primeiro critério reside na definição do conteúdo a ser avaliado e o método a ser utilizado para sua aplicação. O segundo critério está relacionado ao corpo de avaliadores que irão interpretar os resultados e posteriormente produzir os relatórios indicadores de tomada de decisão e o terceiro critério é estabelecido pelo processo de regulação da educação superior pelo Estado.

A universidade como local privilegiado de construção de saberes, juntamente com sua especificidade organizacional que compreende a interdependência entre a estrutura formal e as interações estabelecidas no seu interior, se destaca como uma entidade social distinta.

Assim, esse estudo, que busca compreender as dinâmicas de participação docente na construção de um processo de autoavaliação, tem que levar em consideração elementos que se destacam enquanto constituintes desse contexto colegiado de elaboração de objetivos partilhados que comporta ideologicamente múltiplos olhares e interesses distintos. Como escreve Dias Sobrinho (2005, p. 31), a comunidade acadêmica "é familiarizada com o *ethos* do dissenso, do descontentamento, da possibilidade de expressão pública das críticas. Seus consensos possíveis, quando os há, jamais são absolutos". Por todas estas razões se impõe como relevante nesta pesquisa a adoção de um olhar micropolitico.

Nesta tese, as nuances que se formalizam na organização da universidade são entendidas como sendo determinadas por fatores explícitos como orientações legais, normatizações internas, desconcentração organizacional, dispersão físico/geográfica das unidades da universidade, entre outros, e também por fatores implícitos como as iniciativas, as ações, as intenções, os interesses, as motivações nomeadamente distintas dos seus integrantes e que corroboram decisivamente na dinâmica de institucionalização de processos internos e coetaneamente da autoavaliação.<sup>5</sup>

Desta forma, para atingirmos o objetivo desta investigação, realizamos um estudo teórico da universidade como organização relacionando-o a análise empírica da dinâmica que contextualiza o campo da investigação e dos fenômenos constitutivos do processo de construção participativa do projeto de autoavaliação, entendendo a interdependência entre estes elementos do trabalho como sendo complementares para a produção e compreensão dos resultados.

Consideramos que investigar sobre as dinâmicas de participação na construção de práticas que se estabelecem no interior da universidade é reconhecer a influência do universo normativo e das orientações legais enquanto processos do aparato burocrático, é perceber o contexto político de constituição de interesses como uma condição importante da realidade organizacional, é analisar as ações estratégicas dos atores, na intenção de tornar possível a compreensão da organização como uma realidade social marcada pela pluralidade de valores e interesses.

Reflexo deste corolário pode ser verificado na trama instituída na UESB para a condução da autoavaliação, que exprime claramente o imbricamento destes fatores, pois, após terem se passado trinta anos de sua fundação e treze anos de discussões materializados em três projetos de avaliação institucional, que foram aprovados duas vezes pelos conselhos

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Institucionalização ou estabilização para Ron Glatter (1992, p.146), é a "constituição de normas e rotinas, de modo a que se tornem parte integrante do trabalho escolar".

superiores (1996 e 2002), esse processo não conseguiu ser implantado a contento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Considerado em documentos oficiais da instituição (PDI 1998/2002, Programa de Gestão 1999, Projeto de Recredenciamento 2002) como ponto estratégico para o seu desenvolvimento, o programa de Avaliação Institucional da UESB conseguiu ser implementado treze anos após o início das discussões sobre autoavaliação, em 2006, nomeadamente por força do então 'recém criado' Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pelo MEC.

Por isso, esse estudo incorpora a ideia de cotidiano como construção da realidade, recusando todo e qualquer pensamento que apresente a organização como uma elaboração impermeável e independente do contexto macrossocial, ou que revele uma visão da organização como uma caixa de ressonância das imposições externas, condenada à reprodução e à adaptação de normas advindas de fora.

Entendendo a *multicampia* como uma estrutura organizacional complexa não poderíamos ingenuamente percebê-la enquanto unidades híbridas que abstratamente formalizam o seu cotidiano num relacionamento de neutralidade entre causa e efeito. Apesar da constituição da UESB como uma instituição única a partir da sua configuração *multicampi*, não podemos negar que cada *campus* na sua singularidade, dentro de um modelo desconcentrado, reflete um clima bastante específico.

Basicamente, cada unidade que compõe a unicidade orgânica da UESB insere-se dentro de uma dinâmica social, profissional, cultural, política bastante particular. Dessa forma, a perspectiva que queremos desenvolver é a que compreende a UESB para além da sua realidade puramente física e regulamentar, partindo da ideia da organização *multicampi* como uma estrutura que se define no campo teórico e que se materializa a partir da sua realidade social, constituída por sujeitos marcados pela diversidade de interesses, os quais impulsionam as ações desta organização universitária.

Com uma estrutura organizacional bastante peculiar, a UESB se instaura através de uma conformação única que estabelece padrões específicos ao seu modelo *multicampi*, sendo este elemento condicionante da construção e realização dos objetivos institucionais no tocante ao cumprimento das atividades fins da instituição e consecução das metas de gestão<sup>6</sup>. Vale ressaltar que a dinâmica organizacional presente no modelo *multicampi* é também influenciada pela desconcentração organizacional das suas unidades que interferem

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Entendemos por estrutura organizacional, na esteia de Bilhim (2006, p. 23), as relações formais, tal como são desenhadas num organograma, e as obrigações dos membros da organização, como estão especificadas na definição de funções e manuais de procedimento.

necessariamente na sua funcionalidade, podendo ser fator limitante da participação dos seus pares nos processos decisórios dessa instituição.

Uma evidência empírica desse contexto pode ser caracterizada pela materialidade funcional da avaliação institucional nesta Universidade, pois mesmo que a forma de elaboração do projeto e a implementação do programa de autoavaliação indicassem possibilidades de participação via democracia representativa, através da indicação de membros da comissão própria de autoavaliação dos três *campi*, esse processo não conseguiu forte adesão frente a comunidade universitária da UESB, em função da pequena representatividade da comissão que apresentava um reduzido número de participantes.

Não negligenciando aspectos estruturais do modelo de organização em questão, que também interferem no processo de autoavaliação que aqui se estuda, objetivamos percebê-la como uma organização complexa em estado dinâmico de construção que se estrutura a partir da pluralidade de interesses dos seus atores, se constituindo numa "arena de luta política" (BALL, 1989) que põe em evidencia um modelo concreto de organização que a modela. Queremos enfocar que, fruto desse constructo organizacional desconcentrado e disperso físico-espacialmente, a ação política, permeada de intenções e interesses, impulsiona o estabelecimento de estratégias e condicionalidades a qualquer processo ou programa que venha ser estabelecido no cotidiano de uma organização.

Portanto, uma das contribuições desse estudo recai sobre a importância da criação de novos referenciais teóricos de entendimento dos processos de apropriação/institucionalização da avaliação com o campo, já consolidado no Brasil, de universidades que tem o seu modelo de organização pautado na *multicampia*. Universidades como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), dentre outras, são exemplos concretos desse modelo de organização que utilizam programas de avaliação institucional legalmente estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004) e que podem, no seu cotidiano, estabelecer dinâmicas internas que se assemelham ao objeto dessa pesquisa.

Nesse contexto, a pesquisa foi dividida em seis capítulos que cotejam atingir o proposito que se dispôs a elucidar. Assim, o primeiro capítulo apresenta uma síntese histórica das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, utilizando um breve relato sobre a elaboração e desenvolvimento desse processo, com a função de situar o leitor quanto à

deflagração deste tipo de mecanismo de regulação e supervisão pelo Estado brasileiro. Posteriormente assinala que as distintas práticas de avaliação instituídas no cotidiano da universidade estão diretamente associadas ao contexto organizacional enquanto uma realidade dinâmica que transita entre modelos burocráticos e modelos políticos.

O segundo capítulo, universidade como organização, situa-se enquanto enquadramento teórico que objetiva proporcionar ao leitor uma ideia do percurso escolhido para ordenar o debate sobre a análise política da universidade como organização, focalizando conceitos centrais (participação, modelos estruturais de organização, ação coletiva, micropolítica) que se relacionam especificamente com essa investigação e se constituem um farol orientador.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização dessa investigação, descrevendo as opções realizadas em termos de estratégia, buscando caracterizála e justificá-la quanto à escolha mais apropriada das técnicas e instrumentos empregados para recolha e análise de dados.

O quarto capítulo apresenta descritivamente e com olhar histórico o contexto organizacional que dá base a essa investigação. Inicialmente caracteriza a UESB descrevendo suas peculiaridades na intenção de se criar uma identidade própria. Posteriormente, analisa um conjunto de condicionalidades estruturais centrando o foco no universo normativo que rege as Universidades Estaduais da Bahia, e no modelo organizacional que oferece base a UESB. Finalmente, descreve a trajetória de institucionalização da autoavaliação na UESB, cotejando perceber a influência exercida pelas coalizões na trajetória de construção coletiva desse processo.

O quinto capítulo exibe a composição da comissão de autoavaliação da UESB, procurando apresentar descritivamente indicadores da atuação dos representantes. Procura também, a partir da continuidade da representação, revelar descritivamente a perenidade dos atores da comissão expondo caracteristicamente, os representantes que se mantém na comissão e aqueles que não se mantém na comissão de autoavaliação da UESB entre os anos de construção dos projetos de 2000/2001 e de 2001/2002.

O sexto capítulo é constituído inicialmente pela caracterização indutiva das estratégias utilizadas no campo da ação pelos professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB na intenção de apresentarmos os fatores micropolíticos que determinaram a participação dos representantes na busca de assegurar interesses. Posteriormente, o sexto capítulo assinala descritivamente a dinâmica da participação estabelecida na comissão de autoavaliação da UESB destacando os fatores associados as formas de ação mobilizadas na participação dos professores representantes, empregando na análise da participação categorias

de Lima (2002) para revelar o envolvimento e a orientação praticada pelos atores da comissão de autoavaliação da UESB.

A tese termina com o capítulo conclusivo no qual, não fugindo a regra, apresenta uma breve síntese interpretativa da investigação, atentando para as questões centrais em estudo, apresentando respostas, sempre que tal é possível. Apesar de se caracterizar como o marco final da investigação expõe questionamentos que podem nos conduzir a novas interpretações que fogem, na limitação deste trabalho, ao questionado ou respondido, mas que servem de reflexão para a elaboração de perguntas que naturalmente nascem no final do processo de investigação.

# CAPÍTULO 1: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Nesse capítulo realizamos uma síntese histórica sobre o processo de criação, desenvolvimento e implementação das Políticas de Avaliação da Educação Superior, enquanto processos de regulação e supervisão no Brasil, com a intenção de revelar de forma abreviada suas características essenciais. Considerando a importância adquirida pela avaliação no desencadeamento de políticas públicas e institucionais a partir da década de 1990 na Educação Superior Brasileira, no capítulo IV examinaremos com maior profundidade o impacto dessas políticas, no período em estudo (entre 2001 e 2002), de implementação da autoavaliação na UESB. Posteriormente assinalamos também nesse capítulo que as distintas práticas de avaliação (formativo/emancipatório ou técnico/somativo) instituídas no cotidiano da universidade estão diretamente associadas ao contexto organizacional enquanto uma realidade dinâmica que transita entre modelos burocráticos e modelos políticos.

#### 1.1 TRAÇOS DE UM CONTEXTO HISTÓRICO

Torna-se imperativo, nesse momento inicial, a elucidação das origens que se fizeram balizadoras para o atual processo de avaliação da Educação Superior no Brasil, que no presente momento se transforma no ponto central para o desencadeamento de políticas educacionais em todos os níveis.

Sob o manto influenciador da "modernização<sup>7</sup>", podemos perceber que as raízes dos processos de avaliação, como regulação/supervisão, são motivadas principalmente pela mobilização dos defensores da "Filosofia da Qualidade", especialmente vinculados a órgãos oficiais e a organismos empresariais privados, no Brasil e em outros países.

No entanto, é preciso que retornemos um pouco ao passado no Brasil, para localizarmos os primeiros passos em direção ao que podemos hoje chamar de Políticas de Avaliação da Educação Superior, delimitando os pontos característicos influenciadores desse processo.

Para Sguissardi (1997, p. 46), "é no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a Reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo da avaliação no Ensino Superior". No período compreendido como "república populista" - 1945/64 -

-

Para Cunha (1989a, p. 255), "a organização de um ensino superior moderno no Brasil era definida, primeiramente, no âmbito do Estado, como um imperativo da 'segurança nacional', pois dele resultaria a capacidade de criação tecnológica para fins bélicos, um importante alvo político no contexto da guerra fria [...]. A criação interna de tecnologia era vista como condição do desenvolvimento econômico e social".

(CUNHA, 1989a), ou como período "nacional-desenvolvimentista" (SGUISSARDI, 1997), antecessor do golpe militar de 1964, com características democráticas e populistas que se engendram profundas críticas ao modelo universitário vivido no Brasil naquele momento, o qual não compreendia as necessidades do seu tempo, devido à seletividade social desse nível resultante do processo de dualização do ensino, principalmente o médio que não possibilitava a entrada na universidade de percentual considerável dos estudantes.

A necessidade latente de expansão e consequentemente de democratização do ensino superior desencadeado pela enorme massa de estudantes era resultado, para Cunha (1989b, p. 65) da "intensificação do processo de monopolização da economia, o qual determinou o deslocamento dos canais de ascensão possíveis [...] fazendo com que se dependesse cada vez mais da obtenção de graus escolares, progressivamente mais elevados".

Nesse sentido, para se garantir a ocupação de um bom cargo em órgãos públicos ou empresas privadas que correlacionam nível de competência com grau escolaridade, era necessário obter uma formação educacional superior. Nesse momento, o ensino superior era organizado, predominantemente, mais por escolas isoladas, as quais comportavam a maior parcela dos estudantes, do que por universidades.

A partir de então, a política populista busca minimizar as tensões com o movimento estudantil criando, até o período anterior ao golpe militar, 39 universidades. O advento da "federalização" de estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, pelos municípios e por particulares aconteceu com a promulgação da Lei 1.245, de dezembro de 1950, impulsionada por reivindicações estudantis pelo ensino gratuito e pela busca de privilégios do funcionalismo público federal, por parte dos professores e funcionários das instituições federalizadas (CUNHA, 1989b).

Mas, com a criação do Conselho Federal de Educação (1962), respaldado pelas atribuições conferidas pela Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as federalizações perderam força, por conta da utilização da retórica da insuficiência de recursos para cumprir com a dotação orçamentária das possíveis universidades que poderiam vir a ser criadas. Assim, uma das questões centrais da reforma universitária em construção seria o aumento da matrícula e da produtividade nas universidades a partir da utilização dos recursos disponíveis para esse grau de ensino e a integração das escolas isoladas às universidades.

Dessa forma, a ampliação das matrículas levou "o ensino superior a estar organizado de forma predominantemente universitário, nos últimos dez anos da república populista (1954/1964)" (CUNHA, 1989b, p. 94). A participação das universidades no total de alunos matriculados no ensino superior passou para 65%, sendo esse processo de criação de

universidades (federalização) um dos principais fatores para a transformação do ensino superior na república populista.

Contudo, concomitantemente a esse processo de expansão da universidade no Brasil, existiam duas bandeiras de luta hasteadas por grupos de campos políticos divergentes e respaldadas pelo mesmo discurso em defesa da democratização do ensino. Notavam-se, na proposta desencadeada pelo grupo em "defesa da escola pública" e pelo grupo em defesa da "liberdade de ensino", posições indubitavelmente opostas.

Organizados e liderados pela Associação de Educação Católica (AEC), o grupo defensor da "liberdade de ensino",

Reforçando a doutrina orientadora de sua luta [...] fez crer que a democratização do ensino devesse passar, necessariamente, pela possibilidade de os pais escolherem o tipo de escola para seus filhos, impossível numa situação onde se impusesse a todos uma única escola, a estatal (CUNHA, 1989a, p. 130).

A liberdade de escolha estava no cerne das posições defendidas pela AEC. Essa Associação atuava no intuito de legitimar seus interesses, fortalecendo o ensino particular.

Contrariando essa tese, o Manifesto dos Educadores "primeiros da educação nova", capitaneados por Anísio Teixeira, trazia em suas linhas mestras "a defesa e expansão do ensino público como condição necessária à democratização, à igualdade de oportunidades e ao desenvolvimento econômico baseado na industrialização" (CUNHA, 1989a, p. 124).

É nesse ambiente de tensões políticas e disputas ideológicas que nasce a Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada e sancionada em dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart, a qual fez legitimar os interesses dos que defendiam a "liberdade do ensino", com forte conotação e dispositivos privatistas.

A partir do ideário da "liberdade de ensino" que se legitimou na LDB 4.024/61, é possível indicar alguns pontos característicos que a fazem uma lei voltada para os interesses particulares do campo político vencedor: a) obrigatoriedade do ensino primário; b) liberdade de escolha que dava à família o direito de escolher o gênero de educação (particular ou público) que quisesse dar aos filhos; c) dever do Estado em suprir com recursos os encargos da educação dos filhos, quando a família comprovasse carência; d) ensino médio dividido em estrutura dual, com um ramo secundário e outro técnico; e) direito aos concluintes do ensino médio à inscrição nos processos seletivos do ensino superior; f) poder controlador e interventor ao Conselho Federal de Educação sobre os estabelecimentos de ensino superior,

oficiais e particulares; g) representação nos conselhos estaduais e no federal dos estabelecimentos particulares.

É possível perceber que, na correlação de forças políticas, a legislação aprovada na Câmara de Deputados e posteriormente no Senado Federal traz no seu bojo forte influência de setores da sociedade civil que buscavam dar legitimidade a seu projeto político-educacional, voltado para a garantia dos direitos da liberdade de escolha.

No intuito de viabilizar a efetivação da legislação educacional, sob forte influência dos Estados Unidos, se intensificavam nesse momento os convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development(USAID) na tentativa de planejar a modernização do ensino superior brasileiro, estabelecendo como metas para esse nível: reformar, estender e melhorar o ensino superior.

Com o redirecionamento da economia brasileira promovido pelo Golpe Militar de 1964, nascem como demanda dessa emergente fase política, novos projetos de desenvolvimento tanto para a economia quanto para a universidade. O Golpe Militar serviu de base para a implementação de uma nova política educacional engendrada anteriormente a este, e que teve como um dos seus pontos marcantes a reforma universitária de 1968 (Cunha, 1989b).

O movimento contrarrevolucionário que foi o golpe militar de 1964 serviu para mostrar o quanto era vulnerável a frágil democracia brasileira e, em contrapartida, o quão consistente eram as bases políticas e ideológicas vinculadas à mercantilização da educação no Brasil.

A partir desse momento se implantou todo um aparato de desmobilização estudantil, que teve como alicerce um propósito político-ideológico, que começou com a fragmentação das faculdades, principalmente as de Filosofia, e culminou com a "segregação das universidades em campus e pela privatização, aproveitando as vias abertas na república populista" (CUNHA, 1989a, p. 101).

A nova fase de desenvolvimento econômico e nomeadamente industrial no Brasil fez surgir como necessidade tanto a "ampliação do acesso ao ensino Superior, especialmente para a classe média, quanto impunham a racionalização das atividades universitárias para a obtenção de maior eficiência e produtividade" (SGUISSARDI, 1997, p. 47).

Instaurou-se no ensino superior brasileiro uma concepção de empresa privada, determinada pelo máximo de rendimento com o mínimo de investimento nas suas atividades, traduzidas em termos de custo/benefício.

Nas palavras de Sguissardi (1997, p. 48),

[...] enquanto concentrava a maior parte dos recursos estatais em projetos vinculados ao fortalecimento do capital, no contexto da acelerada internacionalização da economia brasileira, o regime militar-autoritário buscava, por um lado, a associação com a iniciativa privada (via Fundações, especialmente) para o empresariamento do Ensino Superior, e, por outro, numa clara estratégia de hegemonia, implementava formas de controle administrativo e político-ideológico desse nível do sistema de ensino.

Assim, para responder às demandas econômicas e consolidar o projeto de modernização do ensino superior brasileiro, é empreendida, em novembro de 1968, a reforma universitária que possibilitava "colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada multinacional" (CUNHA, 1989a, p. 12).

Enfaticamente criticada na década de 1970, a política educacional universitária não coadunava com as aspirações de um ensino superior democrático, historicamente defendido pelos estudantes, pois o grande público que invadira este nível de ensino era filho de classe média que buscava se adequar às novas exigências do mercado, constituindo "a preciosa clientela do novo e bem-sucedido empresariado escolar" (SGUISSARDI, 1997, p. 49).

Passado a fase do milagre econômico e com a deteriorização do regime implantado em 1964, surgem movimentos no seio da sociedade civil e no interior da universidade contra a ditadura em busca da superação do modelo político-social implantado.

Com o esgotamento do regime militar e o processo de transição para a democracia, a década de 80, no seu início, torna-se um período favorável à reestruturação das ações do MEC como resposta às críticas enfaticamente realizadas. É assim que nasce o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em junho de 1983, lançado pelo MEC como "resultado das greves - ocorridas nas universidades federais nos anos anteriores - e das críticas dirigidas à legislação relativa ao ensino superior" (CUNHA, 1999, p. 126).

Com a emergência da pós-graduação no Brasil, em meados da década de 70, devido à necessidade de garantir o desenvolvimento científico e, concomitantemente a este, o desenvolvimento da nação, pois a graduação não mais comportava essa missão, foi efetivamente dado o início da avaliação no Brasil em 1977, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) como requisito ao credenciamento de cursos, o recredenciamento a cada três anos de cursos de mestrado e doutorado e a concessão de bolsas a partir de relatórios anuais. "A graduação, ao contrário, não dispunha de nada comparável. Faltava-lhe um mecanismo que pudesse apontar em que medida a reforma universitária realmente se efetivou" (CUNHA, 1999, p. 126).

O PARU trataria então de dar estas respostas a partir de questionários que seriam respondidos por estudantes, professores e administradores, com a intenção de conhecer a realidade das instituições de ensino superior. Mas, um ano após o seu nascimento, por conta de problemas de ordem interna do MEC, o PARU foi engavetado.

Surge, a partir de 1985, o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), "criado por iniciativa do Ministério da Educação, com o objetivo de sistematizar os subsídios apresentados ao Ministério, até o momento da sua criação" (SINDER, 2001, p. 65). As fontes utilizadas para essa sistematização seriam oferecidas pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, através do relatório apresentado em 1985, "Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira". E é esse o principal intuito do GERES, ou seja, a reformulação do sistema federal de ensino superior, na tentativa de mudar a legislação vigente, transformando-se no principal ensaio reformulador do Estado pós-reforma universitária de 1968 (SINDER, 2001).

Com a divulgação do seu relatório, em 1986, o GERES inicia o caminho para a possibilidade de efetivação da avaliação institucional associada a outro tema, que nos anos 80 ganha importância, a autonomia institucional da universidade brasileira.

Para Sinder (2001, p. 67),

A autonomia volta a ser discutida como um elemento que pode contribuir para a reformulação do sistema de ensino superior brasileiro, visto que o governo, adotando uma perspectiva de diminuição do papel do Estado na vida social, pretende responsabilizar a sociedade civil pela manutenção das universidades, por que o ensino superior não é considerado prioritário pelas novas metas de organização gerencial.

Nesse contexto, seria imprescindível ao processo de ampla autonomia um instrumento que pudesse viabilizar a regulação e supervisão do sistema e a avaliação institucional, que, na visão dos integrantes do GERES, teria basicamente três funções. A primeira estaria relacionada ao controle social dos recursos públicos aplicados nas instituições oficiais, sendo que estas teriam que prestar contas do desempenho institucional.

Sinder (2001, p. 69) expõe que, "dessa preocupação com a avaliação do desempenho da instituição pública, podemos apreender a importância que adquire o processo avaliativo no sistema de ensino superior, visando adequar o orçamento ao desempenho institucional".

A segunda função comportaria a construção de informações à sociedade sobre a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições. A terceira e última função estaria voltada

para as contribuições que a avaliação institucional poderia proporcionar ao encaminhamento e à formulação de políticas para a educação superior.

Nas palavras de Sguissardi (1997, p. 52),

Fica evidente, tanto pelos documentos oficiais mais importantes quanto por pronunciamento dos titulares do MEC nos últimos 10 a 15 anos, que as propostas oficiais de avaliação se fundam invariavelmente, apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, na ideia de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização ou, simplesmente, à lógica do capital no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Com a perspectiva de ser encaminhado ao Congresso Nacional, sob a forma de anteprojeto de lei, o relatório do GERES é amplamente combatido por setores das universidades federais que utilizam a greve como estratégia de pressão contra o MEC e o governo para que não envie a proposta de lei ao Congresso. Distante das pretensões da comunidade acadêmica, a proposta de lei do GERES apresentava nas suas linhas mestras a avaliação de resultados terminais, com o controle centralizado na Secretaria de Educação Superior (SESu) vinculada ao MEC.

Capitaneado por entidades de representação da comunidade universitária, tais como, a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a comunidade universitária barra a proposta apresentada pelo GERES no ano de 1986, não deixando que esta se transforme em lei. Com esta ação, a comunidade universitária estabelece, através das suas entidades de representação, canais de discussão com o governo, no final da década de 80 e início da década de 90, que propiciam um contexto mais democrático e menos centralizador para com a temática da avaliação do ensino superior.

É nesse ambiente que, em outubro de 1993, é apresentado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação. Constituída pelo MEC e coordenada pela SESu, a comissão tem como característica marcante a representatividade, fazendo parte dela três representantes da SESu e oito pessoas indicadas por cada uma das entidades representativas: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira das Escolas Católicas (ABESC), Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Fórum dos Pró-Reitores de Pós-Graduação, Fórum dos Pró-Reitores de Extensão e Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração.

Tendo como um dos princípios a adesão voluntária, o PAIUB conseguiu obter boa penetração nas instituições federais de ensino, transformando-se nos anos de 1993/94 na principal política de avaliação do MEC.

# 1.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA VISÃO PANORÂMICA

A avaliação torna-se processo que pode ser explicado técnica e pedagogicamente pelo contexto histórico social em que se insere, engendrando as ideias e as *nuances* particulares de seu tempo. Nesse viés, a avaliação na atualidade é compreendida, sobretudo, como uma ferramenta nuclear e determinante na produção de políticas públicas, legitimando as tomadas de decisão e justificando o discurso modernizador dos governos preocupados em aumentar os padrões de excelência e qualidade da educação.

Nas palavras de Dias Sobrinho (2000, p. 141) torna-se clara essa nova tendência, sobretudo "a partir da década de oitenta, a educação é instada pelos governos e pela indústria a ampliar e elevar os padrões de produção de ciência e tecnologia para aumentar a competitividade internacional dos países e os lucros das empresas".

É o que podemos notar, sobretudo, nos países centrais, como nos Estados Unidos, a partir do governo Reagan, e na Inglaterra, com o governo Thatcher. Em ambos os casos há a preocupação com os níveis educacionais e a utilização massiva de programas de avaliação tipo *accountability*, para prestação de contas, interna e externa, com forte conotação contábil.

Esse processo de regulação e supervisão que tem como base a avaliação externa estandardizada aos "rankings" e pautada numa concepção de "educação contábil", Lima (2002a, p. 26) aponta na sua análise que:

Com efeito, a educação contábil define a educação que conta em função do caráter contável, mensurável e comparável dos resultados educativos produzidos, tendendo a conceitualizar o aluno/educando como matéria prima moldável através de processos de produção escolar (processos de transformação de tipo input/output).

No Brasil, os programas de avaliação também se tornaram peça chave na reestruturação administrativa, empreendida principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste caso, o que se pôde perceber foi a exaltação de provas padronizadas, ganhando os exames nacionais o status de modelo de avaliação – pelas características de racionalidade positivista – que melhor contemplariam os perfis demandados pelo mercado, suprindo com informações os usuários através de indicadores de eficiência e produtividade

das instituições de nível superior e servindo de instrumento regulador do Estado que controlaria externamente a distribuição de recursos.

Por outro lado, podemos partir do pressuposto de que, na avaliação promovida no ensino superior brasileiro, são identificados outros modelos de avaliação, não se tornando hegemônico o modelo empreendido no governo FHC. É possível caracterizar, principalmente a partir de 1996, duas vertentes de avaliação que paralelamente coexistiram enquanto propostas de regulação. Nesse intuito, estaremos desenvolvendo considerações acerca do que podemos chamar de um campo cheio de conflitos e tensões promovido pela construção de modelos de avaliação díspares, porém não opostos.

Assim, daremos enfoque especial ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), na intenção de buscarmos subsídios teóricos que o apontem enquanto concepção fundada em princípios democráticos. Do outro lado, ainda que ligeiramente, trataremos de oferecer características do modelo fundado na concepção positivista, mostrando que o Exame Nacional de Cursos (ENC) se transforma no mais visível programa de avaliação da Educação Superior no Brasil, a partir de 1996, correspondendo às perspectivas de controle do Estado sobre a graduação e imprimindo uma nova lógica, baseada na reestruturação organizativa funcional das instituições de ensino superior brasileiras.

#### 1.2.1 O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)

Sob a égide do Estado Avaliador (NEAVE; VAN VUGT, 1994), as práticas de avaliação que se materializam na Educação Superior no Brasil nas últimas décadas, possuem características próprias do seu tempo sócio histórico de construção, incidindo nelas sentidos e significados particulares que as instrumentalizam de acordo com as teorias e os valores predominantes na política e nomeadamente na sociedade. Como nos fala Dias Sobrinho (2000, p. 138):

Todo programa de avaliação carrega em suas raízes um conjunto de teorias e valores referidos à sociedade e à educação. Os valores predominantes em cada tempo na sociedade determinam, não sem contradições, os objetivos atribuídos às instituições educativas e, consequentemente, o modelo e os objetivos da avaliação.

É o que podemos notar quando da elaboração do PAIUB que, devido a seu processo formulador, incorpora objetivos e intenções articulados com o processo de revigoramento da autonomia da educação superior no Brasil (DIAS SOBRINHO, 1999). O seu contexto

histórico incorpora as nuances político-ideológicas das tensões desencadeadas pelos atores sociais de sua criação, num momento em que os sindicatos detinham certo prestígio e as questões relativas ao ensino superior ainda eram marcadas pelo processo de diálogo e negociações, na rápida passagem de Itamar Franco pela Presidência da República.

O PAIUB se caracterizou por um processo de construção coletiva e participativa, obtendo legitimidade democrática para sua implementação, principalmente por ter sido considerado um projeto anti-intervencionista (GOMES, 2001). Contou com a participação de entidades sindicais, entidades estudantis, investigadores, *experts* e principalmente com a participação da comunidade universitária. Todos esses atores propiciaram a elaboração de um programa baseado em princípios e características com fomento aos valores sociais, pois estavam atentos em dar ênfase aos processos e à avaliação formativa, compreendendo de forma globalizada cada instituição em particular, não perdendo de vista as ações e contextos institucionais arquitetados de maneira integrada (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Estas afirmações podem ser confirmadas a partir de seus princípios básicos, nos quais fica evidente a influência de setores ligados às Universidades Federais e aos sindicatos, ora representantes das Instituições de Educação Superior. Globalidade, não-comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, participação voluntária e legitimidade política são conceitos determinantes dessa política de avaliação que, por suas características, corresponde a "princípios que não são usualmente parte da agenda governamental para o ensino superior, pelo menos não recentemente" (GOMES, 2001, p. 03).

Para Gomes (2001, p. 01), "a linguagem do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (MEC/SESu, 1993, 1994) não é a mesma daquela do projeto educacional do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)". Este, além de proclamar o anonimato do PAIUB, estabeleceu novas orientações, realizando uma política de avaliação da educação superior que veio reestruturar as relações entre Estado e as instituições de educação superior, criando mecanismos e estratégias de regulação, fiscalização e controle, centralizados pelo MEC.

Baseado no princípio de adesão voluntária das universidades, o PAIUB estabelecia, como instrumento inicial e precursor das ações futuras, a autoavaliação, que progressivamente, se estenderia a toda instituição, sendo complementada pela avaliação externa e pela reavaliação. Em um processo de autoconhecimento, as instituições de educação superior eram possibilitadas, através do PAIUB, a um diálogo direto e sem interlocutores com a comunidade universitária e com a sociedade, pois, pelas pretensões e pelas fases do

processo a ser desencadeado, se oportunizava maior amplitude e representatividade na tomada de decisões.

Caracteristicamente, o PAIUB não se revelou como uma prática obrigatória, pois fundamentava-se no princípio de adesão voluntária das instituições de educação superior. Entendendo as instituições universitárias enquanto realidades complexas, procurou, além de oportunizar a participação dos agentes envolvidos no processo, avaliar de forma global e integrada a multiplicidade de interações existentes na dinâmica do ensino, da pesquisa, extensão, gestão, etc., ou seja, tudo aquilo considerado como relevante para fortalecer e melhorar as atividades acadêmicas e o bom funcionamento institucional (GOMES 2001).

O programa interno de avaliação era especificamente elaborado e conduzido pelas próprias instituições de ensino superior. O PAIUB estabeleceu, no seu curto prazo de vigência, entre 1993 a 1996, uma construtiva cultura de avaliação na educação superior brasileira, pois favorecia um contexto interno de cumplicidade em seu processo e em seus procedimentos, que eram definidos pelos dirigentes da comunidade universitária, que estabelecia a forma e as condições de como a avaliação deveria transcorrer.

Bastante criticado por integrantes do MEC que o percebiam como um programa protecionista, qualitativista que beneficia apenas a "oligarquia acadêmica", sem utilidade para informar o processo de formulação e implementação de políticas educacionais, o PAIUB foi extinto para a criação de novo referencial de avaliação e de política educacional superior no Brasil.

Portanto, enquanto modelo mediador de construção coletiva dos significados e das aspirações decorrentes do processo de formação e transformação acadêmico-institucional, o PAIUB engendra princípios democráticos com valores que definem a educação como bem público e coletivo. Dá-se, aos fenômenos observados, a possibilidade de ressignificação, numa trama constante em busca da consolidação de cada instituição em particular. Analisam-se os produtos e os resultados para obter uma visão ampla dos processos e dos contextos. Compreende-se que os critérios técnicos servem como noção complementar de entendimento, sendo que os dados quantitativos permitem a manifestação qualitativa, sem a necessidade de valoração ou classificação, através de graus, conceitos ou rankings de desempenho, sendo caracterizado como uma avaliação diagnóstica e emancipatória.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> [...] como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso social desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou

#### 1.2.2 O Exame Nacional de Cursos (ENC)

Criado pela Lei nº 9.131, de novembro de 1995, entrando em vigor no ano seguinte, o Exame Nacional de Cursos foi considerado como a principal política de avaliação desenvolvida no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a gestão do ministro Paulo Renato.

Estabelecido por princípios opostos ao do PAIUB, o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido nos meios acadêmicos como PROVÃO, implementa na educação superior uma "nova" concepção de avaliação, em que a medida é a expressão central do processo de controle, monitoramento e regulação estatal. Para Gomes (2001, p. 4), os princípios do ENC:

[...] sugerem um grupo de mecanismos de controle a serem exercidos por agências externas às universidades e instituições não universitárias. Indicadores de performance, comparação de performances das instituições, ranking dos cursos em forma de conceitos, condicionalidades no uso dos resultados da avaliação, participação compulsória dos estudantes parecem ser instrumentos de uma política de avaliação formulada centralmente e implementada de cima para baixo.

Consolidando princípios de desempenho e comparação e descartando práticas, oportunamente, mais democráticas e participativas, o MEC, centralizadamente, formulou e instituiu sua política de avaliação sem o respaldo da comunidade universitária, que foi excluída do processo de elaboração, implementando mecanismos de regulação, supervisão e gerenciamento na educação superior brasileira, que estimularam práticas seletivas e "performáticas" (GOMES, 2001). A forma de conceber e estruturar o ENC de maneira autoritária como política de avaliação para a educação superior brasileira teve como conseqüência forte resistência no interior das instituições que não a legitimaram, levando ao boicote de diversos exames realizados anualmente, pelos estudantes em todo o território brasileiro.

Pelo seu caráter de comparabilidade, o ENC gera processos reguladores condicionados pela lógica estabelecida pelos resultados obtidos através de avaliações padronizadas e nomeadamente pontuais, que, de maneira muito simplificada, determinam um valor sobre o curso avaliado, "como se a avaliação educacional pudesse constituir-se como um procedimento puramente científico e técnico, baseando-se em concepções mecanicistas e instrumentais de organização escolar..." (LIMA, 2002, p. 26).

indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1988, p.61).

Considerado por críticos como uma "quase avaliação", o Exame Nacional de Cursos, não pode ser conceituado como um processo verdadeiramente educativo, pois, pela sua pouca amplitude, limita-se à regulação e ao controle dos cursos de graduação, priorizando valorar a competência e as habilidades dos graduandos em final de curso, através de procedimento exclusivo de aferição de desempenho, que é o exame. Relaciona os resultados dos estudantes à qualidade dos cursos, que, através de publicações oficiais, são distribuídos em categorias e ranking, sob a coordenação do MEC/INEP.

Instituindo a lógica do mercado, o ENC responde positivamente à prática moderna de avaliação centrada nos resultados. Estes se transformam na mola-mestra constituinte dos repasses orçamentários do governo, estabelecendo uma nova forma de relacionamento e monitoramento das IES pelo Estado que, através dos seus mecanismos de controle, imprime nova forma organizacional e de funcionamento das instituições a partir do estabelecimento de condições de autorização, credenciamento e recredenciamento, que são concedidas e supervisionadas pelo poderoso instrumento de regulação e controle, em que se transformou o Exame Nacional de Curso, a partir da sua implantação.

#### 1.2.3 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O estabelecimento de um novo instrumento de avaliação para a educação superior no Brasil é criado a partir da Lei nº. 10.861, em 14 de abril de 2004, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual se insere no atual processo de Reforma Universitária em tramitação no Congresso Nacional. O SINAES fez parte do Programa de Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva que estabelece na Proposta 12 do seu Programa:

Rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos — ENC ou Provão — e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir, entre outras, da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

As origens do SINAES estão postas na Constituição Federal de 1988, no Art. 209: "o ensino é livre à iniciativa privada" mediante "avaliação de qualidade pelo poder público"; na Lei 9.131 (1995) que cria o Conselho Nacional de Educação e avaliação periódica das IES e Cursos; na Lei 93/94 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que estabelece em seu Artigo 9, inciso IX: cabe ao governo federal "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar [...] cursos e instituições de educação superior" e no inciso VI —

"assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar [...]"; e no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), que expõe no Artigo 4: "a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE", que tem como diretriz a regulação do sistema: "planejar a expansão com qualidade", e como visão "nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior".

Constituído por três componentes principais, esse novo Sistema focaliza suas atenções para a avaliação da Instituição, dos Cursos e dos Estudantes, com a intenção de reestruturar os sistemas de avaliação, integrando instrumentos, espaços e momentos e, dessa forma, melhorar o processo de avaliação, na expectativa de garantir a qualidade no ensino superior brasileiro.

A partir da Avaliação Institucional (autoavaliação e avaliação externa), da Avaliação de Cursos de Graduação (visitas *in loco* de avaliadores do MEC) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados, o novo sistema de avaliação utiliza os instrumentos de forma complementar para traçar um panorama da qualidade das instituições de educação superior e dos seus cursos, constituindo-se em um riquíssimo banco de dados com farta documentação para que as instituições avaliadas possam se orientar quanto a sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e para que o MEC possa regular e supervisionar a qualidade dos serviços ofertados.

Baseado numa visão global dos processos de avaliação na educação superior, a Comissão<sup>9</sup> de elaboração do SINAES não nega a necessidade de regulação e supervisão por parte do Estado, mas compreende a importância estratégica de uma política de avaliação que fortaleça o sistema público de ensino, sem desconsiderar sua diversidade e suas diferenças, assegurando o enfrentamento dos desafios contemporâneos e as exigências por qualidade, relevância social e autonomia.

Dentre seus principais objetivos, destaca-se o de melhoria da qualidade acadêmica e gestão universitária, através de medidas corretivas e não punitivas, implementadas pelo Estado, a partir de diagnósticos que colhem as necessidades institucionais de desenvolvimento do conhecimento e avanço acadêmico profissional, respondendo ainda o SINAES aos processos de credenciamento, recredenciamento das IES, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), constituída pelo MEC é o órgão colegiado de supervisão e coordenação do SINAES.

Mas, não por acaso o tema em questão aponta para duas lógicas de avaliação da educação superior no Brasil. Mesmo que o novo Sistema aponte para práticas de avaliação diagnóstica, formativa, processual, partimos do entendimento que o SINAES se materializa articulando instrumentos, concepções de avaliação e definições políticas concebidas entre os dois modelos de avaliação que se estruturaram no Brasil na década de 1990.

Se de um lado o PAIUB era uma avaliação orientada para a instituição e centrada nos processos, partindo de princípios como democracia e participação voluntária para sua materialização o ENC era orientado para o sistema (comparação) e centrado nos resultados sendo que seu princípio era autoritário e de participação compulsória dos estudantes e indiretamente das Instituições de Ensino Superior.

Mesclando instrumentos como avaliação institucional, exame por amostragem do desempenho dos alunos (ENADE), avaliação das condições de ensino (ACE) o novo Sistema busca reunir dimensões internas e externas, diagnóstica e formativa, somativa, qualitativa e quantitativa que o transforma num sistema autônomo de regulação estatal marcado pela diversidade de instrumentos legalmente implantados interna/externamente nas instituições de ensino superior.

A missão do novo sistema está sendo desafiadora. É notória a mudança de referencial orientador na política de avaliação da educação superior em relação ao antigo sistema de regulação, o PROVÃO, e a utilização dos princípios fundantes do PAIUB para sua construção e a utilização da avaliação institucional como mediador qualificado para a integração dos instrumentos. Nessa nova forma de regulação estatal, que mescla concepções e instrumentos, ainda é muito tímida a atuação por parte do MEC. Os primeiros relatórios começaram a ser produzidos e entregues pelas instituições e, na prática, a análise dos resultados das avaliações tem desencadeado modestas ações ou medidas corretivas pelo MEC.

A evolução dos modos de regulação estatal passa necessariamente pela introdução de diferentes características de modos de regulação política, no campo educativo. Trabalhando o conceito de hibridismo, como característica comum nos processos de regulação, Barroso (2003, p. 24) nos expõe que essa nova configuração "diz respeito à sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição de ações políticas, o que reforça o seu caráter ambíguo e compósito".

Sabemos que as dimensões quantitativa e qualitativa não são excludentes por natureza. Mas, enquanto a quantidade se refere à intensidade das propriedades que identificam o objeto, oferecendo uma ideia da dimensão do seu grau de crescimento, essa dimensão não pode se estabelecer como aporte absoluto, pois "a simples vista, os objetos, as coisas e os fenômenos

se distinguem entre si pela sua qualidade, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Desta maneira, a qualidade representa o que o objeto é e não outra coisa" (TRIVINOS, 1995, p. 65).

Numa relação de unidade em que haja uma interlocução entre paradigmas quantitativo e qualitativo, esses ou aqueles, de acordo com a metodologia e com os objetivos, são definidos por questão de ênfase e não de exclusão. A qualidade se apresenta como expressão definidora do objeto pesquisado, identificando seus valores e significados sociais e não admitindo hipóteses de neutralidade, como queriam os defensores do ENC.

Percebe-se assim no SINAES uma nova forma de constituição dos processos avaliativos da educação superior no Brasil que institui uma lógica de ação que tende a unificar processos formativos e emancipatórios de avaliação pautados na autoavaliação institucional como um suporte eminentemente qualitativo e processos de avaliação externa que se instituem através do ENADE e da ACE como reguladores do sistema.

Essa configuração parte de uma nova percepção acerca do papel do Estado na avaliação/regulação do sistema a partir de mecanismos que estão presentes na ordem do dia, se normatizando a partir das lógicas de *accountability*, prestação de contas, supervisão e autoanálise que tem como contexto e implicações o redirecionamento do gerenciamento direto do Estado.

#### 1.2.4 Políticas de Avaliação: entre modelos de regulação

Ron Glatter (1992, p. 156), analisando um documento elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 1989, identifica duas grandes tendências de reestruturação gerencial nos onze países pesquisados. A primeira tendência incorpora a descentralização das tomadas de decisão, sendo que por consequência observa-se um aumento do controle por parte das autoridades centrais que utilizam dentre os mecanismos, a avaliação, como forma de regular a qualidade.

Na prática, a evolução histórica das dinâmicas organizacionais priorizou a elaboração de dois modelos que se formalizam e que utilizam processos de avaliação/regulação diferenciados.

O primeiro baseia-se na racionalidade organizacional expressa nos princípios da burocracia que sedimenta a não discriminação no interior da organização, a partir do entendimento liberal que garanta os direitos individuais a cada membro, não se deixando envolver por qualquer outra característica que esteja subliminarmente presente nos sujeitos.

Privilegiando a definição das ações através das normas, esse modelo tradicional de organização se molda a partir da "regulação voluntária dos comportamentos através da regra e da lei" (FRIEDBERG, 1995, p. 9), sendo "conceitualizado na teoria Weberiana da burocracia, entendida como expressão natural de uma administração democrática baseada na impessoalidade e no formalismo da igualdade entre os cidadãos" (AFONSO, 2002, p. 55).

Pelo pensamento de Max Weber, as organizações na modernidade seriam um tipo ideal de burocracia. No modernismo representacional a ideia marcante era a da existência de um leque de tendências empíricas, inevitavelmente irresistíveis e inevitáveis que davam forma à racionalização das relações que tem como marco de referência do seu sucesso a burocracia (CLEGG, 1998).

Apesar das críticas realizadas ao mundo moderno e seus benefícios concretos, a burocracia exerce um papel fulcral nessa nova fase, sendo postulada pelos teóricos da organização que a percebem, nomeadamente como atributo positivo. Dito de outra forma, Clegg (1998, p. 05) consolida a ideia dizendo "apesar de ser injuriada amiúde entre a consciência popular e populista, a burocracia é atacada com menos frequência pelos teóricos das organizações, que frequentemente a encaravam como algo bom e desejável".

Um exemplo claro dessa afirmação pode ser visto na obra de Charles Perrow, Complex Organizations (1986, citado por CLEGG, 1998, p. 05). Nesse livro o autor lança como fundamento básico a "concepção de burocracia como projeto moral". Utilizando o termo "racionalidade organizacional", Perrow (1986 citado por CLEGG, 1998, p. 05) expõe que esta se expressa nos princípios da burocracia, a qual sedimenta a não discriminação no interior da organização, tendo como base o pensamento liberal de garantia dos direitos individuais, formalmente definida.

Essa concepção de burocracia como projeto moral tornou-se sedutora em virtude do respeito aos direitos individuais que "surgem como independentes do *status* do indivíduo enquanto membro da organização" (CLEGG, 1998, p. 05). Desta forma, características pessoais/profissionais tornam-se irrelevantes, pois a consideração a ser feita incide sobre a posição de cada membro na organização.

Esse modelo de organização pauta-se na lógica da regulação burocrática utilizando dispositivos automáticos e necessariamente técnicos para mediar as relações sociais. Nesse contexto de formulação "a avaliação é conceitualizada como instrumento de planejamento e gestão da provisão dos serviços públicos levada a cabo pelos aparelhos de administração do Estado" (AFONSO, 2002, p. 55).

Posteriormente, "entre os anos de 1960 e 1990, os contributos teóricos e as receitas de gestão dominantes pretendem "limpar" a burocracia dos seus aspectos mais críticos, sem pôr em causa os seus princípios" (BARROSO, 2000, p.169). Para Friedberg (2005), a deslegitimação da burocracia acontece nos anos oitenta, cedendo espaço para o livre jogo das forças e das iniciativas a partir do regresso do pensamento liberal.

Numa última fase, que pode ser compreendida a partir da década de 1990, vê-se o declínio dessa forma de gestão organizacional que não mais responde/atende às demandas, surgindo modelos alternativos que na prática correspondiam a formas de ordenamento mais partilhadas. Sugestivamente nomeados de "organizações pós-burocráticas", esse novo modelo aponta para a ruptura com "o modelo burocrático", e imprime novas características que as diferem.

Barroso (2000, p.169), toma como base uma investigação realizada por Luc Baltansk e Eve Chiapello (Le nouvel espirit du capitalisme, 1999), para identificar elementos de ruptura entre os modelos "burocrático" e "pós-burocrático" de organização. A investigação aponta para novos referenciais no discurso sobre gestão e que resultam em mudanças nessa esfera de organização:

- 1 A substituição do contrato hierárquico pelo autocontrole;
- 2 A flexibilização das estruturas com a substituição das organizações piramidais pelas organizações em rede;
- 3 O fim da separação entre organização formal e informal com a importância que é dada à afetividade, às relações pessoais e à vida privada.

A intenção do novo modelo é eliminar a antiga forma hierárquica, compartimentada, centrado em um poder único, reintroduzindo valores e relações entre os sujeitos outrora eliminados, num processo que tem a auto-organização como fundamento básico para sua existência.

Dessa forma, o segundo modelo segue a lógica da regulação mercantil<sup>10</sup>, mediado pela concepção mais horizontal de organização que advoga a construção da realidade a partir da interação das relações humanas, através do mecanismo de "ajustamento mútuo" de ações instáveis e conflituais. Nesse modelo "a avaliação é entendida como um conjunto difuso de dispositivos e instrumentos, através dos quais se concretiza o controle social sobre as

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Como exemplo desse modelo de regulação Friedberg (2005, p. 9), aponta o livre jogo das forças do mercado.

instituições de serviço público" (AFONSO, 2002, p. 55). Caracteristicamente esse modelo de avaliação serve como prestação de contas dos serviços oferecidos à população, possibilitando o acompanhamento social das ações empreendidas, mas em muitos casos serve de instrumento de barganha utilizado por grupos de pressão sobre os serviços públicos.

Denominado de "organizações interativas", por Charles Heckscher (1994 *apud* BARROSO, 2000, p. 171), esse novo modelo emergente de organização é caracterizado principalmente por "todos os membros assumirem a responsabilidade do sucesso da organização no seu conjunto".

Indo de encontro ao modelo burocrático de organização no qual as responsabilidades se fazem pela divisão de funções pré-estabelecidas entre as pessoas, o modelo de "organização interactiva", para Heckscher (1994 *apud* BARROSO, 2000, p. 171), suscita uma dinâmica em que "as relações são definidas pelos problemas e não pela estrutura" situando a regulação da organização, não "pela gestão de tarefas, mas sim pela gestão das relações".

As principais características do modelo "pós-burocrático" descritas por Barroso (2000, p. 171) são: "diálogo, em vez de obediência; influência em vez de comando; princípios em vez de regras; interdependência; confiança mútua; missão partilhada".

É importante assinalar que os princípios e características do modelo "pós-burocrático" não são uma clonagem ou então uma remodelagem do modelo de organização instaurado pelos japoneses nas décadas de 1970 e 1980. Muito mais que aperfeiçoar a burocracia dentro da organização, de acordo com as pretensões japonesas de instaurar a gestão inspirada nos princípios da "qualidade total", o modelo de organização "interactiva" ou "pós-burocrática" advoga em favor do consenso que surge do diálogo entre os sujeitos não sendo designado verticalmente.

Enquanto nas organizações fundadas pela influência japonesa a função da liderança é realizada do ápice da pirâmide para sua base, encontramos no novo modelo de organização a função de liderança, como processo colaborativo fundado na diversidade de interesses de seus membros, que utilizam o diálogo como ponto estratégico para a auto-organização, criando com a intuição de fortalecimento das relações e desenvolvimento da organização, consensos e compromissos coletivos. Para Heckscher (1994 *apud* BARROSO, 2000, p. 172), "a autoridade dos líderes não está ao serviço da adoção de determinadas missões e prioridades, mas sim ao serviço da condução do processo com a participação de todos e com a representação dos diferentes interesses".

A mudança de paradigma da gestão nesse início de século XXI rompe com o antigo paradigma de administração burocrática e tende a imprimir nas organizações um novo modelo

de gestão na qual prenuncia a mediação das relações de poder entre os grupos, colaborando no alongamento da participação dos diferentes elementos que a compõe. Mas, é possível que encontremos nos novos modos de gestão soluções diversas que revelam características gerencialistas. Umas, defensoras de uma regulação mercantil, noutras a manutenção da presença marcante do Estado.

Nesse despertar de novas relações para a constituição de formas de organização mais democráticas e modos de gestão mais participativos, emerge a necessidade de um processo de colaboração administrativa entre os sujeitos envolvidos, seja no nível local, regional, institucional.

Em grande parte dos casos, baseado na representatividade de poder administrativo, a forma de governo democrático possibilita indiretamente a participação coletiva através do seu representante na tomada de decisão que incidirá sobre todos os integrantes de uma organização ou instituição.

Mesmo com a deslegitimação da burocracia, a partir dos anos oitenta, e o retorno do pensamento (neo) liberal, que imprime a lógica da regulação mercantil pelas leis do mercado, não é possível indicar empiricamente a decadência ou a supremacia completa de nenhum dos modelos. Regulação burocrática e regulação mercantil corporificam-se como instrumentos diversificados e em permanente tensão, na agenda das políticas públicas incorporando dinâmicas de ação que revelam as contradições materiais dos dois modelos em contextos históricos concretos (AFONSO, 2002; FRIEDBERG, 2005). As interações produzidas nas dinâmicas de ação desses modelos antagônicos e complementares expressam o universo complexo das relações humanas, que se definem a partir da variação existente entre o livre jogo das forças do mercado e a formalização de regras expressas na lei (FRIEDBERG, 2005).

Quanto ao caráter complementar e limitado da regulação burocrática e da regulação mercantil, Friedberg (2005, p. 10) escreve que:

As duas leituras só são contraditórias na aparência. A primeira demonstra os limites dos nossos modos de organização tradicionais e a necessidade de os repensar, no sentido de uma maior agilidade e de um alijamento do peso da regra. Por seu lado, a segunda salienta a necessidade de organização, ou seja, a impossibilidade de pensar a ordem social e o desenvolvimento das nossas empresas como o simples resultado automático da ausência ou da supressão de regras.

Nessa perspectiva a avaliação institucional parte da ideia de dois planos centrais que a alicerçam. O primeiro segue a lógica da regulação a partir do plano técnico que se torna um

instrumento de gestão estratégico para a tomada de decisão e o segundo segue a lógica do plano político, como um instrumento útil de fortalecimento da auto-gestão e concomitantemente da autonomia, que permite regular as influências geradas pela pressão da avaliação externa.

Mas, é preciso entender que no campo da ação as formas de regulação/avaliação que se operacionalizam, na prática estão fadadas aos condicionamentos e às influências da dinâmica organizacional que é permeada pelo universo multifacetado das relações políticas que mediam a eficácia das ações coletivas. A dinâmica organizacional que oferece base a cada um dos modelos é fator definidor que molda e dá forma ao desenvolvimento e a qualidade das nossas atividades coletivas. Para Friedberg (2005, p. 09), "não basta fazer desaparecer as regras burocráticas para assegurar o êxito das iniciativas. O mercado não tem nada de natural. É, pelo contrário, fruto de uma construção social".

#### 1.3 Práticas de avaliação em contexto organizacional: a instituição do cotidiano

Podemos situar as formas de constituição das políticas de avaliação institucional no Brasil a partir das características que a definem e que podem enquadrar-se em concepções políticas, filosóficas e educacionais distintas transitando entre sínteses teóricas que formalizam modelos de avaliação que permeiam em determinados momentos, ideais formativo/emancipatórios e em outros ideais técnico/somativos.

Se por um lado essas sínteses teóricas expressam, a partir de concepções e formas diferenciadas de análise sobre o campo de investigação é pertinente levar em consideração "um contexto mais amplo, as instâncias e os atores de produção, os processos de difusão e circulação, as bases de legitimação invocadas..." (LIMA, 2002a, p. 19), para possibilitar interpretar e compreender a realidade da concepção de avaliação instituída numa organização.

No plano teórico é imprescindível a estruturação de conceitos e concepções, que se formalizam a partir de referenciais que podem ser encontrados, observados, analisados e interpretados empiricamente. Todavia, se percebido como formulação de princípios, regras e leis que visam explicar um conjunto de fatos, os referenciais teóricos normativo/pragmático ou analítico/interpretativo (LIMA, 2002b), representam bases indispensáveis ao trabalho científico, porém, não definem o perfil das relações ou modelam um ambiente de interesses e contradições subjacentes no interior de organizações que tem como distintivo a construção dinâmica das suas ações.

Assim, Lima (2002a, p. 17) considera que,

As políticas e as práticas avaliativas passam a ser objeto de uma hermenêutica organizacional, buscando a identificação de marcas teóricas, de imagens ou metáforas, de concepções organizacionais que contextualizam e que, sobretudo, conferem (certo) sentido às *démarches* avaliativas.

No cotidiano organizacional das práticas de avaliação eclodem situações e contextos que se estruturam organicamente em função da interação dos seus atores que se posicionam distintamente acerca de modelos políticos de avaliação legalmente introduzidos.

Os objetivos, as modalidades e os instrumentos de avaliação adotados, os efeitos ou consequências dos processos de avaliação, o poder de avaliar, de participar na avaliação e na interpretação dos "resultados", entre muitos outros elementos, difere substancialmente consoante o protagonismo atribuído a concepções, imagens e metáforas organizacionais que, por sua vez, envolvem necessariamente opções políticas, visões do mundo e interesses traduzindo diferentes prioridades de ação (LIMA, 2002a, p. 18).

Nesse contexto organizacional, caracteristicamente divergente, as práticas de avaliação não reproduzem fidedignamente ou de forma espelhada o referencial normativo da política de avaliação. "Pelo contrário... enquanto práticas avaliativas e, igualmente, representações textuais, ambas são passíveis de produzir representações múltiplas, elementos de construção social da realidade, ampliando ou reduzindo certas vozes" (LIMA, 2002a, p. 19).

É no cotidiano da organização que se institui os planos de ação mediados pela inserção de relações simbólicas de reconhecimento social entre os sujeitos. Para Friedberg (2005, p. 148), "por mais importantes que sejam, a estrutura e as regras formais de uma organização nunca constituem mais que uma descrição muito aproximada do seu funcionamento verdadeiro. O trabalho real afasta-se do trabalho prescrito".

A compreensão é a de que "toda a organização é uma arena de luta política, dividida por conflitos entre os seus membros, debilmente coordenada e diversa no plano ideológico" (BALL, 1989, p. 61). De acordo com a ideia de construção coletiva que dá forma ao *lócus* de uma organização, a construção teórica ajuda no entendimento e definição conceitual, porém não corporifica as nuances da realidade constituída e em plena constituição.

A elaboração de práticas de avaliação expressas ou implícitas no contexto de uma organização é subjacente à ideia de adaptação por que passam os objetivos, as normatizações e as regras circunscritas externamente. Friedberg (2005, p. 60) analisa que,

Era, pois, forçoso reconhecer que as organizações não eram esse instrumento passivo e transparente ao serviço de objetivos que lhes eram exteriores e anteriores. Os fins de uma organização, quer sejam oficiais ou latentes, declarados ou reais, tal como os imperativos funcionais de sobrevivência e de adaptação que a caracterizam enquanto sistema natural, não bastam para classificar o seu funcionamento ou para explicar o seu comportamento.

Assim, é possível inferir que as políticas e as práticas de avaliação são plausíveis de apresentar possíveis congruências/incongruências, articulações/desarticulações em contextos organizacionais distintamente definidos do ponto de vista analítico e normativo (LIMA, 2002a).

Na operacionalização das políticas de avaliação subjaz o aflorar de eventuais tensões e contradições que delimitam um plano definidor das orientações para a ação que transcende o determinismo das políticas, concepções e regras definidas no plano teórico e as orientações e práticas de avaliação efetivamente construídas no cotidiano da organização.

Do ponto de vista político as práticas de avaliação institucional, sejam elas processos de avaliação externa ou processos de autoavaliação que confere em certa medida *status* de autonomia a uma organização, vão depender basicamente dos valores, das tensões e das lógicas de ação implícitas ou explicitas, determinadas pelos atores que à estruturam e que à executam.

Afonso (2002, p. 52), analisando as lógicas de ação dos atores comenta,

Ao contrário da procura "naif" da objetividade própria do positivismo ingénuo, uma abordagem à avaliação centrada na análise estratégica das lógicas de ação dos atores organizacionais sublinha justamente o seu caráter intrinsecamente pluralista e subjetivo.

Quanto ao caráter pluralista, diverso e subjetivo que expõe a pluralidade de motivações dos membros na dinâmica da organização, Friedberg (2005, p. 59) nos alega que, "as aspirações e motivações múltiplas, variáveis e eventualmente contraditórias dos membros de uma organização entram em concorrência e conflito com a racionalidade econômica que os fins, a estrutura e as regras formais da mesma devem exprimir".

Qualquer ação de avaliar, seja no contexto educacional para mediar o processo de ensino-aprendizagem, seja no contexto organizacional como forma de regulação ou emancipação, não será precedida de nenhuma neutralidade política como supunham os positivistas. Será marcada fulcralmente pela indissociabilidade existente entre a ação humana e a sua intencionalidade política que modela e estrutura a dinâmica da organização.

É no constructo organizacional marcado pelo conflito político que os sujeitos exercem suas influências e determinam sua interferência na elaboração do "ponto de vista" que dinamiza as práticas de avaliação no jogo dos interesses. A organização é intrinsecamente política. Para Morgan (2007, p. 146), "a política, o reconhecimento e o intercâmbio de interesses conflitantes implícitos na política são todos meios de se criar uma forma de ordem social não coercitiva".

Nesse contexto organizacional e impregnada de intencionalidades, a avaliação é, portanto, "uma "demarché" subjetiva, onde a aparência da objetividade varia na razão direta da partilha de subjetividade entre os atores, decorrente do exercício do poder no jogo político em curso" (AFONSO, 2002, p. 52).

Assim, se faz necessário compreender que as distintas práticas de avaliação instituídas no cotidiano da universidade estão diretamente associadas ao contexto organizacional enquanto uma realidade dinâmica que transita entre modelos burocráticos e modelos políticos. Na prática, as formas de regulação e ou avaliação que se materializam estão fundamentadas nos condicionamentos e nas influências da dinâmica organizacional enquanto um universo multifacetado de relações políticas que mediam a eficácia das ações coletivas.

# CAPÍTULO 2: DA UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO Á MICROPOLÍTICAS DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE EM PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO

A caracterização da universidade como organização delimita decisivamente a área de inserção desse trabalho de investigação. Ao reconhecer a complexidade dessa trama este capítulo mobiliza o debate em torno de um campo de abordagens teóricas que transcende o universo formal das normas e determinações legais. Assim, neste capítulo, buscamos articular as abordagens susceptíveis de ajustar a problemática da constituição da universidade como organização remetendo a análise da manifestação de fatores micropolíticos da participação docente na construção de processos de autoavaliação, cobiçando criar uma base interpretativa para o conjunto de questões que norteiam esta investigação.

#### Introdução: complexidade organizacional e participação

Do ponto de vista organizacional a universidade é considerada, habitualmente, como uma das estruturas de maior complexidade no mundo moderno (LEITÂO, 1985). Seja pela sua condição de instituição especializada, pela apresentação de um sistema social complexo ou por apresentar grupos divergentes com objetivos e valores conflituosos à universidade enquadra-se como estrutura dinâmica e distinta com capacidade de adaptar-se a mudanças. Se para algumas organizações o conflito, o dissenso, a possibilidade de publicização da crítica transforma-se em um obstáculo para a construção dos entendimentos socialmente aceitos, na universidade, distante de serem esses fatores um problema são, antes de tudo, princípios que norteiam seu cotidiano pluralista e diverso.

Utilizamos os escritos de Etzioni (1984), que afirma "serem as organizações agrupamentos de indivíduos construídos ou reconstruídos com objetivos específicos, em termos da dinâmica social", como também os escritos de Chanlat (1996), que caracteriza a organização como "um local onde cada indivíduo que a compõe, atua na perspectiva de realizar os seus objetivos pessoais", para ilustrar a perspectiva instalada nessa investigação que pretende compreender a participação docente na construção de um processo de autoavaliação seguindo o pensamento que articula a ideia de organização como construção coletiva e a instabilidade das relações.

A universidade como organização, em razão do seu caráter colegiado de decisões partilhadas, distintamente oferece a possibilidade do imbricamento coetâneo do campo burocrático com o campo político, constituindo-se num espaço de intensa mobilização a partir

das interações concretas entre os grupos que a constituem. Exemplo característico dessa existência dual são os mecanismos de regulação que se fundamentam, tanto no formalismo da racionalidade organizacional que estabelece a lógica da regulação no plano técnico, quanto na perspectiva da "organização interativa" que institui a lógica da autogestão ou do plano político.

Neste cenário, a avaliação institucional além do seu caráter exógeno e regulador, se caracteriza como um instrumento endógeno de autodeterminação que apresenta sempre considerações de oportunidade política, no sentido da gestão das relações de poder.

A intenção de se discutir a participação na universidade atentando para aspectos de caráter contingente e contraditório é a de poder fazer transparecer elementos constitutivos do mundo da micropolítica, possibilitando entendimentos sobre as dinâmicas organizacionais que se formalizam enquanto estruturas de ação coletiva (e seus impactos, visíveis ou ocultos) na institucionalização da autoavaliação na UESB.

Sem a pretensão de esgotar o debate sobre essa temática, a ideia de entender as dinâmicas da organização, via participação docente, situando o debate em torno do modelo estrutural pautado na *multicampia*, faz parte da tentativa de construção de um aporte teórico que nos dê base referencial para a compreensão das estratégias no campo da ação numa organização complexa como a universidade, não negando a possibilidade de expansão da discussão dos resultados para outros contextos organizacionais.

# 2.1 A PARTICIPAÇÃO COMO FENÔMENO ORGANIZACIONAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE UM OLHAR PELO POLÍTICO

A participação eclode como expressão latente do desejo ou da necessidade popular em deliberar assuntos que interessam a todos, mas que são determinados por poucos. Se marginalidade implica estar à margem de um dado processo ou decisão sem neles intervir, o ideário da participação pretende tornar mais legítimo as ações dos que governam.

Nos últimos anos da década de 60, a palavra "participação" tornou-se parte do vocabulário político popular. Tudo por conta da onda de reivindicações, em especial por parte dos estudantes, pela abertura de novas áreas de participação – nesse caso na esfera da educação de nível superior -, e também por parte de vários grupos que queriam, na prática, a implementação dos direitos que eram seus na teoria. (PATERMAN, 1992, p. 9)

Deliberadamente, o fenômeno da participação está na ordem do dia, no Brasil e no mundo. É notório o interesse crescente dos indivíduos pela participação, num momento

histórico fecundo de transformações políticas e principalmente sociais. Exemplos claros da materialização desse fenômeno podem ser identificados em diversos lugares através das frequentes manifestações populares que ora questionam a ordem econômica mundial, ora produzem eleições, as mais participativas de todos os tempos (Líbano, Iraque), ora vão de encontro a políticas de governo, como no caso da marcha dos 100.000 professores em Lisboa no ano de 2008, ou como exemplo mais recente, a revolta popular deflagrada em alguns países do mundo Árabe, possuidores de regimes autoritários.

O que ocorre no Brasil não tem sido muito diferente do que ocorre no resto do mundo. Podemos destacar, na primeira década do século atual, o Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Movimento Negro como poderosos movimentos populares que indicam a necessidade contemporânea no Brasil em participar. Por um lado, o MST desencadeou uma mudança profunda na questão fundiária, acelerando a divisão e distribuição de terras improdutivas no Brasil. Por outro lado, o Movimento Negro impulsionou o acesso de estudantes negros e respectivamente de estudantes vindos da escola pública nacional como resultado das políticas afirmativas postas em ação pelo Estado, sendo a política de cotas na universidade brasileira o seu carro chefe.

Surpreendentemente, vivemos um interesse crescente e coletivo por participação, estando a favor setores historicamente divergentes. Conservadores e progressistas defendemna com propósitos e interesses marcadamente opostos, podendo a participação ser utilizada de forma instrumental com resultados utilitários, como para "facilitar o crescimento da consciência crítica da população, favorecendo seu poder de reivindicação preparando-a para adquirir mais poder na sociedade" (BORDENAVE, 2008, p. 12).

De acordo com Bordenave (2008), se analisada a partir do seu sentido político, existe o reconhecimento da necessidade da promoção da participação como estratégia de poder, tanto para a disseminação de uma democracia mais autentica, que possibilitaria formas de governo mais abertos a participação popular e a descentralização das decisões, como para setores tradicionalmente desfavoráveis a mobilização das forças populares que se baseiam numa participação instrumental geralmente dirigida e manipulada que mascara regimes políticos autocratas.

Paterman (1992, p. 10), referindo-se à teoria de democracia atual, nos alerta sobre a ênfase predominante que é assinalada aos perigos inerentes à ampla participação popular em política. Desenvolvendo seu pensamento na direção que institui utilitariamente a participação, Paterman (1992, p.11), realça a tendência de se relacionar a palavra "participação" com o conceito de totalitarismo mais do que com o de democracia. Como exemplo contraditório a

autora cita, "o colapso da República de Weimar, com altas taxas de participação das massas com tendência fascista e a introdução de regimes totalitários no pós-guerra, baseados na participação das massas, ainda que uma participação forçada pela intimidação e pela coerção".

Nessa teoria, "participação", no que diz respeito à maioria, constitui a participação na escolha daqueles que tomam as decisões. Por conseguinte, a função da participação nessa teoria é apenas de proteção; a proteção do indivíduo contra decisões arbitrárias dos líderes eleitos e a proteção de seus interesses privados. (PATERMAN, 1992, p. 25)

Esta compreensão de participação que amplifica e dinamiza a obtenção de interesses individuais também é assegurada nos escritos de Bentham e Mill (1976, *apud* PATERMAN 1992, p. 32), externando que, a participação tem uma função apenas protetora; assegura a proteção aos interesses privados de cada cidadão (sendo o interesse universal uma mera soma dos interesses individuais).

A conclusão esboçada (quase sempre por sociólogos políticos travestidos de teóricos de política) é a de que a visão "clássica" do homem democrático constitui uma ilusão sem fundamento e que um aumento da participação política dos atuais não-participantes poderia abalar a estabilidade do sistema democrático, considerando-se a perspectiva das atitudes políticas (PATERMAN 1992).

Por outro lado, os críticos da teoria contemporânea de participação concordam amplamente quanto à natureza desse ideal. Todos concordam que o máximo de participação por parte de todo o povo seria seu ponto central; de modo mais geral, como coloca Davis (1964, *apud* PATERMAN 1992, p. 29), seria o ideal do "homem democrático racional, ativo e informado".

Analisando as formas de ação coletiva<sup>11</sup> na atualidade, Guerra (2006, p. 54) diz que estas práticas "estão no coração da mudança social e das novas formas de regulação, mas fazem-no no contexto de relações sociais e de poder que se estabelece como meio de troca, negociação, contratualização, de hierarquização e manipulação". Examinando a ação coletiva a partir da estratégia dos atores, a autora concebe as dinâmicas sociais, que ora são motivadas por interesses diferentes e que possui valores que se diferenciam para cada ator, como

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Ação coletiva "é uma ação comum tendo como objetivo atingir fins partilhados" (NEVEU, 1996 *apud* GUERRA, 2006, p. 57).

relações que são mediatizadas por relações de poder, nomeadamente relações de troca desproporcional que reúne continuamente uma base de negociação potencial.

Assim, o domínio do poder de governar estaria diretamente vinculado à legitimidade determinada pela soberania popular, que manifestaria através de um regime político democrático direto ou representativo, quem por direito teria o controle da autoridade formal e consequentemente poderes de decisão. Desta forma, a autoridade formal se estabeleceria como "um tipo de poder legitimado que é respeitado e reconhecido por aqueles com quem alguém interage. A legitimidade surge quando as pessoas reconhecem que uma pessoa tem o direito de comandar" (MORGAN, 2007, p. 195).

Portanto, o poder para ser exercido, precisa necessariamente do consentimento dos indivíduos ou grupos que cotidianamente criam e recriam o complexo ambiente (in) formal das organizações ou instituições para se tornar legítimo, se apresentando como uma "relação negociada que todos detêm e, embora esteja desigualmente distribuída, é recíproca, o que permite influências mútuas e uma base de negociação potencial" (FRIEDBERG, 2005, p. 71). Como condição basilar para o exercício do poder político, a legitimidade se instaura enquanto elemento fortalecedor das ações e decisões postas por quem detém o poder e faz manifestar nos comandados um sentimento de obediência voluntária.

Nesse sentido, a legitimidade, como aponta Max Weber (1947 apud BACHARACH & LAWLER, 1980, p. 33), "é uma crença, isto é, crença nas conveniências da estrutura da autoridade. Julgamentos sobre essa conveniência poderiam ser baseados sobre valores morais, ideais nominativos ou critérios utilitários". Dessa maneira, quanto mais legitimidade for concedida ao representante ou a estrutura da autoridade pelos seus comandados, maior a capacidade de uma instituição para lidar com seus membros. Podemos dizer que, a autoridade formal nomeadamente está associada com a posição que uma pessoa detém numa organização, sendo geralmente definida em termos de direitos e obrigações que criam um campo de influência dentro do qual alguém pode operar legitimamente com o apoio formal daqueles com quem trabalha (MORGAN, 2007).

Diante da grande multiplicidade de interesses que circunda toda decisão referendada pelos atores representantes de grupos sociais, o único detalhe que partilham para referendar questões nomeadamente heterogêneas é o seu caráter coletivo, pois, as questões em causa têm valores que se diferenciam para cada ator, sendo imprescindível a distinção dos "significados da ação coletiva, para que seja possível compreender a lógica social de um momento

concreto, já de si portador de significados múltiplos e frequentemente contraditórios" (GUERRA, 2006, p. 21)<sup>12</sup>.

Realizando um paralelo entre a natureza de uma organização e a política, podemos caracterizar o termo burocracia como uma instância organizacional marcada pelo sistema político. Para Morgan (2007, p. 148), "quando se fala das organizações enquanto burocracias ou tecnocracias... se está caracterizando a organização em termos de um estilo particular de regra política", onde o poder ou governo está intimamente atrelado a forma específica de poder ou de estilo de governo estabelecido.

Quando falamos de política e nos remetemos ao contexto de organizações como escola, empresa e universidade estamos nos referindo nomeadamente a formas de exercício e disputa do poder no interior dessas instituições. Política como expressão diretamente relacionada ao poder, que embora possua definição bastante polissêmica, aqui é considerado como sendo a capacidade de agir e produzir decisões que interessam a atores individuais ou a grupos deliberadamente articulados, os quais postulam conquistar, manter ou expandir seus domínios sobre o poder, a partir de um conjunto de relações intencionais e diacrônicas que interferem ou influenciam na ação de outros indivíduos ou na atividade de outros grupos organizacionais. (FRIEDBERG, 2005; SILVA, 2006; MORGAN, 2007)

Na prática é difícil encontrar um contexto organizacional que utilize nas suas relações apenas uma forma distinta politicamente de governo, ou seja, necessariamente nas organizações encontramos a presença de várias formas de ordenação política, coexistindo no cotidiano estilos de governo diferentes. E, para que se tornem mais claros os interesses e as intenções da utilização dessa ou daquela forma de governar é mister a realização da análise política que indicará os motivos do seu predomínio.

Assim, é necessário enfatizar que dentro de uma organização a política emerge em meio a uma multiplicidade de interesses que podem se encontrar ativos, visivelmente manifestados pelos atores ou implícito nas relações do dia-a-dia.

A existência de organizações distintamente estruturadas, naturalmente determinada por sujeitos permeados de intenções e propósitos, sejam eles pessoais, profissionais, administrativos, etc., nos possibilita a compreensão da dinâmica organizacional e da existência de organizações como um complexo institucional que envolve conflitos, jogos de poder, interesses que a caracteriza como um sistema visceralmente político.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Atores coletivos: "atores que representam interesses de grupos sociais que lhes determinam a legitimidade" (GUERRA, 2006, p. 58).

De acordo com Morgan (2007, p. 152), "a prática de uma organização é mais claramente manifesta nos conflitos e jogos de poder que algumas vezes ocupam o centro das atenções...", materializando-se no cotidiano organizacional de forma mais manifesta nos sujeitos diretamente envolvidos.

A ocorrência dos conflitos numa organização pode ser caracterizada pela incidência de interesses diversos ou antagônicos que se colidem entre os sujeitos envolvidos que na diferença de posicionamentos ou ações, inserem um componente básico para o entendimento da política organizacional que é a diversidade de pensamentos. Para se manter "a organização é obrigada a funcionar com um grau mínimo de consenso. Isto permite a organização sobreviver enquanto reconhece a diversidade de objetivos e de aspirações dos seus membros" (MORGAN, 2007, p. 153).

#### 2.2 ORGANIZAÇÃO: ESTRUTURA E AÇÃO

A partir de uma compreensão da universidade como organização e à luz de um olhar predominante pela política, a preocupação principal desta Tese é, descrever, analisar e refletir sobre a questão da participação docente na UESB, organização que, se recorda, tem seu modelo de organização baseado na estrutura *multicampi*.

Como uma organização complexa, em face da teoria organizacional, torna-se imprescindível para essa investigação destacarmos como uma variável a ser compreendida a questão da estrutura da organização como um potencializador de processos participativos com diferentes desfechos diante das relações de poder no interior da universidade e da universidade *multicampi*.

Não queremos utilizar nesta pesquisa a ideia de organização vista a partir de uma noção estruturalista, que pauta seus elementos mais centrais no privilégio da decomposição analítica para encontrar diante do objeto desmontado em partes o cerne da questão, negando a existência de complexidades na realidade, ou apresentando-se a partir de uma ordem interna invariante e linear.

A perspectiva central para a análise da organização enquanto estrutura vai além dessa visão "nomotética<sup>13</sup>" de ciência que adota o pressuposto na sua base de pensamento voltado para a normatização das realidades, inclusive a social, numa constância invariável de acontecimentos necessariamente regidos por leis (DEMO, 1995, p. 171).

-

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> "Trata-se de concepção específica de ciência ou de demarcação científica, representada, sobretudo pelo estruturalismo etnológico e linguístico da escola francesa de Lévi-Strauss... com conotações positivistas bastante indigitáveis" (DEMO, 1995, p. 171).

Mesmo que a estrutura estabeleça padrões de funcionamento, processos normativos de controle e regulação, normas de eficiência, desconcentração organizacional, etc, prevalece como expressão latente da organização sua capacidade de se adaptar às demandas contingenciais e assim, consequentemente, a geração de "híbridos" estruturais, para certificar seus padrões de qualidade e a consecução de seus objetivos, assegurando sua sobrevivência.

Processos distintos que estabelecem relações com modelos estruturais com características específicas habitam o mesmo cenário – modo de funcionamento díptico – fazendo com que a organização se adapte às contingências que afloram no seu cotidiano para garantir a realização dos seus objetivos e das suas atividades fins. Ou seja, para assegurar sua integridade estrutural e funcional a organização ajusta-se com o propósito de impedir a instabilidade e manter o equilíbrio para prevenir o declínio da eficácia organizacional ou interferir na dinâmica da organização (LIMA, 2002b).

Utilizando a expressão "estratégia da incerteza" pala ilustrar que o processo de construção da eficácia da organização deriva do confronto existente entre as estruturas formais (regras, normas etc.), e as informais (atuação das regras do jogo político), Crozier (1981, p. 220-221), escreve que:

O poder pode assumir formas discricionárias quer tenha por origem a estrutura formal ou a informal. Assim, quanto mais relevante for o fator humano maior será a zona de incerteza normativa, desenvolvendo-se o poder dos subordinados. E quanto maior for a força normativa maior será a capacidade de controle sobre os participantes e maior o poder da administração.

Para Baldridge e Riley (1977 *apud* BARROS & SILVA, 1998, p. 45), três modelos de processos decisórios complexos: o sistema burocrático, o colegiado e o político, coexistem quando analisada a universidade em uma trama nomeadamente sutil de traços característicos, que ora é referendado por um ou por outro modelo.

No modelo burocrático, que tem sua origem na teoria de Weber, prevalecem estatutos e regulamentos, divisão hierárquica das atividades, canais formais de comunicação, relações definidas de autoridade, rotinas burocráticas, registros, documentos, processos burocráticos de decisão, em outras palavras, um modelo estável com características evidentemente racionais, que segue padrões normativos e regras legais de funcionamento, e que de acordo com o seu precursor é a forma de organização mais eficiente entre as demais. Suas deficiências afloram na medida em que não aborda meios ou tipos informais de poder e não explica suficientemente o dinâmico processo de tal organismo em ação, onde a descrição da estrutura

é estática no tempo não levando em consideração as lutas políticas dos mais variados grupos de interesse que militam no seu interior.

No modelo colegiado a universidade é uma "comunidade de docentes" (sistema colegiado) onde o processo decisório deve ter ampla participação da comunidade acadêmica, que em uma "companhia de iguais" as decisões importantes para a organização devem ser referendadas pelo consenso.

No modelo político, o pressuposto básico é o de que toda organização complexa é um sistema político em miniatura, que dá forma a políticas que regulam o estabelecimento de objetivos, que definem os rumos da instituição, estabelecendo-se como "resultado de negociações que decorrem em função do poder relativo de cada grupo de interesses, correspondendo a um compromisso satisfatório que pode representar uma mudança de objetivos" (SILVA, 2006, p. 95).

Baldridge e Riley (1977 apud BARROS & SILVA, 1998), utilizam a expressão "anarquia organizada<sup>14</sup>" para indicar que, na realidade, os modelos burocrático, colegiado e político não se apresentam de maneira separada na dinâmica das organizações universitárias, que por apresentarem cenários nomeadamente complexos traduzem uma construção estrutural que comporta as três formas referendadas cumulativamente.

A intenção dos autores ao utilizar didaticamente essa classificação, foi para facilitar a compreensão dos modelos que habitam a organização das universidades, não negando a possibilidade de ocorrer maior predominância de uma das formas no cotidiano em ação da vida universitária. Na percepção dos modelos, Barros e Silva (1998, p. 46-47) indicam que "em que pese a possibilidade de uma dimensão ter maior ênfase do que outra em cada universidade, na prática a organização universitária exibe e precisa coexistir com essas três facetas numa interação conflituosa e, por isso mesmo, bastante rica e criativa".

O entendimento conceitual acerca dos modelos e estruturas que se interagem, e concomitantemente coexistem para determinar os contextos que dão forma às organizações, é tarefa fundamental para que possamos compreender as condições que se estabelecem para a participação na unidade caso deste estudo que é modelado pela estrutura *multicampi*.

#### 2.2.1 Modelos estruturais de organização: condições da participação

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> A expressão Anarquia Organizada foi Criada por J. March no começo dos anos 1970, a partir de pesquisas realizadas em organizações universitárias.

Mintzberg (2004), a partir da sua obra denominada *Estrutura e Dinâmica das Organizações* amplia o horizonte de análise sobre o contexto estrutural das organizações, nos proporcionando base de apoio conceitual possível para o estudo da universidade *multicampi* no campo da teoria organizacional, possibilitando-nos a construção de elementos facilitadores do entendimento dessa singular configuração e, consequentemente, do processo de constituição da participação.

A intenção não é realizar um exaustivo debate em torno das configurações estruturais definidas pelo autor, mas demonstrar que frente a teoria das organizações, fatores ora inertes ora predominantes, interferem na dinâmica que dá base a uma organização, condicionando as ações e o contexto estrutural<sup>15</sup>. Nas palavras de Mintzberg (2004, p. 500), "a organização é atraída para uma das configurações na sua busca de harmonia estrutural". Assim, queremos inferir que no contexto da dinâmica do funcionamento das organizações, as configurações estruturais, definidas por Mintzberg (2004), se combinam no plano das ações através de relações de interdependência, se diferenciando a partir do aparecimento de condições favoráveis à definição da estrutura que norteia a organização, que segundo o autor é proporcionada pela atuação de cinco forças que agem em diferentes direções<sup>16</sup>.

O entendimento da categorização das organizações é importante nesse momento, devido ao fato de podermos desvelar a estrutura predominante na organização pesquisada, alicerçada na *multicampia*, a fim de auxiliarmos o trabalho de compreensão da dinâmica institucional que se modela na UESB para a participação dos docentes no processo de institucionalização da autoavaliação.

Pelas características estruturais encontradas no modelo de organização que dá base a UESB, poderíamos, à primeira vista, condicioná-la ao que Mintzberg (2004) descreve como uma Estrutura Divisionalizada, ou seja, uma organização com vários estabelecimentos, sendo que, no nosso caso poderíamos falar em uma Universidade composta por diversos *campi*. Mas, para que não tenhamos uma compreensão equivocada da estrutura que norteia a organização da UESB, estabelecendo categorizações pontuais *a priori*, descreveremos as estruturas que possuem maiores relações de similitude com a pretensão de encontrarmos particularidades que possam nos ajudar a esclarecer a organização pesquisada e a partir daí

-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> No seu trabalho inicial Mintzberg (2004) refere-se às seguintes configurações: estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionalizada e adhocracia. Em trabalho mais recente Mintzberg (2010) acrescenta outras configurações.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> "A maioria das organizações está submetida a estas cinco forças (pressão para a estandardização, pressão para a balcanização, pressão para a profissionalização, pressão para a centralização, pressão para a colaboração), mas na medida em que as condições favorecem uma sobre a outra, a organização é levada a estruturar-se a si própria como uma das configurações" (MINTZBERG, 2004, p. 331-333).

estabelecermos parâmetros institucionais que facilitam ou condicionam a participação docente no processo de autoavaliação.

Como assinala Silva (2006, p. 74), só uma "análise mais abrangente da realidade acadêmica, mediante o recurso simultâneo (ou em articulação) a vários modelos nos possibilitará uma compreensão mais global da ação organizacional".

Dessa forma e de acordo a categorização das estruturas definidas por Mintzberg (2004), podemos expor que a Burocracia Profissional e a Estrutura Divisionalizada, em função das características que as determinam, possuem íntima relação de semelhança com o modelo estrutural que dá base a unidade pesquisada nesta investigação.

Pois, a Burocracia Profissional apresenta uma "estrutura burocrática não centralizada com trabalho operacional estável e complexo e comportamentos pré-determinados ou previsíveis, ou seja, são estandardizados". Utiliza o mecanismo de coordenação que lhe permite oscilar entre a centralização e a descentralização a partir da estandardização das qualificações. "Para poderem funcionar, estas organizações se apoiam nas competências e nos conhecimentos dos seus operacionais, que são profissionais onde todos eles produzem bens ou serviços estandardizados" (MINTZBERG 2004, p. 379).

Esse modelo de estrutura organizacional é comumente encontrado nas universidades pela sua característica de predileção por profissionais formados e capacitados para exercerem seu trabalho com certa autonomia. Mintzberg (2004, p 380) relata que "a Burocracia Profissional recruta especialistas devidamente formados e socializados – que são profissionais – para o seu centro operacional, dando-lhes considerável controle do seu próprio trabalho", além de realçar a importância do poder de competência, ou seja, a natureza profissional.

Por apresentar tais características, a Burocracia Profissional torna-se uma estrutura bastante descentralizada tanto vertical como horizontalmente, partilhando o poder entre a base funcional e o centro operacional, se constituindo numa estrutura com bases democráticas a partir da divisão dos poderes e do controle da autoridade, onde parte do trabalho administrativo é desempenhado pelos próprios profissionais. Para Mintzberg (2004, p. 388), "os profissionais do centro operacional, principalmente, não só controlam o seu próprio trabalho como procuram exercer o controle coletivo sobre as decisões administrativas que os afetam".

Em uma "comunidade de docentes" as decisões são determinadas a partir do controle da linha hierárquica da organização, propiciadas pela participação dos seus pares que são os membros que exercem o controle sobre as deliberações. Sendo assim, a coordenação é assegurada pelos padrões que pré-determinam o que deve ser feito.

#### Mintzberg (2004, p. 389) assinala que:

Qualquer professor universitário, por exemplo, tem obrigações administrativas e integra comitês de vários gêneros, o que lhe garante um certo controle sobre as decisões que afetam o seu trabalho. Além disso, os administradores o tempo inteiro, que não querem ser completamente desprovidos de poder nessas estruturas, tem de ser membros da profissão, de preferência eleitos pelos operacionais ou pelo menos tem de ser nomeados com o seu consentimento. Consequentemente, daí emerge uma estrutura mais democrática.

Dessa forma, a estrutura administrativa na Burocracia Profissional utiliza-se do ajustamento mútuo para coordenar suas atividades, pois "devido ao poder dos seus operacionais, são por vezes designadas como organizações colegiais (...) descritas por alguns escritores como pirâmides invertidas", situando os profissionais no topo e os administradores abaixo e a serviço deles. Assim, "o poder nas Burocracias Profissionais é conferido aos profissionais que dedicam uma grande parte dos seus esforços ao trabalho administrativo em vez do seu trabalho profissional" obtendo, de certo modo, o controle sobre seu trabalho e sobre as decisões que o afetam (MINTZBERG, 2004, p. 389-394).

Já a Estrutura Divisionalizada é considerada pelo autor como uma estrutura na moda, sendo uma configuração encontrada principalmente nas organizações com alguns anos de idade e grande no tamanho, pois, "as organizações à medida que crescem, tendem a diversificar e depois a divisionalizar" (MINTZBERG, 2004, p. 427). Pela sua característica de adaptação às necessidades e carências do mercado, a Estrutura Divisionalizada tem a capacidade de diversificar em termos de produtos e de serviços, de clientela e de região conseguindo, dessa forma, se estabelecer como uma organização na ordem do dia.

Presente, nomeadamente no setor privado das economias industrializadas, a Estrutura Divisionalizada foi difundida na década de 1960 e início da década de 1970 nos Estados Unidos. À data da publicação da primeira edição da obra de Mintzberg era a forma organizacional utilizada pela maioria das 500 maiores empresas americanas, como também em outros setores tais como as universidades que possuem vários estabelecimentos. Possuindo uma arquitetura estrutural distribuída entre unidades da organização (divisões) e a unidade central, denominada de sede, a Estrutura Divisionalizada, "como a Burocracia Profissional, funciona menos como uma organização integrada do que como um conjunto de entidades quase autônomas, conjugadas por uma estrutura administrativa central" (MINTZBERG, 2004, p. 409).

Possuindo uma descentralização muito limitada, a Estrutura Divisionalizada proporciona a cada divisão sua estrutura própria, se concentrando nas relações estruturais entre a sede e as divisões, "não indo necessariamente mais longe do que a delegação acordada por alguns quadros da sede a alguns diretores das divisões" (MINTZBERG, 2004, p. 410). Basicamente, pela sua complexidade as grandes organizações utilizam mecanismos de delegação e representação para suprir as dificuldades de participação de todos os seus membros nas decisões. Teoricamente a divisionalização não se opõe a uma maior descentralização do poder dentro das divisões, "mas, quando abordamos a questão do controle dentro da Estrutura Divisionalizada, há características que levam as divisões a centralizar mais poder do que o fariam se fossem organizações independentes" (MINTZBERG, 2004, p. 411).

Delegando o poder necessário a cada divisão, quanto à tomada das decisões para o bom andamento das suas próprias operações, a sede estrategicamente utiliza formas de controle ou de coordenação sobre as divisões para continuar existindo dentro da organização como estrutura central. Diz o autor que "em geral, a sede concede às divisões plena autonomia para que tomem as suas próprias decisões, e depois controla os resultados destas decisões", através da fiscalização dos desempenhos de cada unidade da organização (MINTZBERG 2004, p. 411).

Para manter o controle frente à autonomia das divisões, a Estrutura Divisionalizada utiliza como principal mecanismo de coordenação a estandardização dos resultados conjuntamente com o sistema de controle do desempenho.

Segundo Mintzberg (2004, p. 412),

A sede não pode recorrer à estandardização dos processos de trabalho, sob pena de interferir com a autonomia das divisões: não pode assim formalizar o comportamento destas. A sede evita planejar as ações, pois importa às divisões decisões que elas próprias deveriam tomar.

Em geral, a Estrutura Divisionalizada é a mais vulnerável entre as cinco configurações estruturais, não funcionando eficazmente no seu estado puro, fora do setor privado. Para Mintzberg (2004, p. 442), "a divisionalização é uma estrutura que se pode dizer, metaforicamente, se encontra à beira de um abismo" no conjunto das organizações, consideradas do setor público. Apesar das diversas tentativas realizadas para poder utilizar este tipo de estrutura organizacional em setores estatais como educação, em hospitais, em universidades, em empresas públicas, o controle realizado sobre essas organizações difere das

de uma empresa, que nomeadamente está subordinada aos objetivos econômicos sobre os objetivos sociais. Utilizando basicamente para o seu funcionamento critérios que se referenciam em valores econômicos para a sua sobrevivência frente à competição existente no mercado, a empresa privada difere das organizações públicas devido à possibilidade de fechamento ou descarte de uma ou mais divisões para a renovação organizacional, fato que seria quase impossível no setor público em função da burocracia dos regulamentos e determinações impostas pela legislação que regem esse setor, além é claro da responsabilidade de gestão que é atribuída ao Governo.

Mas, para Mintzberg (2004, p. 455), o problema mais grave está presente no processo de controle das organizações públicas divisionalizadas, que caracteristicamente optam por utilizar objetivos, essencialmente sociais e que para o autor são incomensuráveis.

Os objetivos que os Governos e outras instituições devem integrar no sistema de controle – fundamentalmente os objetivos sociais – não se prestam à medição. E sem medição, a Estrutura Divisionalizada pura não pode funcionar... Assim, as alternativas que o Governo enfrenta – e os sindicatos, as grandes universidades e toda a organização que procura utilizar a Estrutura Divisionalizada não tendo objetivos não quantificáveis – são: abandonar todo o controle, para além da nomeação dos responsáveis, controlar a organização burocraticamente, ou impor às divisões normas de desempenho artificiais.

Terminando temporariamente o debate em torno das configurações estruturais que margeiam a organização pesquisada, segundo a lógica de Mintzberg (2004), mas sem a pretensão esgotar o debate, podemos dizer que existe, teoricamente, uma identificação entre a Burocracia Profissional e a Estrutura Divisionalizada com o modelo de organização utilizado no ensino superior estadual baiano, o qual é denominado de *multicampi*.

A coexistência simultânea ou desconectada dos modelos estruturais no espaço organizacional da realidade universitária revela o relacionamento multifacetado de características distintas e por vezes divergentes das formas de ação coletiva (participação) baseadas basicamente em torno de interesses. Essa particularidade denota a inviabilidade de se construir uma imagem organizacional que estabeleça, com clareza, uma ruptura entre os sistemas burocráticos e os sistemas políticos que alicerçam coetaneamente a ação organizacional.

Desta forma, Silva (2006, p. 79) diz que:

Devido a estas evidências, a universidade pode ser encarada como uma 'organização de funcionamento híbrido' em que a componente burocrática se justifica para assegurar a estabilidade, a ordem e a racionalização necessárias à sua sobrevivência,

em especial quando os recursos são raros ou escassos. Em contrapartida, os processos políticos em contexto de autonomia e em condições de ambiguidade de percepções, garantem a dinâmica e a mudança organizacional, fatores necessários para assegurar a evolução organizacional da universidade.

Mesmo que a racionalidade expressa nas normas e regulamentos, legalmente formalizados, tendam a regular as dinâmicas organizacionais, no seu cotidiano são instaurados processos distintos de ação coletiva que rompem com padrões pré-estabelecidos ou do controle nomeadamente burocrático estabelecendo novos processos não lineares de funcionamento como resultado evolutivo do contexto de convergência e divergência de interesses - dos diferentes grupos de atores - imanentes à vida na organização. Segundo Silva (2006, p. 79), "estes fatores geram um meio conflitual e instável onde a incerteza e a ambiguidade regulam o comportamento organizacional influenciando os jogos estratégicos dos atores, reportados a lógicas contingenciais".

Portanto, é fulcral reconhecermos no estudo da universidade que o foco de análise migra-se da estrutura para o contexto formulador das ações, ou seja, para a dinâmica estruturante das estratégias dos atores baseadas nas disputas e no jogo de poder que influenciam as tomadas de decisão e, consequentemente o curso da ação organizacional. Baldridge (1978 *apud* SILVA, 2006, p. 102), analisando o estudo da universidade como organização, revela que esta análise deve orientar-se essencialmente mais nos atores e nas coligações estabelecidas pelos grupos de referência do que nas estruturas manifestas, "uma vez que a dinâmica organizacional passa a ser impulsionada pelos confrontos de interesses, pelos conflitos e sua resolução, pelas preferências políticas e pela mobilização do poder no processo de tomada de decisões".

Nesse cenário volúvel e em constante mutabilidade é de conferir que a constituição do "funcionamento híbrido<sup>17</sup>" do ambiente universitário comporta influências de modelos organizacionais distintos em proporções e intensidades variáveis, em uma interação débil que oscila entre demandas burocráticas e demandas da arena política. "Quer dizer, a universidade não sendo uma estrutura monolítica, também não é completamente desarticulada nem tão pouco ambas as coisas" (SILVA, 2006, p. 79-80).

Torna-se oportuno enfatizarmos que o aporte teórico serve como norteador para esclarecermos o ponto fundante desta pesquisa que é a participação docente em uma organização universitária estruturada com diversos *campi*, entendendo que só no cenário

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Mintzberg (2004, p. 334), considera que "as cinco configurações se limitam em torno de um pentágono, no interior do qual se encontram os híbridos das configurações e as transições entre eles".

concreto é que podemos perceber as nuances estruturais que dão forma à UESB, analisando como esse cotidiano em ação influenciou na participação dos membros da Comissão Interna de Avaliação Institucional, em uma análise mais profunda do contexto organizacional que ultrapassa a mera utilização complementar dos modelos teóricos, possibilitando a interpretação da realidade organizacional, mediante uma articulação entre os diferentes aspectos observados para serem melhor compreendidos.

## 2.3 AÇÃO COLETIVA EM CONTEXTO ORGANIZACIONAL: UM OLHAR PELO ASPECTO POLÍTICO

Pela complexidade imanente que se instaura no cotidiano das práticas organizacionais decorrentes de fatores nomeadamente políticos, que influencia e acentua a importância dos jogos de poder, interesses, conflitos, estratégias e coligações dentre os atores no cotidiano organizacional, se torna basilar a identificação e compreensão das lógicas de ação que norteiam os comportamentos, as tomadas de decisão etc, dos indivíduos ou grupos de referência.

A emergência dessa afirmação transforma-se na atualidade em uma necessidade de compreensão analítica no estudo das organizações que não negligencie a análise política como fator estruturante da vida organizacional, dando maior significação ao entendimento dos processos de controle e legitimação que engendram recentes pressupostos que partem para o entendimento de organização como um local complexo e dinâmico impulsionado pelo conflito de interesses, pelas preferências políticas, pelas disputas de poder entre grupos opostos, pela negociação e a solução dos conflitos e assim instável, imprevisível e desequilibrado, apresentando uma estrutura altamente débil e fragmentada (SILVA 2006).

O modelo político de compreensão organizacional rompe com alguns conceitos anteriormente empregados, instituindo um novo olhar sobre os processos instaurados na ação coletiva dos atores<sup>18</sup>. Nesse contexto, a organização não mais é vista como uma estrutura estável e previsível, comandada por uma racionalidade absoluta, e que apresenta unicidade de valores, metas e objetivos. O novo olhar enfatiza a pluralidade de valores, a diversidade de interesses e a distinção de objetivos como elementos que formalizam o cotidiano da atividade organizacional permeada nesse contexto pelo conflito e jogos de poder.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Melucci (1996 *apud* GUERRA, 2006, p. 58), identifica, um conjunto de características sociais que podem levar a denominação de uma ação como coletiva: a) as ações envolvem simultaneamente um grupo de indivíduos ou grupos; b) as ações exibem características morfológicas similares em contiguidade no espaço e no tempo; c) as ações implicam um campo de relações sociais; d) as pessoas envolvidas atribuem sentido à ação em causa.

Habitualmente os jogos de poder são práticas que não se dão facilmente à observação no interior das organizações e geralmente encontram-se camufladas, pois não se vê facilmente em função dos disfarces que são empregados pelos atores da organização que postulam assegurar seus interesses, seus poderes, e suas estratégias. A perspectiva é de um contexto organizacional influenciado por práticas "encobertas" que eclodem através de um "canal multifacetado que engendra características completamente divergentes dentro do ambiente que dá base a estruturação organizacional" (BALL, 1989, p.219).

A constituição desse "mundo" no interior das organizações projeta a necessidade da análise de aspectos políticos influenciadores do cotidiano e a consequente compreensão das práticas promovidas pelos atores organizacionais, sobretudo as dimensões micropolíticas que se tornam indispensáveis para um melhor entendimento das dinâmicas de ação e principalmente do uso do poder (SARMENTO, 2000; CARVALHO, 2002).

Para Hoyle (1989, p. 66), a micropolítica, enquanto estratégia utilizada pelos indivíduos e grupos em contextos organizacionais, que procuram utilizar os seus recursos de autoridade e influência para promover os seus interesses, se ergue como prática cotidiana não manifesta na organização. Escrevendo sobre a utilização do poder nas organizações, Hoyle (1989, p. 71) expõe que, "o relacionamento do poder é o contexto para a ação política" onde o mecanismo básico para a consecução dos objetivos individuais ou de grupos de interesse se assenta na utilização racional das estratégias que possibilitam condições favoráveis para o emprego da barganha e da negociação na proteção dos interesses políticos cristalizados a partir dos conflitos estabelecidos entre coligações oposicionistas. Nessa acepção, a análise política de uma organização tem que se referendar no poder, como elemento crítico das relações cotidianas "estabelecendo o princípio de estrutura organizacional como resultado das decisões políticas conscientes de grupos de interesse" (BACHARACH & LAWLER, 1980, p. 3).

#### 2.3.1 Fatores micropolíticos na análise da organização universitária

O estudo da universidade como organização não poderia incorrer no mesmo equívoco protagonizado pelos estudos da área da organização escolar, que por muito tempo negligenciaram aspectos basilares da constituição desse espaço. À revelia, as teorizações antes formuladas desconsideravam as condições de trabalho, os interesses pessoais, a promoção, o status, a formação de coligações como processos importantes da escola.

No final da década de oitenta do século passado, Hoyle (1989, p. 66) notava que "o mundo da micropolítica" vinha recebendo pouca atenção por parte dos teóricos e pesquisadores. No presente essa lacuna não existe, mas naquela época, basicamente, as referências que se debruçavam sobre o entendimento da organização escolar centravam-se, predominantemente na teoria Weberiana de burocracia ou nos contributos da Administração como farol norteador. Não que a teoria administrativa ou o modelo burocrático não pudessem, como já se escreveu neste capítulo, ser empregados na análise dessas instituições e em particular no ambiente universitário.

O próprio Hoyle (1989, p. 69) reconhecia a existência de uma delimitação bastante tênue entre administração e micropolítica. Segundo ele há uma coexistência empírica de fatores que demarcam as bases características do ramo da administração ao da micropolítica na organização. Porém, a teoria micropolítica é por ele bem circunscrita e diferenciada:

Embora não seja possível retirar qualquer dura e rápida distinção entre administração e micropolítica, esta é mais provável de ser direcionada a interesses ao invés de metas, coligação ao invés de departamentos, influência ao invés de autoridade, ao invés de procedimentos.

Autores de referência no campo da teoria das organizações, como Cohen e March (1974 apud SILVA, 2006, p. 84), aplicaram o modelo burocrático na análise da organização universitária apesar do alto grau de anarquia que a caracteriza, "isso porque, a universidade é uma organização com objetivos bem definidos, especificados por alguns grupos formais nela constituídos, tecnologia bem definida e largamente compreendida". Baldridge (1971 apud SILVA, 2006, p. 85), também analisa a universidade por meio do modelo burocrático identificando duas estruturas paralelas de autoridade, "a burocrática, exercida pelos administradores e gestores, caracterizada pelas cadeias formais de comando, e a profissional, integrada pelos conselhos de peritos, a quem compete aconselhar e dar pareceres".

Contudo, esse tipo organizacional de análise limitado não consegue dar conta de maneira mais aprofundada de características que alicerçam a constituição do ambiente universitário. Marcado não só por tarefas, reuniões, relatórios, salários, exclusividade na carreira, hierarquia formal, aspectos que reforçam a imagem burocrática da universidade, esse modelo que se estrutura a partir de uma visão estática do contexto organizacional pouco colabora na compreensão da universidade como uma organização dinâmica, complexa, em constante transformação e cuja ação estratégica dos seus atores não assenta na previsibilidade das regras, na consensualidade das determinações da estrutura formal (divisionalizada ou

burocracia profissional), na homogeneidade de comportamentos e desempenhos. Silva (2006, p. 90), ao escrever sobre burocracia, argumenta que "embora nos mostre como a política pode ser levada a cabo nas organizações depois que é aprovada (surgindo como aplicação unívoca e consensual), revela muito pouco sobre o processo pelo qual ela é estabelecida".

Bacharach & Lawler (1980, p. 3), autores de referência no desenvolvimento da análise política das organizações no universo anglo-saxónico, expõem que "as estruturas organizacionais são entidades emergenciais, isto é, elas são o resultado das decisões políticas conscientes dos atores particulares e de grupos de interesse", que se utilizam de recursos de autoridade ou influencia para se promoverem, dando origem por vezes a conflitos e divergências nomeadamente escondidos e a consequentes jogos de poder comumente ocultos apresentando-se como "sistemas políticos em miniatura". Enfim, se a estrutura é condição da ação, também é produto e recurso da ação.

Familiarizada basicamente por processos de oposição, dissenso e descontentamento, estabelecidos por diferentes interesses em disputa e ideologias distintas, se faz necessário reconhecer como bases fundamentais de interpretação da comunidade acadêmica o binômio controle e conflito. Ball (1989, p. 221) indica que "conflito e controle não são simplesmente qualidades materializadas de funcionamento organizacional, mas sim os efeitos e consequências de planejamento deliberado e interações cara-a-cara entre os atores".

#### a) Controle e conflito

Estabelecendo-se a partir de práticas de controle e conflito, a micropolítica permite a existência concomitante de canais que ratificam um ambiente divergente e contraditório, possibilitando a emergência de processos que evidenciam formas de dominação e resistência na organização.

Controle, para Ball (1989) significa o acesso aos recursos materiais, território, capacitação de pessoal, informações, influencia. E o conflito significa divergentes posições de interesse seja ele material ou ideológico. A partir destas definições, o autor, considera as organizações como "estruturas de controle (...) diretamente relacionado ao conflito. O controle é raramente improblemático dando origem a relações sociais tipicamente antagônicas e competitivas no local de trabalho" (BALL, 1989, p. 219).

A passividade não pode ser considerada como um atributo corriqueiro da maioria dos atores organizacionais que, imbuídos na defesa dos seus interesses e consequentemente obrigados ao exercício de relações de poder estabelecem os fundamentos básicos que

caracterizam a organização como uma arena de luta política. Ball (1989, p. 220) indica que "os constrangimentos, as limitações, as privações, as frustrações e pressões fornecem a base para as lutas, manobras, barganhas e alianças pelas quais as coletividades e grupos de interesse competem pela vantagem" no interior da organização.

Realizando uma análise dos aspectos que condicionam as práticas de controle e conflito no ambiente organizacional da escola, mas respeitando as devidas proporções, podem ser também aludidas ao ambiente universitário, Hoyle (1989, p. 71) constata que, mesmo que os "administradores" tenham um grau elevado de autoridade, baseado em normas ou determinações legais, estes não conseguem, à luz da autonomia relativa que é proporcionada aos professores, imprimi-la sem que utilize a sua influência exercida pelos seus recursos de autoridade possibilitados pela posição.

Fruto desse relacionamento, instável e desequilibrado, nasce particularidades que estabelecem a dependência do controle administrativo do chefe ao grau considerável do exercício do latente poder e influência. Desse modo, como forma de estabelecer relações de autoridade e/ou de negociação entre dirigentes e professores, são disponibilizados como moeda de troca, bens e mercadorias categorizadas por Hoyle (1989, p. 72) como: recursos materiais, promoção, estima/consideração, autonomia, cooptação de funções.

Desta forma, a efervescência das relações concomitante a estrutura altamente adaptável, na qual o jogo político, os conflitos, as estratégias, os interesses individuais ou de grupos se apresentam como determinantes do grau de realização das atividades institucionais revelam a condicionalidade do processo político à atividade organizacional (SARMENTO 2000).

Nesse panorama, analisando a universidade a partir da perspectiva política, podemos considerar que essas organizações são de fato "sistemas políticos em miniatura", pois apresentam no seu cotidiano espaços de formação de consensos e, nomeadamente de conflitos, configurando-se como uma arena de ações políticas que inevitavelmente, pelas suas características de debilidade dos relacionamentos, instabilidade nas interações sociais, complexidade estrutural e organizacional, se apresentam como um *lócus* privilegiado de relações de poder (SILVA 2006).

Mesmo que à primeira vista nos seja revelado que a estrutura que modela o espaço organizacional seja fator condicionante para a realização dos objetivos institucionais das metas de gestão e da missão universitária, Ball (1989, p. 219) indica que "o local de trabalho é um lugar de interação contínua entre grupos competitivos" que se esforçam para se

legitimarem, utilizando para isso, estrategicamente, os benefícios da influência e do poder para sancionarem o controle real ou simbólico dos recursos disponíveis em uma organização.

#### b) Lógicas de ação e estratégias

As restrições causadas pela organização da universidade, seja ela baseada na *multicampia* ou na *unicampia*, no cumprimento das atividades cotidianas, não podem ser colocadas em primeiro plano quando analisado o contexto de elaboração e desenvolvimento das relações entre os atores institucionais ou da vida universitária, e no nosso caso específico, no processo de participação docente. São "as lógicas de ação, caracteristicamente baseadas nas estratégias empregadas pelos atores" (HOYLE, 1986, p. 67), que determinam a emergência da construção da organização. Para Sarmento (2000, p. 147), as lógicas de ação são como "conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores interpretam e monitorizam a ação das organizações", ou seja, a ação coletiva potencializa as condições políticas que estabelecem as bases estruturantes da constituição da universidade e concomitantemente de mecanismos de regulação institucional como é o caso da autoavaliação.

Assim, para entendermos a universidade como organização e compreendermos as lógicas de ação dos professores integrantes da comissão de avaliação institucional da UESB, a partir das estratégias empregadas pelas coletividades ou grupos de referência como meio de dominação e/ou resistência, necessitamos identificar os fatores políticos motivadores da participação/não participação desses membros. Afinal, a participação/não participação pode evidenciar ou ocultar determinações ideológicas, intenções políticas, interesses de grupo, estratégias de resistência geralmente utilizadas para desafiar o controle de grupos que dominam a organização (BALL, 1989).

Para Hoyle (1989), as estratégias utilizadas no domínio da negociação enquanto canal não explícito na estrutura organizacional são meios informais de influência que se constroem mais separados dos procedimentos formais. Evocadas no intuito da consecução de interesses individuais ou de grupos, as estratégias se mascaram como procedimentos legais e/ou normas gerenciais para legitimarem como parte do processo administrativo. Desse modo, defende Hoyle (1989, p. 68) que,

os interesses profissionais tornam-se parte do processo da micropolítica conforme as estratégias utilizadas para promovê-los (...) status, promoção, condições de trabalho, são interesses pessoais que podem ser exercidos através de procedimentos

administrativos, mas talvez sejam mais susceptíveis de ser exercidos através de estratégias da micropolítica, uma vez que são assuntos que não tendem a ser discutidos abertamente.

Crozier e Friedberg (1977 apud GUERRA, 2006, p. 70) "sustentam a crença na mobilidade do conflito, baseando-se na ideia de que os atores mobilizam diferentes interesses e diferentes recursos nos terrenos da ação". Utilizam para o entendimento da ação coletiva a abordagem estratégica dos atores que se pauta na defesa da racionalidade da ação coletiva que é fundamentalmente uma necessidade de decisão e de organização dos sistemas humanos, nomeadamente marcados nas organizações pelo conflito de interesses. Para esses autores, as análises típicas dessa teoria prestam muita atenção às estratégias desenvolvidas pelos grupos para aquisição ou preservação dos seus interesses e objetivos e aos processos de mobilização dos seus membros para a participação.

Nessa perspectiva, o entendimento da participação/não participação docente na construção de um processo de autoavaliação precisa orientar-se nas características, motivações, interesses, objetivos estrategicamente mobilizados pelos atores da organização, ou seja, necessita compreender como se estruturam as lógicas de ação e como se organizam os espaços de negociação e o jogo estratégico entre os atores, pois, estes "ativamente se esforçam para evitar e desviar o controle, procurando maximizar seus próprios interesses coincidentes ou não com os da organização" (SALOMON *apud* BALL, 1989, p. 219).

#### c) A participação escamoteada

Como uma manifestação complexa e multifacetada, o fenômeno da participação/não participação docente na UESB não se deu em um vazio de legitimidade. Estrategicamente utilizada para atingir fins partilhados a participação/não participação dos docentes se pautou na crença das conveniências da estrutura de autoridade proporcionada pela democracia representativa enquanto canal legítimo empregado nas organizações colegiadas como é a universidade. Revelando ser uma via mediadora para a consecução de objetivos e realização de interesses, a participação/não participação docente na UESB foi utilizada para favorecer vantagens e desvantagens em função da carreira, expor objetivos conflitantes, destacar a disputa ideológica etc., como expressão não aparente da busca do poder relativo a cada coligação.

Portanto, é fundamental decifrarmos neste estudo o que motivou:

a) A mobilização dos professores representantes da comissão de autoavaliação;

- b) A ausência constante de membros nas reuniões de elaboração do projeto de autoavaliação;
  - c) A recusa do projeto de autoavaliação anterior (2001);
  - d) A discrepância de participação por campi nas reuniões.

A partir da análise dessas ocorrências poderemos compreender os interesses que condicionaram as lógicas de ação dos atores em contexto organizacional na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

## 2.3.2 A participação como elemento central em uma análise política da organização universitária

Marcada por mudanças estruturais que implementaram uma concepção de administração empresarial por mais de meio século, a universidade no Brasil teve oficialmente seu nascimento datado na década de 1930. Documentos da chamada legislação do ensino brasileiro condicionaram par e passo, o desenvolvimento da universidade no Brasil, impondo o ideal da universidade "moderna" nos modelos Atcon e Meira Matos<sup>19</sup>.

Dentre outros documentos, vale à pena mencionar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, que implicitamente apresentava tendência do controle privado do ensino público e a Lei 5540/68, denominada de Lei da Reforma Universitária, a qual estruturava a organização da universidade brasileira e revelava a ideologia do governo militar que perdurou de 1964 a 1986 (BARROS & SILVA, 1998).

A estrutura de poder, criada legalmente pela Reforma Universitária, na década de 1960, evidenciava o agravamento da perda de autonomia da universidade brasileira. Controlada por forças externas que condicionavam a maior parte das decisões, era perceptível a contradição do modelo que evidenciava clara postura antidemocrática, onde os membros da comunidade universitária teriam pouco poder para eleger seus dirigentes. A seu respeito, escrevem Barros e Silva (1998, p. 16), "modernizante, o modelo integrou a perspectiva de racionalização das estruturas universitárias e colaborou, para o esvaziamento total da substância política do processo de participação docente e discente na vida das universidades".

Dessa forma, ao utilizarmos a categoria da participação como referencial basilar neste estudo, analisando-a como elemento político da universidade, não era possível desprezar

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> "Para Rudolph Atcon e Meira Matos, a universidade seria formada pela comunidade de trabalho, onde todos atuariam com eficácia na construção da democracia. Entretanto, nessa mesma comunidade, os membros teriam pouco poder para eleger seus dirigentes" (BARROS & SILVA, 1998, p. 15).

fatores históricos importantes, como a Lei 5540/68 da Reforma Universitária e o regime militar imposto por longos 22 anos, e que devem ser levados em consideração quando falamos de processo democrático e de participação no interior das universidades brasileiras. Com grande influência sobre a organização e a estrutura das universidades, essa conjunção de fatores históricos interferiu nomeadamente na maturação do processo democrático brasileiro e universitário com reflexos que perduram até os dias de hoje.

Assim, falar de participação e nomeadamente de democracia nas organizações, especificamente na universidade, não mais como conceito ou prática pertencentes ao exclusivo universo do Estado que transpõe fronteiras e penetra em novos espaços sociais e designadamente institucionais é direcionar desde logo o debate em torno de questões de ordem, designadamente política.

Mesmo que inicialmente a participação induza equivocadamente a posições homogêneas, ela não possui uma relação direta com consensos e "não tem significado *de per si*, se não atender aos atores em presença, aos conteúdos em discussão e às suas relações com o contexto sistêmico em que se insere". Seria inconcebível o estudo organizacional isolado de fenômenos que direta ou indiretamente influenciam seu cotidiano e nomeadamente insular da esfera política, representaria um equívoco que o contexto organizacional em ação se encarregaria em desmentir, "estando em causa um processo de intercâmbio, negociação, decisão e conflitos que os atores acionam continuamente mesmo quando estes elementos não são visíveis de imediato" (GUERRA, 2006, p. 08).

Quando recorremos à utilização de termos nesse trabalho, como burocracia, democracia, autocracia, dentre outros, estamos nomeadamente descrevendo a natureza de uma organização, seja pela via da caracterização da organização em função de seu estilo de liderança política, seja pela via de se estabelecer comparações entre as organizações e sistemas políticos. Assim, ao empregarmos nesse estudo a categoria da participação, estamos diretamente relacionando-a com formas de governar, implicitamente coletivas, podendo realizar-se de maneira direta e/ou representativa, que utilizam como referência aspectos que combinam poder, autoridade e política.

Descrevendo semelhanças que caracterizam os regimes fundamentados na autocracia e na burocracia, e ao mesmo tempo diferenciando-os de regimes baseados na democracia, Morgan (2007, p. 181-182) escreve que,

geralmente baseados na cultura e nas ideologias que determinam a história política da organização.

A análise da universidade como organização, tendo como referencial de compreensão o modelo político, vem privilegiar as estratégias micropolíticas dos atores e sua luta pelo controle do poder. Na perspectiva da análise defendida por Silva (2006, p. 103) torna-se evidente que, "os objetivos que vigoram na organização são frequentemente questionados pelos diferentes grupos (docentes, administradores, alunos) que tentam salvaguardar os seus interesses, confrontando-os numa luta de influências com vista ao domínio de certo poder de decisão".

Nesse contexto, apresentando uma estrutura débil, fragmentada e em constante conflito, a universidade projeta-se como uma "anarquia organizada" em oposição a perspectiva burocrática, onde prevalece o cumprimento e respeito aos estatutos, regulamentos e hierarquia formal. A organização universitária, segundo esse modelo, constitui-se numa "estrutura dinâmica e ajustável em que o jogo político, os conflitos e as coligações se tornam determinantes na manutenção da atividade institucional mais do que os objetivos, as normas e os planos" (SILVA, 2006, p. 106).

O modelo político gera um entendimento preciso da dinâmica da universidade, especificadamente no tocante às deliberações que se baseiam em conflitos entre grupos representativos de interesses divergentes que procuram viabilizar seus objetivos, de contextos que mudam para responder a novas exigências do meio, de uma estrutura onde o centro de decisão não está necessariamente no topo, mas se multiplica e se implanta numa teia de círculos micropolíticos que se cruzam.

Vistos como personagens, os atores da organização, além de estabelecerem relações de trabalho dispõem de certa autonomia relativa e de grau considerável de liberdade para determinarem a realidade social a partir de um contexto existente. Assim, seus desejos, suas aspirações, seus objetivos, seus interesses, apresentam-se através de ações orientadas para determinado fim, e acabam manifestando-se através de formas diferenciadas de agir, onde a participação é vista como a principal forma de mobilização.

Sendo assim, a ação em contexto organizacional, estrategicamente estabelecida a partir das diversas formas de participação pode constituir-se em um elemento de resistência ao poder organizacional instituído em função dos interesses em disputa no jogo político entre os grupos divergentes da organização. Nesse sentido, a mobilização dos atores se transforma na "mola mestra" para a deliberação das decisões, nem sempre consensuais. Guerra (2006, p. 30)

revela que "a ação coletiva é um processo que supõe a participação dos atores, que, por definição, tem interesses divergentes, não tendo assim aparentemente nenhuma razão para ter o mesmo discurso ou o mesmo objetivo".

Friedberg (2005, p. 110-111) analisa que a construção da dinâmica organizacional não se limita a realizar apenas o trabalho formalmente prescrito, pois, da ideia de uma "organização como entidade unificada e coerente ao serviço passivo de uma racionalidade única, passa-se à noção simultaneamente mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo ou simplesmente de arena ou de contexto de ação".

A realidade organizacional, não comportando uma cultura uniforme, consequentemente torna-se uma coalizão de fatores micropolíticos, profissionais, econômicos, dentre outros, em constante conflito, mas, continuamente adaptáveis aos contextos em mudança e aos riscos emergentes<sup>20</sup>.

Realizando uma análise sobre os membros da organização e o processo de representação, Friedberg (2005, p. 93) analisa:

Com efeito, os membros das organizações não interagem com um meio ambiente abstrato, mas com um número limitado de interlocutores concretos que se tornam os seus correspondentes privilegiados. Ligados à organização por relações mais permanentes de troca e de poder, estes vão personificar completamente segmentos inteiros de ambiente que acabam por representar face à organização, ao constituírem os amplificadores ou os porta-vozes daquela no seio do seu segmento de meio ambiente.

Para Friedberg (2005), esses representantes oferecem à organização a possibilidade de minimizar as incertezas inerentes ao seu meio ambiente e negociá-lo em parte. Nesse contexto, as organizações se apresentam como montagens complexas de vários "mundos" e repousam em princípios de legitimidade que revelam de várias "cidades". Misturam-se sempre considerações de oportunidade política, no sentido da gestão das relações de poder e de acomodamento dos compromissos necessários entre lógicas de ação e registros de justificação.

Nesse complexo organizacional a ação coletiva se desenrola como um jogo de poder que se transforma numa dimensão central e determinante das estratégias e objetivos dos atores organizacionais, constituindo, para Friedberg (2005), um fenômeno que dá corpo à estruturação de sistemas de ação concretos que marcam a dinâmica organizacional.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Cultura organizacional "não é algo que pode ser imposto num contexto organizacional. Ela se desenvolve no decorrer da interação social" (MORGAN, 2007, p. 157).

Definida por Ball (1986 apud SILVA, 2006, p. 99) "como espaço de disputa ideológica" a organização educativa a partir do modelo político põe em relevo os fenômenos como a negociação, o compromisso, a incoerência e um estado de conflito endêmico derivado da existência de atores que realizam ações estratégicas para defender interesses. Esse constructo, desencadeado pelos conflitos resultantes das relações de troca e pela busca hegemônica do poder modela o contexto da ação organizacional e faz transparecer que as relações não são de autoridade, mas sim relações de poder (FRIEDBERG, 2005).

Silva (2006, p. 74) analisando a dinâmica acadêmica revela que,

Apesar das vantagens que os modelos teóricos possam apresentar referentes a aspectos interessantes da organização acadêmica, reveladores da sua índole, não são isentos de críticas no tocante à sua (in) capacidade de apreensão das características particulares da universidade, pois a compreensão de muitos dos processos que nela ocorrem extravasa o âmbito estreito da cada modelo por proporcionar uma focalização específica, que restringe a percepção da complexidade do contexto, da dinâmica e da ação organizacionais.

Lima (1992a) classifica essa realidade múltipla que transita entre modelos burocráticos e modelos políticos apresentando várias lógicas e facetas do funcionamento organizacional como um "Modo de Funcionamento Díptico", ou seja, uma coexistência de modelos (ordem anárquica e ordem burocrática) na dinâmica organizacional que apresentam em simultâneo, modos de funcionamento que vão da racionalidade a imprevisibilidade, do consenso ao conflito.

Essa dinâmica estabelecida na organização pela diversidade de interesses dos atores que incorporam práticas e estratégias diversificadas de participação, ínsita uma análise mais abrangente e multifocalizada que não negligencie aspectos basilares da complexidade da ação coletiva na organização.

Silva (2006, p. 77), analisa que,

Nesta ótica podemos encontrar, de um lado, uma estrutura hierárquica marcada por normas, configurando uma ordem estável funcionando de acordo com as prescrições normativas, e por outro lado, encontrarmos a autonomia departamental e individual que confere às estruturas e aos atores uma grande margem de manobra, de tal forma que a atividade parece desconectada.

Dessa forma, a participação compreendida como elemento político eclode a partir de um canal de mediação que comporta tanto a perspectiva burocrática de cumprimento às determinações legais e colegiadas, como uma estratégia no domínio da micropolítica que é utilizada pelos sujeitos para promover seus interesses na organização.

## CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Este capítulo descreve de maneira detalhada e justifica a metodologia seguida nesta investigação sobre o processo de constituição da avaliação institucional na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, evidenciando as opções teórico-metodológicas escolhidas, assim como o design de investigação. Apresenta ainda, os objetivos, os eixos de partida, e a maneira como foram recolhidos, analisados e interpretados os dados.

As questões fundamentais desta investigação foram orientadas, tanto pelas perguntas induzidas do processo de criação e implementação das Políticas de autoavaliação das instituições de ensino superior no Brasil que já foram apresentadas e discutidas no 1º capítulo, como pela compreensão da universidade como organização explicitada e debatida no capítulo 2.

### 3.1 OBJETO, PROPÓSITO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO: UMA RECAPITULAÇÃO

O propósito deste trabalho é compreender as dinâmicas de construção de um processo de avaliação institucional, designadamente pela participação dos professores-membros da comissão de autoavaliação da UESB. Dito de outro modo, esta pesquisa busca entender a dinâmica da participação estabelecida pelos docentes/representantes dos *campi* da UESB, integrantes da Comissão Central de Avaliação Institucional, levando em consideração aspectos que dizem respeito ao campo da ação, da estratégia e ao universo da micropolítica.

Longe da pretensão de esgotar a discussão sobre a influência do modelo estrutural *multicamp*i, foca-se o olhar para o contexto organizacional, o lugar concreto de atuação dos atores que cotidianamente constroem a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Isto implica na necessidade de compreender as escolhas realizadas, as estratégias utilizadas, as mobilizações praticadas no interior da UESB, especificamente no processo de construção da avaliação institucional.

Esse processo de construção da autoavaliação na UESB ficou marcado durante os 14 anos de tentativas e intenções, por pressões e demandas externas à Universidade (reestruturação produtiva, ajustes estruturais, reforma do Estado) e por tensões internas (mobilização pela revogação da Lei 7176/97, disputa de poder entre as coalizões pela conquista da reitoria, proximidade da comissão de avaliação com a administração central, resistência a processos de avaliação docente). Ou seja, foi um resultado do choque oscilatório

entre fatores exógenos e fatores endógenos que de certa maneira interviram na emergência da autoavaliação na UESB.

Dos fatores externos — e conforme clarificado no capítulo 1 - destacamos: 1) a mudança no referencial orientador das políticas de avaliação para a educação superior no Brasil, por parte do Estado Nacional, que deslocou o foco do PAIUB para o ENC e promoveu a partir de 1996 a decadência de processos internos de avaliação em âmbito nacional e privilegiou a afirmação de processos de regulação burocrática; 2) num ensaio reformador que reestrutura as Universidades Estaduais da Bahia, o Governo do Estado promulgou a Lei 7176/97, provocando entre os docentes uma 'cruzada' em favor da revogação da referida Lei, atualmente em vigência.

Já internamente – e conforme referido no capítulo 4 -, além da influência exercida na ação coletiva dos docentes pela Lei 7176/97, que deslocou o foco de atenção da autoavaliação para a reconquista de direitos trabalhistas dirigido pela Associação dos docentes da UESB (ADUSB), se constatou que na UESB era patente a divisão por coligações do corpo docente que manifestava-se como uma tradução ou um retrato análogo dos grupos partidários em constante conflito pela supremacia política das cidades onde se localizam os *campi*. Nesse contexto, e em resposta a tentativa de se criar uma identidade institucional ou de se implantar projetos de autoavaliação colegiados, as coalizões em oposição à administração da Universidade, por meio de formas de ação coletiva, como a não participação, opõem-se ou distanciam-se desses processos.

Caracteristicamente, do ponto de vista organizacional a autoavaliação refletiu como um campo de disputa política e ideológica que transpôs o formalismo aparente das normas e determinações legais. Para além do seu sentido técnico e instrumental a autoavaliação na UESB desempenhou, estrategicamente, considerável disputa pelo poder entre grupos rivais.

Repleta de interesses conflitantes e divergentes a política na organização foi reflexo da eclosão de diferentes posições que se materializaram em caminhos alternativos de ação entre as coalizões que por oposição ou distanciamento a processos institucionais, como o da autoavaliação na UESB, tiveram a intenção de resistir a autoridade formal. Exemplo claro desse contexto foi encontrado nas dinâmicas da ação coletiva materializadas na constituição dos projetos de autoavaliação da UESB, nomeadamente, o projeto construído no ano de 2000/2001 e substituído pelo projeto do ano de 2001/2002<sup>21</sup>. Podemos inferir, com isso, que

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Retornaremos a esse debate mais adiante no capítulo quarto (4).

na UESB, os projetos anunciados, reproduzem a colisão de interesses entre grupos opositores que tinham como intenção tornar legítimos seus propósitos político-ideológicos.

Mesmo que seja largamente utilizada a retórica da barreira da estrutura *multicampi* para justificar os problemas e os obstáculos encontrados no processo permanente de construção da ação coletiva na UESB, podemos revelar que a elaboração dos projetos de autoavaliação, caracteristicamente diferentes, retrataram por oposição as coalizões que oscilam no poder central e materializaram institucionalmente a simbologia partidária que dá base às coligações, sendo a intensidade desta correlação, mais aparente nos *campi* de Vitória da Conquista e Jequié.

Nesse contexto, torna-se patente a distinção das coalizões que, a partir da elaboração de projetos de autoavaliação divergentes, tinham a pretensão de instituir um processo legítimo de sistema de ação. Em resposta a esses fatores o que se percebeu acerca do processo de institucionalização da autoavaliação na UESB foi o afastamento oscilante das coalizões desse espaço de ação que em função da rotatividade do poder central, via eleição para Reitor e Vice-Reitor, não aderiam ou não participavam desse processo.

Diante dessa realidade complexa, elegemos como foco principal desse estudo o projeto de autoavaliação da UESB aprovado em 2002, a sua construção e as tramas que o envolvem. Pretendemos, convergindo esses fatores, desvendar a lógica das ações dos professores representantes da comissão a partir do entendimento das intenções mobilizadoras das suas condutas.

# 3.2 DO POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO À ESTRATÉGIA DA PESQUISA

A escolha de um objeto de investigação de interesse do pesquisador é parte importante para o caminhar e consequente desenvolvimento da pesquisa, haja vista que, uma relação mais harmoniosa por consequência do estreitamento entre pesquisa e pesquisador transforma-se num estímulo pessoal e manifesta-se, por vezes, como um sentimento de realização em desvelar o antes incompreensível.

Nesta trilha é que partimos do princípio básico para definir o entendimento da presente pesquisa, observando que as inter-relações existentes entre o objeto da pesquisa e o pesquisador são inseparáveis, sendo que, o investigador incorpora-se como componente básico do objeto pesquisado, ocorrendo uma trama única e particular para a compreensão da realidade e consequente (re)construção do conhecimento.

Considerando que o conhecimento não é algo dado, muito menos encontrado no ambiente a ser pesquisado, e sim, constantemente produzido nas relações existentes no campo dos sujeitos ou atores do processo em questão, é que utilizamos como principal referência, entre os diversos tipos de pesquisa, a pesquisa qualitativa, porque trata-se de um tipo de investigação que tenta desvendar a riqueza das intenções e dos significados da realidade social, "partindo do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 2000, p.79).

Desta forma, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. O entendimento é que o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações, que sujeitos concretos criam em suas ações, pois, não estamos diante de um contexto estável e constante, permeado por leis invariáveis como defendido pelo espírito positivo de ciência.

Cedo, porém, se percebeu que o mundo humano era muito mais do que aquilo que se podia conter dentro dos apertados critérios de análise do paradigma positivista, hipotético-dedutivo; e se percebeu, igualmente, que o próprio fenômeno educativo, entre muitos fenômenos humanos, não cabia nesses critérios, a não ser por um processo simplificador, incapaz de traduzir a realidade na sua totalidade (AMADO, 2013, p. 28).

Ainda na tentativa de fundamentar e ao mesmo tempo justificar a escolha pela pesquisa qualitativa, consideramos importante, trazer outros autores que referendam epistemologicamente a pesquisa qualitativa, assim como alguns aspectos referentes a essa abordagem, buscando compreender a escolha por esse tipo de pesquisa no contexto deste trabalho.

Amado (2013, p. 30) nos diz que, é no quadro dos paradigmas de investigação que se encontra "uma fundamentação filosófica, e sobretudo, uma fundamentação epistemológica que justifiquem as escolhas ao nível das teorias, das estratégias metodológicas e das técnicas a empregar numa investigação", distinguindo o autor, o paradigma hipotético-dedutivo do paradigma fenomenológico-interpretativo.

Franco (1999) define a pesquisa qualitativa como aquela que, assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos e pedagógicos.

Ludke e André (1986) afirmam que a escolha da abordagem qualitativa é oportuna quando se quer enfatizar mais o processo do que o produto. Parece-nos ter feito a escolha certa, uma vez que a preocupação central desta investigação é exatamente analisar como se deu o processo de elaboração do projeto de autoavaliação da UESB entre os anos de 2001 e 2002.

Para orientar teoricamente a análise, partimos do pressuposto de que a metodologia está diretamente relacionada ao modo como se olha para o contexto social, como se percebem os seus problemas e como se buscam as respostas. Nesse sentido, as suposições, interesses e propósitos levam a diferentes caminhos e perspectivas para a realização de uma investigação.

Buscamos nas ciências sociais um método que nos possibilite explorar uma realidade específica, mas além de tudo, concreta. Se, a "física quântica com suas descobertas e a teoria da relatividade, dentre outros temas científicos, estão revolucionando seu próprio campo de ideias de espaço, tempo, relações sujeito/objeto" (MINAYO, 2000, p. 12), não poderíamos *a priori*, nos desvencilhar da ideia de cientificidade da pesquisa social e consequentemente das ciências sociais no campo da produção do conhecimento.

Partindo da ideia que estabelece e assegura o caráter histórico, nomeadamente como objeto das ciências sociais, utilizamos os escritos de Minayo (2000, p. 13), para enfatizarmos que "as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído". Portanto, fica evidente que a provisoriedade, o dinamismo e a especificidades são características fundamentais de qualquer questão social.

Nesse sentido, é que entendemos os locais a serem pesquisados como ambientes permeados por relações simbólicas e políticas que exprimem significados e interesses que direta ou indiretamente são incorporados pelos sujeitos concretos que fazem parte deste constructo complexo que é a universidade.

Pelas características que podem ser evidenciadas na definição do repertório conceitual a ser utilizado nessa pesquisa que tem seu foco referencial dirigido ao trato da universidade como organização e coetaneamente, pela influência dessa escolha no aporte metodológico a ser utilizado, centrado na natureza do objeto, seguimos uma abordagem qualitativa. Esta escolha nos fez aceitar como necessário a utilização de uma estratégia de pesquisa (estudo de caso) e de técnicas de recolha e análise de dados compatíveis com a compreensão dos processos sociais e das interpretações dos atores (entrevistas, complementadas com fontes documentais, e análise temática dos conteúdos das entrevistas).

Tendo em vista, nesse momento, a apresentação do caminho percorrido para a realização dessa pesquisa, na qual combina um conjunto de dispositivos metodológicos, utilizamos conceitualmente a definição do termo estratégia de investigação de Afonso (2005, p. 62), revelando que "diz respeito à forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura conceitual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico".

Primando pela coerência estabelecida entre a definição da estratégia de investigação escolhida na condução desse estudo e sua concretização através da operacionalização, que busca a obtenção de resultados em resposta as questões vitais desse trabalho, optou-se, como já referido, pelo 'Estudo de Caso' para a pesquisa em questão. Segundo Afonso (2005, p. 70), "a lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objeto e não na opção metodológica". Dessa forma, visto que temos como foco de pesquisa um objeto específico, singular, circunscrito no espaço e no tempo, ou seja, os processos de participação na instauração da autoavaliação numa organização - a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - defendemos a utilização do Estudo de Caso (com carácter histórico e organizacional, cf. CARVALHO, 2002) como método para essa pesquisa.

Definido enquanto "um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade um profissional, uma instituição social" (YOUNG, 1982 *apud* GIL, 1992, p. 59), o Estudo de Caso é o método de pesquisa adequado para o estudo pretendido, de maneira que as dinâmicas de produção do objeto de investigação possam ser melhor captadas e estudadas.

Considerando que o campo da pesquisa é um "recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação" (MINAYO, 2000, p. 53), optamos por destacar nessa pesquisa a Comissão Central do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, instituída nos anos de 2001 e 2002.

Composta por integrantes advindos das distintas áreas do saber – pedagogia, zootecnia, agronomia, filosofia, geografia, história, química, biologia, etc - a Comissão Central de Avaliação Institucional da UESB, oferece-nos a possibilidade de compreensão do significado e do sentido da participação docente numa Universidade que apresenta sua estrutura organizacional baseada na *multicampia*.

# 3.3 EIXOS DE ANÁLISE E QUESTÕES DE ESTUDO

Para conhecermos a realidade do processo de construção colegiada do projeto de autoavaliação da UESB, identificamos os seguintes eixos de análise e questões de estudo que consideramos importantes, e que serviram como orientação na análise dos dados.

**Tabela 1**: EIXOS E QUESTÕES

Eixos de análise	Foco	Questões
1 - <u>CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS ATORES</u>	A influência exercida pelo contexto organizacional no processo de criação e implementação da Avaliação Institucional na UESB a partir da exposição de aspectos históricos. Este eixo procura traçar uma "Radiografia" da UESB, especificamente sobre o histórico e projetos da autoavaliação.	institucional da UESB? 2 - Quais interesses determinaram a objeção do projeto da Assepe (2000/2001)?
2 - <u>A COMISSÃO E SEUS ATORES</u>	O comportamento dos representantes vinculado à assiduidade aos trabalhos da comissão e os fatores relativos à continuidade/rotatividade dos seus integrantes. A composição da comissão de avaliação Institucional da UESB (como analisador do poder do <i>campus</i> sede) e as percepções dos membros da comissão sobre a centralidade das ações em Vitória da Conquista. Este eixo procura caracterizar a comissão (e seus membros) que determinaram o referencial e demais orientações que deram sustentação ao projeto de autoavaliação da UESB.	<ol> <li>Que fatores (organizacionais, pessoais) se associam à assiduidade dos representantes na comissão de autoavaliação?</li> <li>Qual a assiduidade dos representantes da comissão ao longo do período estudado?</li> <li>Que fatores (organizacionais, profissionais) podem ser associados à continuidade/rotatividade na composição da comissão de autoavaliação?</li> <li>Qual a composição da comissão de autoavaliação ao longo dos anos de 2000 a 2002?</li> <li>Que relações existem entre a continuidade/mudança/rotatividade observadas na composição da comissão e o processo de elaboração do projeto de autoavaliação?</li> </ol>
3 - <u>DINÂMICAS DA PARTICIPAÇÃO</u>	As percepções descritivas e avaliativas dos representantes da comissão de Avaliação Institucional da UESB acerca dos processos de participação nos quais estiveram envolvidos. Este eixo caracteriza as formas de ação dos representantes da comissão de Avaliação Institucional da UESB e os significados da participação	

		representantes da comissão de autoavaliação?
	As estratégias utilizadas pelos representantes da	1 - Quais interesses são incorporados pelos
4 - <u>FATORES MICROPOLÍTICOS DA</u> <u>PARTICIPAÇÃO</u>	comissão de Avaliação Institucional da UESB	representantes da comissão de autoavaliação?
	1	2 - Que estratégias foram mobilizadas para promover
	eixo procura expor os fatores micropolíticos que	politicamente os projetos de autoavaliação?
	atuaram como determinante na ação mobilizadora dos representantes.	3 - Que interesses determinaram a utilização da autoavaliação pelas coalizões na UESB?

#### 3.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES NO ESTUDO

O período delimitado nessa investigação foi estabelecido a partir do mês de agosto do ano de 2001 até o mês de dezembro do ano de 2002. Esse tempo aqui delimitado considerou os seguintes critérios de escolha:

- 1. A constituição de uma nova comissão de autoavaliação da UESB, em agosto de 2001;
- 2. A rejeição do projeto de autoavaliação elaborado pela comissão antecedente;
- 3. A elaboração de um novo projeto de autoavaliação pela nova comissão;
- 4. A aprovação do referido projeto pela Universidade no mês de dezembro de 2002.

#### 3.4.1 A UESB

O contexto de instituição desse processo endógeno de avaliação deu-se na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, estabelecida em 1981 a partir do modelo estrutural de organização pautado na *multicampia*. Localizada na região sudoeste do Estado da Bahia, a UESB está situada nas cidades de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista (onde está localizada sua sede).

Em Itapetinga, cidade situada a cerca de 103 quilômetros do *campus* sede e a 571 quilômetros de Salvador (capital do Estado) e que apresenta uma população de 63.242 habitantes (IBGE/2007), a UESB possui 6 cursos de graduação que ofertam 250 vagas e 2 cursos *stricto sensu*.

Jequié, possuindo 13 cursos de graduação que ofertam 580 vagas e 2 cursos *stricto sensu*, a cerca 153 quilômetros de Vitória da Conquista e a 360 quilômetros de Salvador, com uma população de 145.964 habitantes (IBGE/2007).

Vitória da Conquista, que possui na atualidade 17 cursos de graduação, que ofertam 875 vagas e 2 cursos *stricto sensu*, a cerca de 510 quilômetros de Salvador, com uma população de 308.204 habitantes (IBGE/2007).

Constituída por 15 departamentos, distribuídos entre os *campi* de Itapetinga (2 departamentos), Jequié (4 departamentos) e Vitória da Conquista (9 departamentos), a UESB possui na atualidade 1.078 (um mil e setenta e oito) docentes, sendo que deste total 1003 (um mil e três) docentes pertencem ao quadro permanente e 75 (setenta e cinco) docentes pertencem ao quadro temporário da instituição.<sup>22</sup> O *campus* de Vitória da Conquista, em função da quantidade de cursos e departamentos, é o que mais possui docentes permanentes,

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Dados divulgados pela Pró-reitoria de Graduação da UESB no mês de junho de 2013.

totalizando 476 (quatrocentos e setenta e seis), seguido pelo *campus* de Jequié que possui 398 (trezentos e noventa e oito) docentes permanentes e pelo *campus* de Itapetinga que possui 129 (cento e vinte e nove) docentes permanentes.

#### 3.4.2 Participantes no estudo

Participam neste estudo todos os representantes departamentais docentes da Comissão Central do Programa de Avaliação Institucional da UESB, que elaboraram o projeto de avaliação institucional, desta Universidade, aprovado em dezembro de 2002 e que serve de base ao atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Preferimos não utilizar critérios para a seleção dos representantes da Comissão a serem entrevistados de modo a obter uma informação mais alargada e, fundamentalmente, de modo a não excluir atores.

Nossa pretensão inicial era entrevistar todos os 11 representantes docentes da comissão de avaliação institucional da UESB, já que, optamos em realizar uma pesquisa universal. Mas, como a realização da entrevista depende, necessariamente, da aceitação e disponibilidade do ator social que é o entrevistado, conseguimos apenas obter 10 narrativas. Apesar da realização de quatro contatos e da celebração de três tentativas de marcação de encontro para audição, não conseguimos realizar a entrevista com um representante do *campus* de Jequié.

Portanto, a escolha dos sujeitos dessa investigação foi realizada de forma intencional e dessa intenção decorreu a inquirição de todos os professores participantes dos departamentos da organização que se faziam representar na comissão de autoavaliação da UESB instituída legalmente em 2002, oriundos dos três *campi* da Universidade. O propósito desse processo de escolha dos sujeitos foi a de privilegiar o contexto diverso e distinto proporcionado pela estrutura *multicampi*.

Assim, optamos por realizar uma pesquisa universal com os 10 (dez) professores integrantes da comissão de avaliação institucional da UESB, representantes departamentais, nomeados pelas Portarias nº 606, de 13 de junho de 2001<sup>23</sup> e nº 382, de 20 de março de 2002<sup>24</sup>, os quais desenvolveram suas atividades em encontros realizados no período compreendido entre 24 de novembro de 2001 a 23 de setembro de 2002, perfazendo um total

-

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Em anexo.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Em anexo.

de 23 reuniões, documentadas em lista de frequência utilizada pela comissão como forma de registrar a presença.

Faz-se necessário esclarecer que, do cenário instituído pela Portaria nº 382 de março de 2002, que promoveu grande renovação no quadro de representantes da Comissão Central do Programa de Avaliação Institucional da UESB, dois integrantes não figuraram entre os sujeitos entrevistados nessa pesquisa por serem estes oriundos da administração da Universidade e não se enquadrarem nos critérios de representante departamental.

Apesar de a Portaria nº 382, ter entrado em vigor apenas em 20 de março de 2002, promovendo a junção e grande renovação de representantes na Comissão Central de Avaliação da UESB, a lista de frequência utilizada nas reuniões, demonstrou que desde o mês de novembro do ano anterior a nova Comissão já exercia suas funções respaldadas nas deliberações departamentais.

Formada basicamente por docentes representantes da maioria dos departamentos da UESB, a comissão pesquisada conta com integrantes provenientes dos três *campi* da Universidade, que se reuniam principalmente no *campus* sede em Vitória da Conquista em datas acordadas ou pré-estabelecidas.

De um total de 9 (nove) departamentos do *campus* de Vitória da Conquista, somente 5 (cinco) departamentos possuíam representantes na Comissão de Avaliação Institucional da UESB, legalmente nomeados:

- 1. Departamento de Fitotecnia e Zootecnia (DFZ);
- 2. Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL);
- 3. Departamento de História (DH);
- 4. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH);
- 5. Departamento de Geografia (DG).

O restante dos departamentos - Departamento de Ciências Exatas (DCE), Departamento de Ciências Naturais (DCN), Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA), e Departamento de Engenharia Agrícola e Solos (DEAS) - não estavam representados na Comissão.

Os 04 (quatro) departamentos do *campus* de Jequié contavam com representantes na Comissão de Avaliação Institucional da UESB, legalmente nomeados:

- 1. Departamento de Ciências Biológicas (DCB);
- 2. Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL);
- 3. Departamento de Saúde (DS);
- 4. Departamento de Química e Exatas (DQE).

Os 2 (dois) departamentos do *campus* de Itapetinga possuíam representantes na Comissão, legalmente nomeados:

- 1. Departamento de Tecnologia Rural e Animal (DTRA);
- 2. Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais (DEBI).

# 3.5 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE.

No intuito de captar aspectos subjetivos, implícitos nas dinâmicas de participação dos atores/representantes, enquanto canal de mobilização das ações políticas ou para sermos mais específicos, práticas do universo micropolitico, optamos intencionalmente pela seleção de procedimentos para a coleta de informações, coerente com a riqueza de aspectos manifestos nos eixos e questões dessa pesquisa.

Como nossa pesquisa dirigiu o olhar para investigar os significados subjetivos implícitos nas formas de ação dos representantes da comissão de avaliação institucional da UESB, se fez necessário o emprego da análise documental, assim como a utilização da entrevista semiestruturada ou semidirigida.

A condução dessa investigação seguiu algumas etapas com realização simultânea de atividades, revisão constante dos encaminhamentos metodológicos, alterações no trabalho e ajustes no planejamento. A intenção básica dessa sequência visou ordenar as fases de elaboração teórica da pesquisa e a complementaridade dessa a partir do desenvolvimento do trabalho de campo e análise dos resultados.

Antes de se clarificarem os procedimentos empregues, faz-se uma descrição da sequência do trabalho de recolha, tratamento e análise:

- 1. Acesso ao campo: por se tratar a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia do nosso ambiente de trabalho, não se tornou tarefa difícil o processo de aproximação e posterior acesso ao campo de investigação. Focalizando essa investigação, o acesso ao campo foi realizado a partir do mês de agosto de 2009 e teve como objetivo a concretização dos contatos necessários para a realização das entrevistas.
- 1.1 Levantamento e organização do acervo documental: executado entre os meses de setembro a novembro de 2009, a partir da recolha de documentos nas Bibliotecas dos *campi*, na Comissão Própria da Avaliação, na Secretaria do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, que realizavam referência à avaliação institucional da UESB ou que faziam parte direta ou integravam esse processo: (Dados Institucionais-UESB 1996,

Manual Conhecendo a UESB/1998, Programa de Gestão-UESB 1999/2003, Plano de Desenvolvimento Institucional-(PDI) UESB/2002, Projeto de Recredenciamento-UESB/2002, Plano Plurianual- (PPA) UESB 2004/2007, Projeto de Avaliação Institucional-UESB/1996, Projeto de Avaliação Institucional-UESB/1996, Projeto de Avaliação Institucional-UESB/2001, Projeto de Avaliação Institucional-UESB/2001, livro de frequência das reuniões da comissão de avaliação institucional, Portaria nº 606/2001, Portaria nº 382/2002, Relatório Parcial da Avaliação Institucional-UESB 2007)).

- 1.2 Tratamento e análise do acervo: realizado entre os meses de dezembro de 2009 a março de 2010 a partir da seleção de informações que expusessem características particulares ou características generalizadas, ajudando-nos na elaboração detalhada e realização minuciosa das entrevistas.
- 1.3 Entrevistas: realizadas por campi, as entrevistas foram marcadas após visita aos Departamentos que possuíam representantes na comissão investigada nesse estudo, os quais disponibilizaram os contatos (números dos telefones e e-mails) dos docentes. Agendadas para iniciar no mês de abril de 2011, as entrevistas só foram realizadas entre os meses de agosto a outubro de 2011 em função da dispersão dos docentes provocada pela greve das Universidades Estaduais Baianas que começou no mês de abril de 2011 e perdurou até o mês de junho do mesmo ano. Executadas inicialmente no campus de Jequié, devido a proximidade com os docentes do campus que é nosso local de trabalho, posteriormente no campus de Itapetinga e no campus de Vitória da Conquista, as entrevistas foram realizadas individualmente com a utilização de um gravador digital, geralmente numa sala de aula vazia, no Departamento ou no Núcleo de Pesquisa que o docente é participante e duraram entre, 23 minutos a mais curta a 72 minutos a mais longa. 1.4 Tratamento e análise das entrevistas: as transcrições das entrevistas foram realizadas paralelamente ao processo de audição dos atores, decorrendo nomeadamente a partir do mês de agosto de 2011 até o mês de fevereiro de 2012. O processo de análise de conteúdo das entrevistas teve como foco principal a apreciação das percepções descritivas e avaliativas, e consequentemente, a representação dos significados expressos nas respostas que diretamente ou dissimuladamente possibilitavam a articulação com as categorias de análise dessa investigação.

## 3.5.1 Recolha de dados: a pesquisa documental

Utilizamos a pesquisa documental para obtenção de dados secundários no intuito de extrairmos e resgatarmos elementos complementares as informações obtidas. Ao abstrair o essencial dos documentos, pretendíamos reunir elementos para caracterizar os traços presentes no projeto elaborado, suas contradições e perspectivas de implantação, já que essa proposta se propõe a orientar o processo institucionalização da autoavaliação na UESB.

Para assegurar o mais amplamente possível a apreensão do real, levantamos dados que após analisados, pudessem responder às questões desta pesquisa. Para isso, utilizamos como fontes documentais:

- Plano de Desenvolvimento Institucional da UESB PDI/1998 e 2002;
- Plano Plurianual PPA/2004-2007;
- Projeto de Recredenciamento da UESB 2002;
- Projetos de Avaliação Institucional 2001 e 2002;
- Programas de gestão 1999/2003;
- Atas das reuniões da comissão de avaliação:
- Documento de análise do Projeto de Avaliação Institucional da UESB/2001.

A análise documental como técnica de identificação de informações sobre o objeto estudado se constitui uma importante ferramenta para o pesquisador que deseja levantar dados para sua pesquisa, fortalecendo os questionamentos e dando sustentação à elaboração de outras formas de coleta de dados, como a entrevista. A análise documental como técnica exploratória, mesmo apresentando pontos limitantes quanto à dinâmica de obtenção de informações, permite ao pesquisador colher evidências que alicercem futuras afirmações sobre o objeto de pesquisa, respaldando indagações.

Ludke & André (1986), com base nos estudos de Guba & Lincoln (1981), apontam vantagens para o uso de documentos na pesquisa, tais como: estabilidade e a riqueza da fonte, o fato de surgirem em um determinado contexto e fornecerem informações sobre este de terem baixo custo, de permitirem a obtenção de dados quando não é possível o acesso ao sujeito, ou quando da interação com ele possa alterar o seu comportamento ou, ainda, de indicarem problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos, além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta, em nosso caso as entrevistas.

Guba e Lincoln (1981 *apud* Ludke & André, 1986) resumem as vantagens do uso de documentos observando que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do

contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Há pelo menos três situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental, segundo esses autores:

- 1. Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento.
- 2. Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação.
- 3. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação.

Neste trabalho, duas situações básicas apresentadas acima se aplicam. Primeiro, por se tratar de uma pesquisa que abrange um contexto de dimensão institucional, o que ocasionou limitação no deslocamento. Segundo, porque os documentos aqui apresentados e analisados representam, institucionalmente, normas e orientações que influenciaram os sujeitos envolvidos na pesquisa. É possível constatar isso, no momento em que apresentamos as narrativas dos sujeitos da pesquisa e aparecem, com muita frequência, referências aos documentos analisados.

#### 3.5.2 Recolha de dados: a entrevista

Revelador de conhecimentos ainda inexplorados, o trabalho de campo possibilita ao investigador a possível identificação entre o referencial teórico e a realidade empírica, haja vista que no campo a construção da realidade não acontece de maneira linear e causal se tratando de seres humanos.

Pela diversidade de procedimentos que podem ser utilizados, a coleta de dados, no Estudo de Caso, torna-se parte dinâmica e estrutural para a consolidação da pesquisa. Desta forma, como principal instrumento de coleta de informações no campo da pesquisa, utilizamos a entrevista, que se constitui como o procedimento habitualmente mais utilizado quando se trata da recolha de informações contidas na fala dos atores sociais. Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a definem como uma "conversa intencional, geralmente entre duas pessoas... e dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra".

A escolha da entrevista como estratégia predominante para a recolha de dados descritivos, presente nas falas dos personagens entrevistados, se faz em consequência de nos tornar possível captar e compreender a maneira como os sujeitos interpretam suas ações

individuais e coletivas manifestas ou ocultas materializadas na comissão de autoavaliação da UESB. Atentos a esta particularidade e no intuito de não corrermos o risco de adulterar o que os atores disseram, optamos pela transcrição integral/literal das entrevistas sem realizar limpeza no texto de elementos de oralidade.

Variando quanto ao grau de estruturação, a entrevista qualitativa possibilita a recolha de informações da realidade pesquisada que não podem ser quantificadas, pois a intenção quanto a seu uso não perfaz a busca de uniformidades para a compreensão das interações conflituosas do ambiente social. Trabalhando com questões subjetivas, a pesquisa e consequentemente a entrevista qualitativa se fundamentam na provisoriedade, no dinamismo e na especificidade como características basilares de qualquer questão que se estabeleça num determinado espaço cuja formação social e configuração sejam específicas (MINAYO, 2000).

A entrevista, enquanto instrumento de pesquisa primordial a ser utilizado nesta tese, é considerada como uma das principais técnicas de trabalho para a obtenção e levantamento de dados, que não seriam captados por outras técnicas, pois consegue abranger quase a totalidade de pesquisas empregadas nas ciências sociais. Para Ludke e André (1986, p. 34), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que "ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos".

Esse trabalho, cujo objeto de estudo se caracteriza enquanto uma pesquisa social, pois procura dar sentido as ações e elaborações dos sujeitos sociais, buscou a partir da entrevista qualitativa captar a lógica instituída no cotidiano das práticas dos professores representantes da Comissão de Auto Institucional da UESB no tocante ao relacionamento com o universo dos significados, motivos, atitudes, interesses e valores, ora determinados pelos sujeitos quando da sua participação.

Dessa forma, o procedimento de pesquisa a ser utilizado se pauta na entrevista semiestruturada, na qual "não há um roteiro fechado, ele pode ser visto como aberto no sentido de basear-se na fala do entrevistado" (SZYMANSKI, 2008, p. 18). Possibilitadora de roteiros flexíveis, a entrevista semiestruturada, nomeadamente, orienta-se na fala do entrevistado para situar uma nova questão, facilitando a condução das narrativas.

Assim, a entrevista semiestruturada foi escolhida enquanto método de coleta de dados nessa investigação por se tratar de um instrumento que possibilitou a captação, nas narrativas dos representantes, dos motivos, dos interesses e das intenções que os levaram a ser integrantes da comissão de avaliação institucional da UESB, nos auxiliando na compreensão das formas de construção da ação coletiva, clarificando os papéis dos diferentes atores.

Dito de outra forma, o objetivo da utilização da entrevista semiestruturada nessa investigação, enquanto uma perspectiva de entendimento social, pretendeu compreender como se processou os conflitos e os consensos em termos de relações de poder que atravessaram uma situação concreta que foi a construção colegiada de um projeto de auto avaliação na UESB (GUERRA, 2006, p. 18).

Minayo (1996 *apud* SZYMANSKY 2008, p. 10), refere-se aos dados obtidos pela entrevista dividindo-os entre os de natureza objetiva – fatos 'concretos', 'objetivos' – que podem ser obtidos por outros meios – e os de natureza 'subjetiva', como atitudes, valores, opiniões, "que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos".

Dessa forma, surge a possibilidade de a entrevista semiestruturada ser um momento de interação social entre pesquisador-pesquisado, repleta de sentimentos e interpretações, tornando possível o desenvolvimento narrativo de um sujeito interativo, determinado e intencional.

Pela caracterização de interação social da entrevista, Szymansky (2008, p. 11) escreve que "passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece".

Atentando para o caráter de interação que permeia a entrevista, Ludke e André (1998, p. 32), revelam que "na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde".

Numa tentativa de estabelecer coerência teórico-metodológica nessa investigação, escolhemos o conjunto de objetivos, motivos dessa pesquisa, como a base de elaboração da questão geradora, que representou o ponto de partida para o começo dos relatos dos representantes da comissão.

Elegemos como pergunta geradora, que orienta as demais ou que inicia o processo de desenvolvimento das narrativas dos representantes, a questão: O que motivou a ser representante da comissão de Avaliação Institucional da UESB?

As perguntas que se seguiram estavam fundamentadas na fala do entrevistado, e se adaptavam a riqueza e a especificidade da narrativa. A intenção foi a de não determinar um roteiro rígido e dependendo da necessidade, deliberadamente optamos por realizar, além da questão geradora, questões de esclarecimento, questões focalizadoras e questões de aprofundamento para não perdermos de foco os tópicos principais da investigação: motivos da representação, contexto da participação, lógicas da ação micropolítica, dinâmica de

participação na estrutura *multicampi*<sup>25</sup>. Assim, criou-se um roteiro de entrevista que se orientou pelos componentes, participação na comissão de autoavaliação, importância da autoavaliação para à universidade, barreiras na implementação da autoavaliação, influência dos fatores políticos, impacto da estrutura *multicampi* na institucionalização da autoavaliação na UESB.

Conceitualmente para Szymansky (2008, p. 43), uma questão de esclarecimento "tratase de questões que buscam esclarecimentos quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o entrevistador". Já questões focalizadoras para Szymansky (2008, p. 46) "são questões que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa, quando a digressão se prolonga demasiadamente". Por fim, Szymansky (2008, p. 48), escreve que, questões de aprofundamento "são aquelas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, sendo desejável mais aprofundamento".

As entrevistas realizadas com os representantes docentes da comissão de autoavaliação da UESB possuem caracteristicamente tempos de duração bastante variados. A mais longa teve duração de 73 minutos e a mais curta de 17 minutos. Apesar de seguirmos um roteiro de questões flexíveis e estarmos atentos a particularidades de cada narrativa alguns atores foram menos expressivos ou bastante objetivos quando questionados. Nomeadamente, a obtenção de informações complementares ficou limitada em função da intensidade do envolvimento do representante ou então justificada pela perda de lembrança do período de tempo passado.

Dessa maneira, de um total de 11 narrativas, obtivemos 10 narrativas que duraram em média 34 minutos. Como forma de assegurar e garantir o anonimato dos representantes, identificamos os entrevistados através da utilização do alfabeto, seguindo a sequência da realização das entrevistas que iniciou no *campus* de Jequié, posteriormente no *campus* de Itapetinga, finalizando no *campus* de Vitória da Conquista.

Campus de Jequié:

- Representante A 22 minutos e 33 segundos;
- Representante B 29 minutos e 19 segundos.
- 1. *Campus* de Itapetinga:
- Representante C 29 minutos e 02 segundos;
- Representante D 73 minutos e 48 segundos.
- 2. *Campus* de Vitória da Conquista:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Em anexo.

- Representante E 17 minutos e 41 segundos;
- Representante F 19 minutos e 38 segundos;
- Representante G 26 minutos e 26 segundos;
- Representante H 39 minutos e 11 segundos;
- Representante I 41 minutos e 16 segundos;
- Representante J 47 minutos e 55 segundos.

#### 3.5.3 Tratamento e análise dos dados

As fontes documentais foram levantadas a partir do mês de fevereiro de 2010 até o mês de junho do mesmo ano. Posteriormente, ocorreu a partir do mês de julho de 2010 a seleção e análise dos documentos que faziam referência direta a avaliação institucional ou que indiretamente, realizava alusão a esse processo.

As transcrições das entrevistas foram realizadas paralelamente ao processo de audição dos atores, decorrendo nomeadamente a partir do mês de agosto de 2011 até o mês de fevereiro de 2012. Concluído esse processo e depois de feita a devolução dos protocolos aos inquiridos para revisão e legitimação, demos início ao trabalho de organização e análise dos dados. Recorremos, para tal, à análise de conteúdo.

Para Bardin (2009, p. 19), "a análise de dados qualitativos se apresenta como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem".

Caracterizamos as falas dos atores seguindo os quatro eixos de análise que orientam essa investigação selecionando nas narrativas elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si para estabelecer as classificações.

Consideramos que os eixos de análise da investigação: a) contexto de atuação dos atores: realiza uma análise descritiva do contexto organizacional da UESB, apresentando aspectos particulares acerca do espaço de influência do contexto histórico no desenvolvimento e materialização dos projetos da avaliação institucional; b) a comissão e seus atores: procura caracterizar a comissão (e seus membros) que determinaram o referencial e demais orientações que deram sustentação ao projeto de autoavaliação da UESB; c) dinâmica da participação: que expõe às formas de ação dos representantes da comissão de avaliação institucional da UESB e os motivos que determinaram a participação; d) fatores micropolíticos: que articula as estratégias mobilizadas pelos atores da comissão de avaliação

institucional e a consecução de seus objetivos - contribuíram na formatação das categorias dessa investigação, que seguiram, por suas especificações de análise e capacidade teórico-conceitual para traduzir os dados em informações relevantes acerca das questões do estudo, o caminho que utilizou de processos de categorização dedutivos (previamente escolhidos), e processos de elaboração de categorias indutivos (posteriormente construídos).

Ao utilizarmos o processo de categorização dedutivo, não procuramos evidenciar novos conhecimentos, mas desejamos a partir de referenciais genéricos estabelecidos chegarmos a uma conclusão particular sobre o cotidiano do processo de elaboração da autoavaliação na UESB. Com o processo de categorização por via indutiva, procuramos explicitar conhecimentos não manifestos na participação dos representantes da comissão de autoavaliação, partindo de dados particulares para conclusões mais gerais.

Assinalamos que a dinâmica utilizada no estabelecimento de categorias *a priori*, antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, se conecta com conceitos mais gerais e abstratos da fase descritiva da investigação, enquanto que o estabelecimento de categorias após a coleta dos dados, formuladas *a posteriori*, se identifica, nomeadamente, com conceitos mais específicos e mais concretos da investigação, descobertos na análise subjetiva do universo micropolitico.

Seguidamente se descrevem os procedimentos empregues em cada um dos eixos:

#### 1. Eixo de análise: contexto de atuação dos atores.

Para a concretização da cartografia da comissão, recorremos a procedimentos de análise de conteúdo por via dedutiva. Os dados foram codificados e organizados de acordo com três categorias a seguir:

- 1.1. Grupos de referência: descreve o conflito político e ideológico existente entre as coalizões da UESB e a busca pelo poder existente, manifesto pela tentativa de afirmação de projetos de autoavaliação divergentes e que influenciam no processo de tomada de decisões no interior da Organização.
- 1.2. Processo eleitoral: evidencia a conflitualidade do processo eleitoral para o cargo de Reitor realizado no decorrer da elaboração do projeto de avaliação institucional da UESB, objeto dessa investigação.
- 1.3. Projetos de autoavaliação: revela os referenciais implícitos nos projetos de avaliação institucional da UESB, fruto da materialização do conflito ideológico entre as coligações.

#### 2. Eixo de análise: A comissão e seus atores.

Recorremos a procedimentos de análise de conteúdo por via dedutiva, pois antecipadamente já havíamos percebido a necessidade de caracterizarmos esse conjunto de atores. Os dados foram codificados e organizados de acordo com três categorias a seguir:

- 2.1. Rotatividade: revela descritivamente a alternância constante dos representantes da comissão de avaliação institucional da UESB, percebida como uma manifestação carregada de significados pessoais ou uma estratégia coletiva da ação política.
- 2.2. Continuidade: revela descritivamente a perenidade dos atores da comissão de avaliação institucional da UESB, que no plano da ação, mobilizam interesses conflituosos, permanecendo ou retirando-se da representação de acordo com as portarias nº 606 de 13 de junho de 2001 e nº 382 de 22 de março de 2002.
- 2.3. Assiduidade: revela descritivamente a frequência dos representantes docentes nas reuniões da comissão de avaliação institucional, a partir de uma sinopse centrada na assiduidade, nos possibilitando estabelecer comparações entre os atores da comissão revelando, nomeadamente, seus protagonistas.

#### 3. Eixo de análise: Dinâmica da participação.

Recorremos a procedimentos de análise de conteúdo por via dedutiva, pois antecipadamente já havíamos percebido a necessidade de conhecermos o cotidiano da comissão de autoavaliação da UESB destacando as relações que motivaram a representação e as formas de ação mobilizadas na participação dos professores representantes. Os dados foram codificados e organizados de acordo com categorias de Lima (1992).

3.1 Envolvimento: as atitudes e o empenhamento variável dos atores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções, pode ser designado, em termos gerais, por envolvimento. Toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento quer este seja traduzido em formas de ação e de comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do ativismo que cede o lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade. Não obstante, o sentido da avaliação/classificação é, num primeiro momento, sobretudo de caráter descritivo, só podendo, em rigor, ser tomado como juízo crítico da participação por referência a um padrão normativo de apreciação que destaque as orientações e discrimine os valores tomados como referência (LIMA, 1992, p. 182).

- 3.1.1 Participação ativa: caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Traduz capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua participação de influenciar as decisões. Não despreza as garantias formais oferecidas, procurando mesmo desenvolvê-las e conquistar outras, e utiliza uma variada gama de recursos que podem ir da eleição de representantes, da participação nas reuniões, divulgação da informação, produção de propostas, elaboração de requerimentos, petições, etc., até formas de contestação e de oposição, com recurso a lutas sindicais, greves, etc.
- 3.1.2 Participação reservada: situa-se teoricamente, num ponto entre a participação ativa e a participação passiva. Não rejeitando *a priori* a possibilidade de intervenção e o recurso à participação ativa, orienta-se contudo, com diferente sentido tático, podendo evoluir, até por arrastamento, para formas de participação ativa ou passiva. Caracteriza-se por uma atividade menos voluntária, mais expectante ou calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definida, ou quedando-se pela posição de partida como forma de proteger outro tipo de interesses, de não correr certo riscos, de não comprometer o futuro... Não revela uma posição de desinteresse ou de alheamento acentuados, podendo mesmo admitir a tomada de certas posições e de algum tipo de ação, utilizando alguns dos recursos indicados para caracterizar a participação ativa
- 3.1.3 Participação passiva: caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir ativamente, que se dá na maioria dos casos por uma certa apatia. O absentismo em geral e a falta de comparência a certas reuniões, as dificuldades de eleição de representantes, a resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções, a falta de informação e o desconhecimento da regulamentação em vigor na organização, especialmente a relativa à participação, são alguns dos elementos mais comuns que a caracterizam. Configura, frequentemente, uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na ação.
- 3.2 Orientação: a participação praticada nas organizações toma por referência determinados objetivos, a partir dos quais é estruturada e desenvolvida. Assim, a

participação dos atores (superiores ou subordinados) poderá ser orientada de acordo com diferentes objetivos com expressão na organização, podendo-se a propósito falar de objetivos da organização ou de objetivos fixados *pela* organização, e de objetivos na organização. Em rigor não existem objetivos da organização ou fixados pela organização, dado que mesmo os objetivos oficiais, formais, são sempre selecionados por alguém para vigorarem na organização e para serem tomados como referência pelos elementos humanos da organização. Por outro lado, os objetivos existentes na organização incluirão, para além dos objetivos formais, outros objetivos complementares, alternativos ou mesmo antagônicos, selecionados por diferentes estratos, categorias, etc. (LIMA, 1992, p. 183,184)

3.2.1 Participação convergente: é orientada no sentido de realizar os objetivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos atores participantes. Porém, não implica necessariamente que os recursos utilizados e as formas de participação praticadas para atingir tais objetivos sejam apenas os formalmente previstos e oficialmente estabelecidos. A consecução dos objetivos formais pode vir a justificar e a legitimar formas alternativas de intervenção. É, em todo o caso, uma participação orientada para o consenso, no que toca aos objetivos, podendo assumir formas de grande empenhamento e de militância, ou até mesmo de emulação, ou, pelo contrário, ceder lugar à ritualização e ao formalismo, operando como obstáculo à inovação e à mudança. A convergência em relação aos objetivos, ou substitua unilateralmente aqueles. A própria interpretação rigorosa, à letra, dos objetivos oficiais pode estar na origem de orientações excessivamente zelosas, utilizadas como recurso contestatário e de oposição. 3.2.2 Participação divergente: quer seja situando-se num estádio intermédio, em busca de orientação (convergente/divergente), quer seja, sobretudo, orientando-se em sentidos diversos, ou contrários, dos apontados pelos objetivos formais, a participação divergente opera uma ruptura, ainda que transitória como pode eventualmente acontecer no primeiro caso, com as orientações oficialmente estabelecidas. Não obstante, ela pode ser diferentemente interpretada como uma forma de contestação ou de boicote (reacionária ou progressiva), ou como uma forma de intervenção indispensável (embora menos aceite ou recusada de um ponto de vista formal) com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança. Será, obviamente, o caráter e o conteúdo dos objetivos formais, o processo democrático, ou não, seguido para a sua seleção, face aos pontos de vista dos atores, que legitimará os diferentes sentidos que lhe podem ser conferidos.

## 4. <u>Eixo de análise: Fatores micropolíticos da participação.</u>

Recorremos a procedimentos de análise de conteúdo por via indutiva, pois tratando-se de dados ou informações subjetivas que estavam incorporadas no contexto organizacional dos professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB. Codificamos e organizamos os dados posteriormente a fala dos entrevistados, pois a pretensão foi direcionar a análise micropolítica ao contexto das narrativas. Os dados foram codificados e organizados de acordo com três categorias a seguir:

- 4.1 A instituição compartilhada do controle: conteúdos no período em estudo que remetem para a existência de uma consensualidade em torno da construção do processo de autoavaliação da UESB;
- 4.2 A defesa dos interesses da coalizão dominante: conteúdos no período em estudo que remetem para a dependência do processo de autoavaliação a administração central da UESB;
- 4.3 Autoavaliação e conflito: estimulando a mobilização dos atores: conteúdos no período em estudo que evidenciem o conflito entre as coalizões na UESB enquanto uma característica vital para a mobilização dos representantes na comissão de autoavaliação.

# 3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitações deste estudo podemos elencar a falta de informações (arquivo) da UESB, no período em estudo e a não identificação dos significados da ausência de representação de Departamentos do *campus* de Vitória da Conquista na comissão de avaliação institucional da UESB no ano de 2002.

Praticamente na UESB existe uma lacuna de informações anterior ao processo de implantação e desenvolvimento, a partir de 2006, de tecnologias de rede eletrônica (internet). Este vazio de informações quanto ao número de docentes, discentes, técnicos administrativos, etc interferiu no processo de caracterização mais detalhada do contexto investigado, pois não encontramos documentos institucionais que registrassem estas informações.

A segunda restrição deste estudo refere-se a falta de investigação da não representação na comissão de autoavaliação de Departamentos do *campus* de Vitória da Conquista. Enquanto unidade majoritária nas decisões colegiadas da UESB o *campus* de Vitória da Conquista não exerceu, através de seus representantes legais, seu poder de mobilização, não intervindo com ampla influência no projeto de autoavaliação elaborado e aprovado em 2002.

Apesar de as Portarias n° 606/2001 e 382/2002 demonstrarem que oportunamente os campi da UESB ampliaram sua representação na comissão de autoavaliação, com a transição e incorporação de integrantes ocorrida legalmente em março de 2002, houve por parte do campus de Vitória da Conquista um aumento bastante discreto. Enquanto que o campus de Itapetinga e o campus de Jequié conseguiram inserir a totalidade de seus Departamentos representados na comissão de autoavaliação em 2002, o campus de Vitória da Conquista, modestamente, conseguiu ampliar sua representação de 3 para 5 Departamentos, ou seja, alguns Departamentos do campus de Vitória da Conquista continuaram eximindo-se da possibilidade de participação na comissão de avaliação institucional da UESB, retirando-se (DCN) ou isentando-se (DCE, DCSA, DEAS) da representação.

Nesse contexto, torna-se evidente que houve por parte do *campus* de Vitória da Conquista uma ação mobilizadora "parcial" em torno da construção coletiva do processo de regulação e controle de desempenho que é conferido a avaliação institucional. Assim, por não encontrarmos registros documentais (atas das reuniões) ou informações que nos ajudassem na identificação dos diretores departamentais, que indicassem a negativa da representação na comissão de autoavaliação dos departamentos não representados, avaliamos como uma limitação deste estudo.

# CAPÍTULO 4: O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS ATORES: A ESTRUTURA MULTICAMPI DA UESB E O AMBIENTE POLÍTICO LOCAL

Neste capítulo (4), apresentaremos descritivamente peculiaridades que marcam o contexto organizacional da UESB, com a intenção de distinguirmos características particulares que nos auxiliem na definição e na origem do ambiente investigado. Nesse corolário, pretendemos a partir da identificação de aspectos característicos definidores da UESB, explorar as influencias desse contexto no histórico de construção da autoavaliação.

A demarcação do campo de estudo torna-se nesse momento, parte integrante e importante para o conhecimento próprio da organização em análise, a qual, devido à natureza da investigação qualitativa empregada, que prima pela observação detalhada de um contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994), transforma-se em terreno fértil para que possamos, inicialmente, tornar mais visíveis aspectos implícitos do cotidiano da UESB, tornando possível a identificação das dinâmicas constitutivas desse ambiente complexo, influenciado pela atuação dos atores no processo de institucionalização da autoavaliação. Para ser mais preciso, tratamos de compreender a organização universitária com base na ideia de um *lócus* de conflito onde não há lugar para a mobilização de ações coletivas espontâneas que, nomeadamente, manifestam-se, sobretudo como uma ação institucionalizada (GUERRA, 2006).

Nesse sentido, explorar as particularidades próprias da UESB, expondo fatores que dificultam a implementação das suas atividades, a exemplo da desconcentração geográfica e dispersão físico-espacial da estrutura *multicampi*, dos condicionamentos desencadeados por este modelo estrutural, passa a ser um elemento facilitador da compreensão empírica da trajetória histórica de institucionalização da autoavaliação nessa organização, pois expõe o ambiente da pesquisa, contribuindo para a contextualização do estudo.

Dessa forma, tanto no âmbito do conjunto de regras formais, como também no âmbito do universo estrutural de construção das mobilizações desencadeadas pelos sujeitos membros da comissão de autoavaliação, por via da participação/não participação enfatizaremos aspectos singulares da UESB que a determinam de forma particular e possuem uma relação direta com o objeto de análise desse estudo.

Assim sendo, a primeira parte do capítulo é fruto da caracterização da emergência da *multicampia* no Brasil e na Bahia a partir dos autores Cunha (1989b), Sguissardi (1997), Fialho (2000) e Boaventura (2005) e pretende realizar uma panorâmica da criação e

desenvolvimento desse modelo de organização. Na segunda parte do capítulo expomos aspectos históricos da UESB, peculiares do ponto de vista político no desencadeamento da autoavaliação. Situamos a análise em torno dos temas: avaliação institucional na UESB: trajetória de um processo de autoavaliação; os projetos de autoavaliação na UESB; o conflito na eleição para Reitor da UESB; a mudança constante na representação docente, no intuito de criarmos um conjunto de ingredientes com detalhes que nos ajudem a compreender o processo de construção da autoavaliação.

A intenção básica, nesse momento, recai sobre a perspectiva de se criar uma identidade própria da organização investigada, com o propósito de se fazer sobressair elementos fundamentais para a interpretação de variáveis que possam contribuir para esclarecer a construção da autoavaliação na UESB expondo o contexto histórico de institucionalização desse processo. A expectativa fundamental em delimitar o campo de estudo resulta da ideia de entender a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, não a partir de um conjunto de aspectos simplistas que a tornaria, inevitavelmente, comum ante as demais, mas sim, a partir das suas condicionalidades estruturais e significados históricos e sociais, do como ela é produzida.

#### 4.1 A MULTICAMPIA NO BRASIL: O CASO DA UESB

O surgimento das universidades estaduais baianas, caracteristicamente, seguiu a forma que deu origem às universidades federais no Brasil. Assim, a criação das universidades estaduais baianas acompanhou a tendência de agregação de unidades já existentes, como é o caso do surgimento da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 1920, resultante da agregação da Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica.

No período compreendido como "república populista" – 1945/64 – (CUNHA, 1989b), ou como período "nacional desenvolvimentista" (SGUISSARDI, 1997), o ensino superior brasileiro era organizado, predominantemente, por escolas isoladas, as quais comportavam a maior parcela dos estudantes desse nível.

Buscando minimizar as tensões com o movimento estudantil, que reivindicava a expansão do ensino superior, o Estado brasileiro criou até o período anterior ao golpe militar, 39 universidades. O advento da "federalização" de estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, pelos municípios e por entidades particulares se deu com a promulgação da Lei Nº 1.245, de dezembro de 1950, impulsionada por reivindicações estudantis pelo ensino gratuito e pela busca de privilégios concedidos ao funcionalismo

público federal por parte dos professores e funcionários das instituições federalizadas (CUNHA, 1989b).

Todavia, com a criação do Conselho Federal de Educação (1962), respaldado pelas atribuições conferidas pela lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as federalizações perderam força, sendo utilizado como principal argumento a insuficiência de recursos para cumprir com a dotação orçamentária das possíveis universidades que poderiam vir a ser criadas.

Em face desses acontecimentos, que retiraram da ordem do dia a criação de novas universidades no Brasil, os Estados nacionais, expandiram o ensino superior pelos seus territórios.<sup>26</sup> Na Bahia, esse nível de ensino estava localizado especificamente na capital do Estado e reduzido, até a década de 1960, à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e à Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

Enquanto em outros Estados da federação, localizados nas regiões sul e sudeste, a implantação de universidades federais, até a década de 1960, se deu de forma acentuada, inclusive com unidades localizadas em cidades do interior, na Bahia a UFBA foi a única a ser criada.

Seguindo o referencial organizador utilizado pelo governo federal, de integração ou junção de unidades isoladas, que deu origem às universidades federais, para a criação e implantação das universidades estaduais no território baiano, o governo estadual, como estratégia de interiorizar a educação superior instituiu, por ordem cronológica, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/1970), a UESB (1980), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB/1983) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/1991).

Nascido praticamente da junção de faculdades isoladas<sup>27</sup>, geralmente de formação de professores, o sistema universitário estadual foi criado em função da demanda educacional, que imprimiu a necessidade de formação de professores com nível superior para o ensino básico que democratizava-se e expandia-se nas décadas de 1960 e 1970 na Bahia, e da junção

\_

De acordo com levantamento realizado (Sampaio, Balbachesky e Peñalosa – NUPES/USP 1988 e catálogo CRUB, 2000, apud FIALHO, 2000, p. 352), podemos dizer que as universidades multicampi estão presentes em todas as regiões brasileiras. São elas: Universidade do Estado do Pará, Universidade do Tocantins, Universidade Estadual de Alagoas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Regional do Cariri, Universidade vale do Acaraú, Universidade Estadual do Maranhão, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade de Pernambuco, Universidade Estadual do Piauí, Universidade Regional do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Mato Grosso, Universidade Estadual de Minas Gerais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual paulista, Universidade Estadual de Campinas, Universidade do São Paulo, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade do Centro Oeste do Paraná, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Estado de Santa Catarina.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> São instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em uma ou mais de uma área do conhecimento. Possuem regimento unificado e são administradas por um diretor-geral.

de fatores sociais e econômicos, que manifestavam a necessidade de formação de quadros profissionais.

Para Fialho (2000, p. 17),

As políticas de expansão do ensino superior, que privilegiam a demanda, apoiam-se, em geral, em critérios "políticos" e conferem poder de autoridade a chefes locais, sem qualquer preocupação com as condições mínimas de manutenção de serviços como o da educação superior.

Na constituição das faculdades isoladas e posteriormente das universidades, o que se constatou foi a ausência de critérios mais efetivos para determinar a localização (MELLO e SILVA, 1997 *apud* FIALHO 2000, p. 198), utilizando-se para tal definição, segundo Boaventura (2005), fatores como poder econômico das cidades sede para a implantação dos *campi*.

Inicialmente, o governo estadual criou as faculdades de formação de professores, que posteriormente foram convertidas juntamente com outras instituições, nas quatro universidades estaduais. A UEFS foi a primeira a ser instituída em 1970, a partir da Faculdade de Formação de Professores de Feira de Santana; posteriormente, se deu a criação da UESB, integrada em 1980 pela Faculdade de Formação de Professores e Escola de Administração de Vitória da Conquista, pela Faculdade de Formação de Professores de Jequié e Escola de Zootecnia de Itapetinga; a UNEB, integrada em 1983 pela Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF) e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, pela Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, de Jacobina e de Santo Antônio de Jesus, pelo Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA) de Salvador, mais tarde com sua expansão a UNEB ainda incorporou o Centro de Educação Superior de Paulo Afonso e de Barreiras, o Centro de Ciências da Saúde e dos Alimentos de Salvador e as Faculdades de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA) de Salvador, Senhor do Bonfim, Serrinha e Euclides da Cunha; e finalmente, a UESC, estabelecida em 1991 pela integração das três<sup>28</sup> unidades acadêmicas que formavam a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (Fespi).

Para Matta (2005), entre 1950 a 1979 foi se tornando cada vez mais importante a escolarização e o profissionalismo na Bahia em função da carência de mão-de-obra qualificada para atender, naquele momento, a indústria do petróleo e a industrialização do

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Faculdade de Direito de Ilhéus, Faculdade de Filosofia de Itabuna, Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna.

Estado. Coetaneamente a esses fatores, outro incentivador do crescimento das matrículas no ensino fundamental e médio nas décadas de 60 e 70 do século XX na Bahia foi a massificação dos recursos financeiros empregados nesses níveis a partir do Plano Nacional de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61 e do salário educação, que indiretamente estimularam a demanda pela educação superior (BOAVENTURA, 2005).

A intenção básica do governo estadual naquele momento foi descentralizar a educação superior por todo o território baiano, já que as únicas Universidades se localizavam na cidade de Salvador, capital do Estado. A UFBA, criada em 1946 e a UCSAL, criada em 1961 (BOAVENTURA, 2005).

Estruturadas basicamente a partir de 1970, as universidades estaduais da Bahia foram surgindo paulatinamente em cidades polo do interior baiano como estratégia de governo. Boaventura (2005, p. 158-159) nos diz que,

É importante observar a mudança de estratégia do governo estadual, em matéria de educação superior, localizando em municípios capitais regionais entidades deste nível de ensino para atender, primeiramente, à demanda educacional e, em segundo lugar, responder às necessidades sociais e econômicas pela formação de quadros profissionais.

Mantidas pela administração estadual, as faculdades isoladas estavam localizadas, nos anos oitenta, em pelo menos oito sedes de regiões administrativas, tais como: Feira de Santana, Alagoinhas, Santo Antonio de Jesus, Jequié, Juazeiro, Jacobina, Vitória da Conquista e Caetité. A implementação desses núcleos de educação superior em importantes cidades polo do interior estava diretamente relacionada à mobilização política e ao prestígio regional – seja pelo tamanho da população e/ou participação no Produto Interno Bruto (PIB) estadual (BOAVENTURA, 2005).

Em função da utilização de critérios políticos ou da não utilização de critérios para seu estabelecimento, as universidades estaduais baianas sofreram um processo desordenado de expansão que não levou em conta os dispositivos<sup>29</sup> estabelecidos pela Lei 7176/97 que rege:

**Art. 3**° - As Universidades Estaduais tem por finalidade desenvolver a educação superior, de forma harmônica e planejada, promovendo a formação e aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico dos recursos humanos, a pesquisa e extensão, de modo indissociável, voltada para as questões do desenvolvimento sócioeconômico, em consonância com as peculiaridades regionais.

-

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> O único dispositivo legal existente no Brasil, que data do ano de 1915, para a criação de universidade, se referia a densidade populacional, e definia em seus critérios para implantação, cidades com mais de 100 mil habitantes (ROMANELLI, 1984 *apud* FIALHO, 2000, p. 18).

#### 4.1.1 Especificidades do modelo multicampi

Indubitavelmente, o sistema de educação superior no Brasil foi organizado na tradição europeia. Nomeadamente, as universidades francesa e italiana serviram de orientação para formação profissional superior na primeira metade do século XX no Brasil (SCHWARTZMAN, 1994 *apud* FIALHO, 2000).

Porém, o modelo organizacional e estrutural de criação das universidades no Brasil, que trilhou o caminho de agregação ou conglomerado de unidades preexistentes, aparecendo como uma condição comum e quase inevitável para todas as universidades (FIALHO, 2000), essencialmente as *multicampi*, nos faz construir algumas suposições.

Levantamos aqui a hipótese de as federalizações, ocorridas no Brasil para a viabilização do ensino universitário federal terem como referencial a estrutura divisionalizada, pois se analisarmos o período de implantação - década de 1960 - das universidades federais veremos que esse é semelhante ao período de surgimento nos Estados Unidos da estrutura divisionalizada, como também, período que o Brasil sofria enorme influência norte americana, principalmente na área da educação superior por conta do acordo firmado entre os dois países, conhecidamente por Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Incluindo uma série de convênios, o acordo MEC/USAID tinha como finalidade implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras, tendo como princípio a realização de uma profunda reforma universitária a partir da formação de novo quadro técnico que incorporasse o novo projeto econômico brasileiro, alinhado à política norte americana. Enquanto possibilidade esse é um questionamento que não daremos conta nesta tese, mas o registro da hipótese é importante por suscitar o desvelamento de novas interpretações acerca da criação das universidades brasileiras.

Apesar da criação da universidade no Brasil trilhar o caminho da influência francesa, nós percebemos a partir de fatores factuais que a implantação das *multicampi* na Bahia seguiu também o referencial de universidades dos Estados Unidos da América. De facto, o referencial organizador da estrutura *multicampi* na Bahia se pautou basicamente nas experiências Norte Americanas com esse modelo de organização universitária. A Universidade da Califórnia e a Universidade do Estado de Nova York eram modelos conhecidos. Contudo, para o professor Boaventura (2005, p. 160) "foi decisiva a observação do funcionamento da Universidade do Estado da Pennsylvania (Penn State), como uma universidade *multicampi*", na organização do ensino superior estadual.

Três anos após a criação da UESB foi instituída a segunda Universidade *multicampi* da Bahia, em cooperação com a Universidade de Quebec, situada no Canadá. Por representar uma estrutura caracteristicamente adaptável às necessidades — inclusive regionais — e nomeadamente diversificada, especialmente no que diz respeito aos produtos e serviços, a divisionalização pode ter se estabelecido como estrutura basilar para a concretização das intenções em organizar, na década de 1980, o ensino superior estadual, a partir do funcionamento em sistema *multicampi* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1980) e da Universidade do Estado da Bahia (1983).

A aglutinação das Faculdades isoladas e, consequentemente a expansão do ensino superior estadual a partir das duas universidades *multicampi*, abrangendo grande parte do território baiano, pode ter se revelado como fruto da utilização da concepção da estrutura divisionalizada, que consegue abranger um grande agrupamento de unidades ou divisões (*campus*) com uma unidade central, chamada de sede. Economicamente mais vantajoso para as pretensões do Governo do Estado da Bahia, a *multicampia* conseguiu ser o modelo organizacional menos dispendioso, pois ao contrário das universidades *unicampus* (UEFS, UESC), possui vários *campi*<sup>30</sup> (UESB, UNEB) com apenas uma unidade administrativa que engloba a Reitoria e as Pró-reitorias.

#### 4.1.2 Heterogeneidade organizacional

Regulamentadas especificadamente por cada Estado, as universidades *multicampi* conservam a estrutura matricial básica do modelo geral de universidade (reitoria, pró-reitorias, institutos, faculdades, departamentos, centros, conselhos, colegiados etc). Seguindo um padrão básico de planejamento, constituição e funcionamento, a universidade *multicampi* mantém-se apoiada a uma estrutura e a um estilo gerencial, "que não observa suas dimensões espaço-temporais e funcionais como distinta das demais, dimensões essas que afetam a sua operatividade e o seu desempenho" (FIALHO, 2000, p. 144).

Se levarmos em consideração características que identificam ou que modelam a organização das universidades estaduais baianas, especificamente, encontraremos estruturas distintas que refletem institucionalmente grande heterogeneidade. Caracteristicamente determinada, a universidade *multicampi* é considerada "como aquela que dispõe de *campi* 

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> A UNEB encontra-se localizada nas cidades de: Alagoinhas, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Brumado, Caetité, Camaçari, Conceição do Coité, Euclides da Cunha, Eunápolis, Guanambi, Ipiaú, Irecê, Itaberaba, Jacobina, Juazeiro, Paulo Afonso, Santo Antonio de Jesus, Seabra, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas, Valença, Xique Xique e na capital do Estado Salvador (sede).

distribuídos por vários municípios e não aquela que, mesmo dispondo de mais de um *campus*, encontra-se sediada em um mesmo município ou os tem em localidades próximas" (FIALHO, 2000, p. 169).

A patente heterogeneidade detectada a respeito da complexidade organizacional das universidades estaduais baianas não é contemplada na Lei 7176. Criada em 1997 com o propósito de reestruturar tais instituições, ao empregar um tratamento padronizado e ao não levar em consideração, o caráter específico que diferencia as Universidades *unicampus* (UEFS e UESC), que possuem suas unidades reunidas apenas em uma localidade, e as Universidades *multicampi* (UESB e UNEB) que possuem suas unidades espalhadas em diversas localidades, apresentando estrutura colegiada com um tempo de decisão próprios em função das suas distintas dimensões espaço-temporais e funcionais, produz impactos significativos sobre sua operacionalidade.

Desta forma, aspectos condicionantes do cotidiano da universidade *multicampi* provocam desdobramentos quanto ao seu modo de funcionamento administrativo e acadêmico incidindo numa organização desintegrada. Assim, para Fialho (2000, p. 11), dois pontos são decisivos enquanto condicionantes da vivência universitária numa universidade *multicampi*:

- a) Falta de estruturas de gestão e de recursos de infraestrutura, considerados fundamentais para lidar com distâncias físicas em tempo real;
- b) Subordinação do modelo *multicampi* a uma lógica de funcionamento estatizante que não observa as suas peculiaridades ao tempo em que revela o mais profundo desconhecimento quanto às suas características organizacionais e quanto às suas potencialidades institucionais.

Dentre alguns aspectos que podemos designar quanto a configuração *multicampi* está o fato de este modelo organizacional não ser contemplado especificamente por políticas governamentais e nem tampouco por processos de planejamento e expansão adequados à sua estrutura desconcentrada geograficamente e dispersa fisicamente, pois, se a intenção foi estabelecer um modelo de organização descentralizado a partir do sistema *multicampi* pelo interior do Estado, o mesmo não aconteceu com o modelo utilizado de gestão que, de maneira centralizada situa a administração apenas no *campus* sede.

Assim, a ausência na Lei 7176, da concepção própria que defina o caráter desconcentrado e disperso do modelo *multicampi*, de parâmetros ou normas que estabeleçam estrutura gerencial adequada a esse modelo estrutural associado, consequentemente, ao tratamento padronizado e uniforme do Estado para lidar com organizações universitárias que,

estruturalmente, apresentem características peculiares, faz com que essas organizações tenham que se ajustar a regras não muito apropriadas à sua funcionalidade.

A falta de organicidade das ações aliada às dificuldades de gestão compelidas pelo modelo *multicampi* promovem um distanciamento entre os *campi* e a consequente descaracterização funcional da universidade, pois, a desintegração das unidades que promove a desarticulação das atividades retiram-lhe o caráter pluridisciplinar ferindo os princípios legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criada em 1996.

Contudo, é necessário compreendermos que a configuração *multicampi* que modela a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia diz respeito ao imbricamento coetâneo de duas dimensões que coexistem no espaço e no tempo, ou seja, sua instituição como universidade e a sua estrutura organizacional.

Mesmo que determinada por uma configuração distinta e/ou por uma legislação que fixa normas e procedimentos que não observam seu caráter diferenciado, condicionando suas dimensões acadêmicas, administrativas e o fluxo comunicacional, em face da interdependência das dimensões espaço-temporais e funcionais, pensar a respeito da universidade *multicampi* implica considerar questões como o seu assentamento geográfico, o contexto regional e urbano, a distribuição do seu corpo docente, o fluxo de informações e comunicação entre os seus diferenciados espaços, as estratégias no domínio da ação, os interesses de grupo, a mobilização dos atores, ou seja, fatores que diretamente impactam na dinâmica do seu funcionamento (FIALHO, 2000, p. 35).

Afinal, os processos de produção da universidade ocorrem em relação, mas não necessariamente em dependência direta da estrutura organizacional implantada ou das normas e regulamentos estabelecidos, que em princípio podem até proporcionar condicionamentos diretos e indiretos, dificultando sua operacionalidade. Mas, no campo da ação, não se torna elemento determinante para a mobilização dos atores organizacionais.

#### 4.1.3 Fatores associados ao desenvolvimento da multicampia

O modelo de universidade implantado no Brasil trilhou o caminho que não proporcionava a organicidade entre as dimensões acadêmicas, organizacionais e espaciais em função da desarticulação entre suas unidades, pois esse referencial atuava como uma condição importante em relação à funcionalidade do modelo universitário instaurado.

Em seus escritos, Romanelli (1984, *apud* FIALHO, 2000, p. 102), expõe que "essa política de aglutinação faz parte da política de concentração de esforços e recursos materiais e

humanos para obtenção de maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade". Pois, mesmo acarretando implicações de ordem acadêmica e/ou administrativa, serve de referência corrente e quase natural para a criação da universidade no Brasil e, consequentemente, das estaduais *multicampi*, sendo o modelo de aglutinação de unidades em contraposição a um modelo mais orgânico e menos disperso.

Se analisarmos a constituição da universidade brasileira e das políticas governamentais, do ponto de vista histórico podemos admitir que, naquelas regiões onde prevaleceu a associação entre o procedimento de aglomeração de unidades existentes e a ausência de participação do governo federal na educação superior do Estado, o resultado foi, muito provavelmente, universidades estaduais *multicampi* (FIALHO, 2000).

Pelo tamanho do Estado da Bahia, que ocupava a quinta posição em extensão do país com uma área de 564.692,27 Km², possuindo 417 municípios, e pela quantidade de faculdades isoladas existentes nas décadas de 1970 e 1980, o modelo de organização universitária que ofereceu grande abrangência pelo território se adequando às pretensões do governo estadual, naquele momento, foi o modelo estruturado na *multicampia*<sup>31</sup> (BOAVENTURA, 2005).

Para expandir o sistema de educação superior pelo Estado, com a constituição de universidades a partir do modelo *multicampi*<sup>32</sup>, dois fatores foram preponderantes para a escolha: o primeiro dizia respeito à ideia de universidade como lócus impulsionador do desenvolvimento local e regional; o segundo estava condicionado à relação custo/benefício em termos de expansão da educação superior pelo interior do Estado. A intenção era garantir o caráter orgânico da universidade primando pelo ensino, pesquisa e extensão a partir de unidades geograficamente desconcentradas, administradas centralmente pelo *campus* sede e a consequente economia de recursos. Para Boaventura (2005, p.161), "sem o modelo *multicampi*, tem-se uma duplicação de serviços com várias reitorias ou a não aconselhável faculdade isolada", já que o propósito era estabelecer uma universidade geograficamente dispersa, mas economicamente eficiente. Uma administração complexa, com uma sede, interligando-se com os vários *campi*.

<sup>31</sup> Vale registrar que o uso desse termo foi consagrado pelo prof. Edelzuito Soares – ex-reitor da UNEB, nas suas reflexões sobre a gestão universitária.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Representando de forma contundente, o universo de mais de 80% das universidades estaduais do Brasil, o modelo multicampi é considerado como uma estrutura universitária, geralmente implantada de maneira não planejada a partir de unidades originalmente dispersas, mas formalmente reunidas em distintas regiões (FIALHO, 2000, p. 223).

Priorizada no Plano de Educação e Cultura da Bahia (1984 – 1987), a interiorização da educação superior por via da universidade *multicampi* levou em consideração três fatores de acordo com Boaventura (2005, p.82):

- 1. Um sistema estadual de educação para ser completo há de possuir todos os níveis e tipos de ensino, indo do infantil às instâncias superiores da pós-graduação;
- 2. Uma educação superior estadual há de se organizar regionalmente, confirmando a identidade cultural, em *unicampus e multicampi*;
- 3. Uma faculdade ou universidade, pelas exigências próprias à condição da educação superior, concentra laboratórios, bibliotecas e equipamentos, que mudam e enriquecem a vida cultural de uma comunidade urbana do interior como fator de progresso.

Nesse contexto, há de observarmos a existência de particularidades e diferenças cruciais na criação das *multicampi* na Bahia que podem servir de fator condicionador da capacidade de gestão dessas universidades. Fialho (2000, p. 104), revela que,

Essa modalidade institucional, em razão da sua configuração – que implica desconcentração organizacional e dispersão físico-geográfica – está a requerer medidas que lhe possam conferir certo grau de organicidade capaz de lhe assegurar o exercício das suas atividades, o seu desempenho, a realização da missão universitária que tem sob seu encargo.

Se por um lado a UESB já nasceu no interior do Estado como uma Universidade regional, justificando a necessária interiorização, o mesmo não aconteceu com a UNEB, considerada multiregional, que na contramão da perspectiva da descentralização da educação superior pelo interior do território baiano, posiciona seu *campus* sede na cidade de Salvador, capital do Estado.

Portanto, é possível revelarmos que no contexto histórico do desenvolvimento do ensino superior na Bahia a omissão do Governo Federal em razão da ausência de universidades pelo interior do Estado fez com que o Governo Estadual optasse pelo modelo de aglutinação de faculdades isoladas para expandir o ensino superior pelo interior da Bahia, com a consequente implantação das universidades *multicampi*.

#### 4.1.4 Características da UESB

Apresentando características comuns, que comporta um modelo organizacional disperso e desconcentrado, a UNEB e a UESB estão presentes em 27 (vinte e sete) municípios baianos, de um total de 417 (quatrocentos e dezessete) municípios. Possuem estrutura

administrativa centralizada (reitoria, pró-reitorias, assessorias) respectivamente na Capital<sup>33</sup> (Salvador) e em Vitória da Conquista, onde acontecem as reuniões consultivas e deliberativas.

Por se tratar do campo de análise desse estudo, daremos ênfase a particularidades e características mais específicas da UESB. Criada, como já referido, no ano de 1981, encontrase situada na região sudoeste<sup>34</sup> do Estado da Bahia, que possui uma área de 42.542,9 km², correspondente a 7,5% do território baiano, apresentando uma população<sup>35</sup> estimada em 1.144.138 (um milhão cento e quarenta e quatro mil cento e trinta e oito), que equivale a aproximadamente 8,13% da população do Estado da Bahia.

A UESB está atualmente presente em 3 (três) dos 39 (trinta e nove) municípios<sup>36</sup> baianos situados na região sudoeste, detendo uma estrutura organizacional distribuída entre distâncias que variam de 100 km, entre a sua sede na cidade de Vitória da Conquista e o *campus* localizado na cidade de Itapetinga até 150 km da sede ao *campus* de Jequié e 250 km do *campus* de Itapetinga ao *campus* de Jequié. Possui, na sua estrutura, um total de 15 (quinze) departamentos, distribuídos da seguinte forma:

- Vitória da Conquista
- 1- Departamento de Ciências Exatas DCE
- 2- Departamento de Ciências Naturais DCN
- 3- Departamento de Ciências Sociais Aplicadas DCSA
- 4- Departamento de Engenharia Agrícola e Solos DEAS
- 5- Departamento de Estudos Linguísticos e Literários DELL
- 6- Departamento de Filosofia e Ciências Humanas DFCH
- 7- Departamento de Fitotecnia e Zootecnia DFZ
- 8- Departamento de Geografia DG
- 9- Departamento de História DH
- <u>Jequié</u>
- 1- Departamento de Ciências Biológicas DCB

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Na malha territorial do Estado da Bahia a UNEB abriga unidades em 24 (vinte e quatro) municípios baianos e detém uma estrutura organizacional distribuída entre distâncias que variam de 40 até mais de 900 Km, entre a sua sede, na Capital (Salvador) e cidades do interior. (FIALHO, 2000)

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> É uma das 15 regiões econômicas do Estado da Bahia propostas pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI – BA

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Instituto brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2007.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Municípios da Região Sudoeste: Anagé, Barra do Choça, Belo Campo, Boa Nova, Bom Jesus da Serra, Caatiba, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Cravolândia, Encruzilhada, Firmino Alves, Ibicuí, Iguaí, Irajuba, Itambé, **Itapetinga**, Itaquara, Itarantim, Itiruçu, Itororó, Jaguaquara, **Jequié**, Lafayette Coutinho, Lagedo do Tabocal, Macarani, Maiquinique, Manoel Vitorino, Maracás, Mirante, Nova Canaã, Planaltino, Planalto, Poções, Potiraguá, Ribeirão do Largo, Santa Inês, Tremedal e **Vitória da Conquista**.

- 2- Departamento de Ciências Humanas e Letras DCHL
- 3- Departamento de Química e Exatas DQE
- 4- Departamento de Saúde DS

## • Itapetinga

- 1- Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais DEBI
- 2- Departamento de Tecnologia Rural e Animal DTRA

A UESB detém na atualidade cerca de 7.639 alunos<sup>37</sup>, entre cursos de graduação e pós-graduação, apresentando em seu quadro de docentes mais de 1000 professores<sup>38</sup> efetivos e contratados.

Em 1993, após 12 anos de sua criação, a UESB iniciou o processo de sensibilização interna sobre o tema avaliação institucional. Em 1996, aderiu ao PAIUB, no intuito de implementar a autoavaliação a partir da elaboração de um projeto próprio que obedecesse uma responsabilidade legal instituída pelo MEC/SESu.

# 4.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UESB: TRAJETÓRIA DE UM PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO.

Mesmo que a conjuntura nacional apontasse para a decadência do PAIUB em 1996 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (veja-se no capítulo 1), a UESB, em uma tentativa de resgatar esse processo, ainda que internamente, estabelece, por meio do planejamento estratégico, diretrizes e ações de autoavaliação como alternativa para retomar os princípios estabelecidos no PAIUB. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), projetado para o quinquênio (1998/2002) e orientador das políticas acadêmico-administrativas da UESB, traz a Avaliação Institucional como eixo articulador do aproveitamento das atividades da Universidade, compreendendo a avaliação como "uma necessidade para a elevação dos padrões de qualidade institucional e de prestação de contas com a sociedade" (PDI/UESB, 1998, p. 25). O PDI (1998/2002) projetou metas para a implementação do programa de Avaliação Institucional da UESB, de acordo com as características de Avaliação interna - Avaliação externa; Reavaliação interna - defendidos pelo PAIUB.

Na Bahia, no segundo período da década de 1990, em uma tentativa de regionalizar as políticas de avaliação referendadas pelo Governo Federal, o Conselho Estadual de

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Vitória da Conquista 4.353; Jequié 2.155; Itapetinga 1.131. Fonte: Secretaria Geral de Cursos/UESB, 2010.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Vitória da Conquista 490; Jequié 446; Itapetinga 152. Fonte: Secretaria Geral de Cursos/UESB, 2013.

Educação/Câmara de Educação Superior organizou as normas gerais para Avaliação do Ensino Superior do Estado da Bahia, estabelecendo o processo regular de Avaliação, com resultados publicados, como fator indispensável para credenciar, recredenciar ou reconhecer cursos das instituições de ensino superior do Estado da Bahia.

Buscando atender as recentes determinações legais do Conselho Estadual de Educação e no intuito de restabelecer metas e ações, anteriormente formadas em documentos institucionais, a UESB, por meio da Assessoria Especial de Intercâmbio e Programas Estratégicos (ASSEPE) e da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), nos anos de 2000 e 2001, decide "resgatar o Projeto de Avaliação Institucional aprovado pelo PAIUB no ano de 1996" (Programa de Avaliação Institucional da UESB, 2002a, p. 32) na intenção de discuti-lo e readequá-lo, a partir de uma nova versão, a nova legislação.

## 4.2.1 Os projetos

Caracteristicamente, um projeto é o reflexo de uma ação estratégica temporária que parte de iniciativas individuais ou coletivas no intuito de programar um futuro desejado. <sup>39</sup>

Nesse sentido, a perspectiva que se estabeleceu na UESB a partir do ano 2000, em torno da elaboração e aceitação coletiva de um projeto de autoavaliação girou em torno da noção da construção de um processo identitário temporal, gerado por meio de formas de ação coletiva e, nomeadamente fortalecido pelo reconhecimento da comunidade acadêmica.

É perceptível na UESB a tentativa por parte de coalizões em estabelecer projetos de avaliação institucional, que intencionalmente corporificam o desejo de unir uma vontade coletiva em torno de uma identidade comum que emerge do contexto organizacional, fruto da ação coletiva. Pois, a capacidade de construir e de exprimir projetos próprios é uma forma de distinguir as coalizões como unidades, com integrações diferentes, porque o projeto é indispensável para a organização dos sujeitos em torno de interesses.

Claramente definidos, os projetos de avaliação institucional gestados na UESB no período de 2000/2001 e 2001/2002, representaram uma chancela entre coalizões que, buscando legitimar princípios ideológicos travestidos em concepções de avaliação, confrontaram propostas fundamentalmente adversas.

-

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Para Guerra (2006, p. 25), "Um projeto aparece como uma primeira estruturação de intenções, tentativa de clarificação de um percurso possível por parte de um conjunto de indivíduos, focalizados num espaço de ação, cimentados num mesmo objetivo a através de um processo permanente de construção de um processo de ação coletiva".

Assim, podemos identificar nos projetos de avaliação institucional da UESB de 2000/2001 e 2001/2002 particularidades factuais que os fazem, identitariamente, pertencentes a grupos opostos, manifestos da instituição. Caracteristicamente, os projetos materializados pela comissão de autoavaliação da UESB estabeleceram-se como prova da tensão política promovida pela coalizão liderada pelo Reitor Waldenor Alves pereira e pela coalizão que começava a se despontar, conduzida pelo Reitor, nomeado em 2002, Abel Rebolças São José.

## a) Antecedentes

Diante do diagnóstico da situação da UESB, realizado em 1998 através do Seminário "Perspectivas e Desafios", pela Pró-Reitoria de Graduação, é elaborado um documento orientador da política acadêmico-administrativa da Universidade, concluindo-se:

Ser este o momento propício para a retomada do processo de avaliação institucional na UESB, tendo como ponto de partida a reunião de dados institucionais compreendidos entre 1996/2000, oferecendo subsídios para o estabelecimento de políticas que conduzem à melhoria global do ensino, da pesquisa e da extensão (UESB, 2001, p. 7).

A intenção de retomar o processo de Avaliação Institucional na UESB estava vinculado à necessidade de construção de um instrumento qualificador das ações institucionais perante a comunidade universitária e a sociedade, que externasse o papel e a importância da UESB no contexto macrossocial incidindo em um novo padrão de desenvolvimento econômico e tecnológico para a comunidade local, a partir da inter-relação entre legitimidade social e modernização científica. É o que nos aponta o projeto de Avaliação Institucional (UESB, 2001, p. 9), quando expõe que "a universidade pública brasileira vem sendo alvo de críticas quanto a sua eficiência e legitimidade social, o que nos leva à necessidade de melhor esclarecer o seu papel e sua forma de ação junto à sociedade". Assim, a principal função da Avaliação Institucional dentro da UESB estaria vinculada ao esclarecimento do papel desta instituição no desenvolvimento social, tecnológico e econômico regional, norteando práticas internas de reflexão para elevar os padrões de qualidade nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A partir da fixação das atividades e das principais dimensões da universidade a serem inquiridas, o processo de avaliação institucional da UESB buscaria construir uma radiografia da instituição, propondo-se a analisar o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão acadêmica e administrativa, a gestão financeira, a infraestrutura e equipamentos. O processo em questão

seria corresponsável por ações de planejamento e de definições de prioridades institucionais, conduzindo à "implementação de ações voltadas para elaboração de um plano de trabalho gestado coletivamente" (UESB, 2001, p. 30).

O projeto de avaliação institucional da UESB dos anos de 2000/2001 nasce, então, da "Conferência de Busca do Futuro: a universidade do terceiro milênio", realizada em 1998, a qual reacende o debate sobre o processo de autoavaliação da UESB.

# b) A iniciativa da Administração: a primeira comissão e o seu projeto

Capitaneado pela Assessoria Especial de Intercâmbio e Programas Estratégicos (ASSEPE) e pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o projeto de avaliação institucional da UESB 2000/2001 foi apresentado à comunidade universitária em abril de 2001 para ser debatido/analisado e posteriormente aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Vale ressaltar que a ASSEPE e a PROGRAD, enquanto órgãos institucionais possuíam relação de bastante proximidade com a Administração Central da Universidade e estavam localizados no *campus* sede em Vitória da Conquista.

Vale destacar, para um melhor entendimento dos fatos que corroboram como pano de fundo com o momento em questão, que os integrantes da Administração Central da UESB nomeados pelo Reitor (ASSEPE, PROGRAD etc) vinculavam-se ao grupo político partidário à frente da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, ligado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Faziam parte da Comissão Central do Programa de Avaliação Institucional da UESB, Ester Maria de Figueiredo Sousa, (ASSEPE); Edna Furukawa, representante da Prograd; Maria das Graças Silva Bispo, da Assessoria Acadêmica de Jequié; Maria Helena Souza Ribeiro, da Assessoria Acadêmica de Itapetinga; Joceli Rocha Lima, representante do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL – Vitória da Conquista); Zoraide Vieira Cruz, representante do Departamento de Saúde (DS - Jequié); Marco Antônio Costa, representante do Departamento de Ciências Naturais (DCN – Vitória da Conquista); Carla Patrícia Novaes Luz, representante do Departamento de Ciências Biológicas (DCB - Jequié); Célia Tanajura Machado, também do DELL; Adauto Lopes Gigante, representante do Departamento de Fitotecnia e Zootecnia (DFZ – Vitória da Conquista), de acordo com a Portaria nº 606, de 13 de junho de 2001.

Caracteristicamente, o projeto apresentado em 2001, era estruturado em duas partes principais, antecedidas pela apresentação, que expunha o conjunto das etapas preparatórias que fundamentou o Programa de Avaliação Institucional da UESB, e da introdução, que trazia os desafios da universidade no Brasil e da UESB diante das transformações ocorridas em nível mundial e que na defesa de uma universidade pública seria indispensável a utilização da autoavaliação como instrumento precioso de elevação da qualidade.

Parte 1 - Identificação da UESB: 1.1 Natureza jurídica, que expunha que a UESB é uma autarquia de direito público; 1.2 Histórico da UESB que evidenciava a necessidade de criação de polos de educação superior pelo interior do Estado; 1.3 Objetivos gerais da UESB com as metas a serem alcançadas; 1.4 Missão da UESB; 1.5 Macro estrutura da UESB que apresentava-se a partir de um organograma; 1.6 Estrutura organizacional-acadêmica que definia a UESB como instituição *multicampi* e a configuração dos *campi*; 1.7 Estrutura física que indicava a necessidade progressiva de ampliação e adequação do espaço físico da UESB; 1.8 Graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa que expunham o desenvolvimento das funções básicas da universidade e a importância da criação da UESB para o desenvolvimento da Região Sudoeste do Estado da Bahia; 1.9 A trajetória da graduação que evidenciava o ano de implantação por *campus* dos cursos; 1.10 Pós-graduação e pesquisa que apresentava o atendimento as demandas internas, externas e às exigências da LDB e os números dos projetos de pesquisa em andamento, e finalmente, o sub-item 1.11 Extensão, que evidenciava a quantidade de atividades extensionistas nos últimos 4 anos e a importância desse processo educativo, científico e cultural na inserção da Universidade na comunidade regional.

Parte 2 - Programa de Avaliação Institucional: o contexto de tomada de decisão para o Programa de Avaliação Institucional da UESB. 2.1 Experiências de gestão compartilhada que apresentava a necessidade de planejamento e de definições de prioridade partindo de um plano de trabalho gestado coletivamente, o qual originou o Programa de Avaliação institucional da UESB; 2.2 Fundamentação teórica que expunha o caráter público da Universidade e a necessidade de uma avaliação diferenciada e autônoma quanto às formas de poder político dos governos e dos partidos, devendo ser ampla, global e fundamentalmente preocupada com as condições para a elevação da qualidade dos serviços da Universidade. A fundamentação teórica, apresentava ainda de maneira genérica, uma discussão acerca do conceito de qualidade, distinguindo o enfoque acadêmico-crítico da Universidade como um estudo do funcionamento em conjunto das ações. O final da fundamentação teórica, expunha a avaliação da universidade como um mecanismo para implantar ou fortalecer, de maneira universal, um dado modelo de universidade ou de política educacional. 2.3 Fundamentação

metodológica que exibia que em relação à natureza técnico-científica, a metodologia aplicada seria a quantitativo-qualitativa, com o objetivo de acionar um sistema de coleta de informações centralizadas e descentralizadas, com dados relevantes para efeito de diagnóstico, controle e autoconhecimento. Ainda na fundamentação metodológica foi elencado os princípios do PAIUB (adesão voluntária, respeito a autonomia universitária, respeito a identidade institucional, globalidade/indissociabilidade, avaliação interna e externa, não premiação ou punição) que seriam os elementos norteadores do projeto de autoavaliação da UESB. 2.4 Estratégias que indicava as atividades e a abrangência da avaliação que atenderia aos seguintes pontos estratégico-metodológicos dentro da Universidade: verbas, democratização, avaliação acadêmica. 2.5 Proposição plano de trabalho que expunha os conceitos das etapas: sensibilização, diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa, reavaliação. 2.6 Objetivos do projeto que apresentava os objetivos gerais (incentivar a prática da autoavaliação dos cursos de graduação; fortalecer compromissos com a comunidade regional), e os objetivos específicos do projeto de avaliação institucional da UESB (motivar os diversos segmentos da instituição para a avaliação; discutir o projeto de A.I. da UESB com diversos segmentos; realizar encontros e seminários para sensibilizar a comunidade; diagnosticar as condições e infraestrutura física, a dimensão do funcionamento da instituição nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, coletar dados acadêmicos e administrativos da UESB; repensar objetivos, modos de atuação e resultados).

Integrando o projeto, mas não fazendo parte do sumário, ainda estavam descritas as seguintes partes: Ações que implementariam o projeto de avaliação na UESB (discussão do projeto e alterações necessárias, elaboração do cronograma de trabalho do projeto, realização de encontros temáticos, realização da autoavaliação do curso, organização e análise de informações, reorganização dos dados, divulgação dos relatórios); Cronograma do projeto de avaliação da UESB que apresentava as etapas e o período de realização entre 2001 e 2002; Cronograma físico-financeiro da avaliação institucional da UESB que demonstrava o valor a ser gasto com cada etapa; Orçamento que descrevia a natureza das despesas realizadas com a implantação do projeto.

## c) Mudança na representação: a segunda comissão e o seu projeto

No segundo semestre de 2001, a Comissão Central do Projeto de Avaliação Institucional da UESB sofre uma profunda transformação na sua constituição. Composta por novos integrantes, essa comissão seria a responsável por analisar e implementar o Projeto de

Avaliação Institucional em desenvolvimento, cabendo-lhe ainda a defesa do referido projeto ante o Consepe da UESB. Naquele momento, nomeados pelo Reitor Waldenor Alves Pereira, a nova Comissão que surgia tinha como integrantes: Jerusa da Silva Gonçalves Almeida, representante do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) e nova Coordenadora da Comissão; Luiz Artur dos Santos Cestari, representante de Estudos Básicos e Instrumentais (DEBI); Alaor Maciel Júnior, representante do Departamento de Tecnologia Rural e Animal (DTRA); José Alves Dias, representante do Departamento de História (DH); José Lúcio Santos Muniz, representante do Departamento de Saúde (DS); José Luís Caetano da Silva, representante do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH); Míriam Cléa Coelho Almeida, representante do Departamento de Geografia (DG); Rui Macedo, representante do Departamento de Química e Exatas (DQE), além da continuação dos professores Joceli Rocha Lima, Carla Patrícia Novaes Luz, Célia Tanajura Rocha, Adauto Lopes Gigante e dos representantes da Assepe e da Prograd.

Com a entrada de oito novos representantes docentes e a exclusão de quatro representantes, sendo dois pertencentes ao quadro administrativo da UESB, a nova comissão, possuidora de professores representantes também do *campus* de Itapetinga, tinha como função institucionalizar o projeto de autoavaliação gestado pela Assepe/Prograd, apresentando-o à comunidade universitária a partir de seminários de sensibilização e posterior defesa para aprovação no Consepe de julho de 2001.

Cabe ressaltar que, no estabelecimento do seu novo conjunto de professores representantes, não houve um predomínio político-partidário na comissão de autoavaliação da UESB. Na melhor das hipóteses podemos identificar um misto de professores representantes pertencentes às coalizões da organização, com um pequeno número de professores representantes "independentes".

No entanto, devido à drástica mudança nos seus integrantes, a nova Comissão que se formava sob a Coordenação da professora Jerusa da Silva Gonçalves Almeida não se via responsável pelo projeto apresentado em 2001. Esse motivo fez com que os integrantes da Comissão não se identificassem com o projeto a ser encaminhado ao Consepe e, dessa forma, não aderissem voluntariamente a este.

A inclusão de novos professores representantes na comissão de autoavaliação da UESB em 2001 não promoveu espontaneamente a corresponsabilização pelo projeto de autoavaliação elaborado. Mesmo que o projeto 2000/2001 tenha sido elaborado por representantes docentes, provenientes dos *campi* de Vitória da Conquista e Jequié, não se tornou esse fato, condição de identificação por parte da nova comissão que se formou.

Julgando ser o projeto gestado pela Assepe/Prograd bastante limitado quanto a concepção de universidade e os objetivos da autoavaliação, a nova comissão recomendou, através do documento de análise do projeto, alterações que tornassem a proposta da avaliação institucional mais exequível e menos utilitária, pois a exposição exacerbada de dados quantitativos iria mascarar a precária realidade da UESB manifesta nas constantes greves dos docentes.

Para justificar a não aceitação do projeto da Assepe/Prograd, a nova comissão elaborou um documento de análise que identificava questões de ordem teórico/práticas inconsistentes. De acordo com esse documento "Análise do Projeto de Avaliação Institucional da UESB" (2001) — elaborado pela nova comissão, "a flutuação entre os membros da comissão e a ampla renovação no quadro de membros gerou uma falta de identificação e compromisso da comissão com o 'seu' próprio texto [...]".

A não assunção do Projeto pela nova Comissão fez com que esta, em avaliação, decidisse pela retirada do ponto de pauta da reunião de setembro de 2001 do Consepe, indicando a "reconvocação dos representantes das diversas instâncias cabíveis, e reavaliação do projeto à luz das críticas que chegavam" (Documento de Análise do Projeto, UESB, 2001). Após serem feitas severas críticas ao projeto, analisado em reunião da Comissão de Avaliação Institucional no dia 3 (três) de outubro de 2001, esta recomendou alterações, com a justificativa de torná-lo adequado. As razões invocadas diziam respeito a um conjunto de modificações na introdução, na fundamentação teórica e na metodologia que tornariam a proposta mais exequível e consistente do ponto de vista da concepção que nortearia a avaliação e do referencial que daria base a compreensão de universidade.

De acordo com o Documento de Análise do Projeto (2001),

Na parte textual, propriamente dita, a Comissão recomendou alterações que tornassem a proposta de avaliação institucional mais exequível frente aos interlocutores que ela terá que enfrentar nos departamentos, colegiados e no Consepe/Consu. É necessário salientar que as propostas de modificação ao projeto apresentado não têm como objetivo uma ruptura gratuita com um passado de lutas, conquistas e realizações. Apenas se busca readequar o instrumento científico de avaliação para uma Universidade que teve seu número de cursos, discentes, docentes, estrutura física e funcional ampliada pela ação das últimas gestões. Esta nova Universidade merece uma nova proposta de avaliação institucional, passível de ser lida e debatida por todos os interessados em uma Universidade pública, gratuita e de qualidade.

Diante da análise realizada e das profundas mudanças que teriam que ser executadas no projeto, na parte introdutória, na fundamentação teórica e metodológica, este foi rejeitado

pela nova comissão, que se viu responsável pela construção de uma nova versão do Projeto de Avaliação Institucional da UESB.

A proposta de avaliação institucional era explicitamente rejeitada porque não explicitava conceitualmente a noção de universidade a ser seguida e não deixava claros os princípios norteadores da concepção de avaliação a ser executado. Mas, a sua recusa não pode deixar de ser associada à perda de poder da coalizão dominante, liderada pelo Reitor Waldenor Alves Pereira, na comissão de autoavaliação da UESB em virtude da drástica mudança de seus representantes docentes.

Praticamente, a intensa modificação na comissão de autoavaliação em 2001 aliada a turbulenta conjuntura política da universidade em 2002, devido a renúncia do Reitor Waldenor Alves Pereira e a indicação de um Reitor Pró-Tempore pelo Governo da Bahia para substituí-lo, possibilitaram a impugnação do projeto tutelado pela administração da UESB. A mudança no cenário político e ideológico da UESB, proporcionada pela vacância do cargo de Reitor, proclamou decisivamente a decadência do projeto capitaneado pela Assepe.

Nesse contexto as críticas ao projeto de 2001 ganharam espaço político e foram se afirmando com o Documento de Análise (2001, p. 2-3), produzido pela nova comissão o qual indicava que a primeira parte do texto.

Tratou-se da parte introdutória do projeto onde foram encontradas discussões que caberiam mais serem conduzidas na parte de fundamentação teórica, especialmente aquelas sobre o caráter da Universidade no processo de globalização [...]. Percebeuse a partir de então a necessidade de um enxugamento geral do texto, tornando-o de leitura mais objetiva, visando atingir de forma rápida e precisa todos os setores da Universidade que participarão do debate sobre o texto final do projeto, acrescentando contribuições. Neste sentido toda a primeira parte do projeto foi considerada como um texto de apresentação da Universidade que é fonte do projeto, pois a estrutura e a história da Universidade são fontes de consulta para todo o processo de avaliação da instituição, mas, não fazem necessariamente parte de um plano de avaliação institucional.

Quanto à fundamentação teórica e metodológica, o Documento de Análise (2001, p. 3-4) expõe:

Iniciando-se a análise da segunda parte e, mantendo-se dentro dos objetivos de enxugar o texto e tornar o projeto mais exequível, a comissão decidiu por eliminar também a descrição das experiências de gestão compartilhada apresentadas no texto. Pensou-se que elas estariam contempladas, em parte, no histórico da avaliação institucional e, em parte, na própria fundamentação teórica que teria que definir, entre outras coisas, o modelo de gestão utilizado para avaliar a gestão que possuímos. Foi considerado, também, que a fundamentação teórica e metodológica precisavam estar profundamente implicadas para que se pudesse avaliar a instituição de forma científica não validando, nem pressupostos ideológicos governamentais, que impõem a avaliação de cima para baixo, nem resvalando no marketing

institucional, duas ações que, possivelmente, invalidariam ou diminuiriam a legitimidade do projeto nos âmbitos internos e externos à Universidade.

Um dos pontos marcantes na análise da fundamentação teórica é o fato de esta não definir a concepção de universidade que nortearia as opções teóricas do projeto. Assim, a Comissão decide construir uma base teórico-conceitual, definindo a concepção de universidade e avaliação institucional com as quais se iria trabalhar, complementada por um histórico de avaliação institucional.

A análise termina com críticas à fundamentação metodológica, revelando que:

O texto apresentado como "Fundamentação metodológica" apresenta pontos de discussão que bem caberiam na discussão teórica, caso fossem bem referenciados e vinculados aos objetivos do projeto, especialmente as definições do PAIUB. Foi uma conclusão da comissão que o projeto não apresenta procedimentos claros que permitam por em prática as estratégias previstas no projeto. É o que se definem princípios metodológicos, que se explicitem as técnicas de coleta, organização e análise de dados que serão utilizadas. Para tal, a redefinição da base teórico-conceitual era urgente. Só com ela bem definida se poderiam reconstruir os parâmetros metodológicos a serem seguidos [...] (DOCUMENTO DE ANÁLISE DO PROJETO, 2001, p. 4).

A partir de então, a Comissão redefiniu os rumos para a construção de novo projeto a ser proposto ao Consepe, apresentando cronograma para as atividades das futuras reuniões. Elaborado a partir de agosto de 2001, o novo Projeto de Avaliação Institucional da UESB (2002, p. 05) "visa contribuir para o debate acerca da importância da Avaliação Institucional como uma ação organizada que conduza a nossa instituição a um processo de avaliação negociado, democrático e formativo".

O projeto foi dividido em duas partes. A primeira busca enfatizar o atual nível de discussão sobre a temática da avaliação institucional e a segunda parte sugere uma metodologia adequada ao objeto de investigação que pode se transformar a avaliação.

Na fundamentação teórica o Projeto (UESB, 2002, p. 14) procura analisar a concepção de universidade selecionada para estabelecer um referencial apresentando duas razões principais: "Em primeiro lugar, para a análise da crise que essas instituições enfrentam e seus efeitos; em segundo lugar, para fundamentar o debate em torno da especificidade da universidade como lugar de formação e investigação científica e tecnológica".

No tópico reservado à discussão sobre a fundamentação metodológica, analisa-se a especificidade do objeto de estudo, colocando-se a avaliação como uma investigação social. Quanto aos instrumentos de coleta de dados é exposto no Projeto (2002, p. 27) que, "para além da mensuração e da comparação, pretende-se discutir a provável eficácia dos

instrumentos propostos, como geradores de diagnósticos e de decisões importantes". Nele, são consideradas as tensões que giram em torno dos conceitos de avaliação qualitativa e quantitativa, e a necessidade de articular esses conceitos numa proposta metodológica capaz de promover o autoconhecimento.

Aprovado em novembro de 2002 pelo Consepe, o Projeto de Avaliação Institucional da UESB transformou-se, desde então, no Programa de Avaliação Institucional da UESB. Idealizado para iniciar no mês de sua aprovação, o Programa só conseguiu ser implementado no ano de 2006, em função da criação do SINAES pelo Estado brasileiro, que estabeleceu a avaliação institucional como um dos instrumentos do novo sistema, obrigatório no processo de credenciamento ou recredenciamento de instituições do ensino superior.

## 4.2.2 A emergência do conflito na eleição para Reitor

Simultaneamente aos ensaios de institucionalização da autoavaliação na UESB, tanto pela Assepe/Prograd quanto pela nova comissão, era perceptível a deflagração do acirramento político entre o grupo político do Reitor Waldenor Alves Pereira e do grupo político do futuro Reitor Abel Rebouças São José, nomeadamente, em função da antecipação do processo eleitoral interno desencadeado pela renúncia do Reitor Waldenor Alves Pereira Filho, que concorreria a uma vaga de deputado estadual nas eleições proporcionais, sendo eleito em setembro de 2002. Naquele momento, bastante característico nessas ocasiões na UESB, o contexto organizacional exibia um ambiente bastante divergente<sup>40</sup>, pois além da intensa mobilização da Associação dos Docentes da UESB (ADUSB) por melhores condições de trabalho frente ao Governo do Estado, a coalizão adversária à administração central da Universidade avistava nos acontecimentos a possibilidade de lutar pelo poder com a renúncia do Reitor.

Habitualmente apresentando três candidatos, a eleição para Reitor e Vice-Reitor da UESB pode ser considerada como um momento de intensa disputa pelo poder entre as coalizões que buscam materializar seus objetivos e legitimar princípios ideológicos. Reunidas em torno de interesses comuns, as coalizões que habitam o espaço organizacional da UESB refletem as pretensões políticas dos grupos partidários municipais que possuem *campi* da

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Referimos à divergência como "incongruência de autoridade entre o grupo detentor do poder e os grupos subordinados" (GUERRA, 2006, p. 112).

Instituição e conseguem se estabelecer como um coletivo em ação, que busca mobilizar seus interesses a partir da disputa de poder estabelecida pela eleição para Reitor<sup>41</sup>.

Além de representar um cargo de bastante prestígio político na região sudoeste da Bahia, onde está localizada a Universidade, abrangendo 39 municípios, a função de Reitor da UESB exerce grande influência em todo o Estado, pois possui um orçamento anual de R\$ 182.622.311,00 (cento e oitenta e dois milhões seiscentos e vinte e dois mil trezentos e onze reais), superior ao orçamento da maioria dos 417 municípios baianos.

Implicitamente dirigidos, as coalizões da UESB caracterizaram-se como reflexo de uma luta pelo controle político da Organização, mais evidente em momentos de intensa disputa como a eleição para Reitor, estabelecendo-se como coalizões nos três *camp*i da Instituição. Reunidas para defender valores específicos e ideologias, as coalizões da UESB, nos anos de 2001 e 2002, possuíam um personagem de maior evidencia para representá-las. Podemos inferir que o Reitor, na ocasião, Waldenor Alves Pereira Filho, o professor e pretenso candidato a Reitor, Abel Rebouças São José e a professora e pretensa candidata a Reitora, Lívia Diana Rocha Magalhães, todos do *campus* de Vitória da Conquista, eram oportunamente os protagonistas dos seus grupos que se mobilizavam em função do comando político e econômico da UESB.

## a) Conjunto de ingredientes anterior à eleição para Reitor

Com a renúncia de Waldenor Alves pereira Filho ao cargo de Reitor da UESB, em 2002, assumiria naturalmente o Vice-Reitor Aderbal de Castro Meira Filho que em cumprimento da Lei 7176/97 teria prazo de 60 dias para convocar novo processo eleitoral. De acordo com a Lei 7176/97 no seu Art. 16:

Nos casos de vacância dos cargos de Reitor e Vice-Reitor das Universidades e de Diretor de Departamento, a que se refere o artigo anterior, serão organizadas eleições no prazo máximo de 60 (sessenta) dias após a abertura da vaga, e os mandatos dos dirigentes que vierem a ser nomeados serão os estabelecidos no inciso II do mesmo artigo.

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Um exemplo evidente desta constatação pode ser verificado na última eleição, em 2012, para prefeito da cidade de Vitória da Conquista que apresentou dentre outros candidatos, Guilherme Menezes do PT apoiado pelo ex-Reitor Waldenos Alves Pereira e do outro lado Abel Rebouças São José que foi Reitor da UESB no período entre 2002 a 2009.

Todavia, aproveitando o momento de instabilidade organizacional da UESB o Governador do Estado da Bahia, Otto Roberto Mendonça de Alencar, do Partido Liberal (PL), adversário histórico do PT na Bahia, em 2 de maio de 2002, decidiu nomear um Reitor "*prótempore*" utilizando para isso das prerrogativas concedidas pela Lei 7176/97 no seu **Art.18**, que diz que o Governador do Estado designará "pró-tempore", o Reitor ou Vice-Reitor de Universidade quando, por qualquer motivo, estiverem vagos os cargos respectivos e não houver condições para provimento regular imediato.

A nomeação de Raimundo Lopes Matos, do *campus* de Jequié, como Reitor "prótempore" acirrou ainda mais o relacionamento do Governo do Estado com a comunidade universitária da UESB, que percebia a medida como intervencionista e como uma deliberação antidemocrática, além de contrariar a autonomia da Universidade, pois negava a indicação realizada pelo Conselho Universitário (Consu), do professor Jorge Maia, do campus de Vitória da Conquista, como Reitor interino que conduziria o processo eleitoral.

Passados 26 dias da nomeação do Reitor "pró-tempore", que teve nesse período o acesso à sala da reitoria impedido por estudantes, funcionários e professores contrários a maneira como foi designado, ocorreu o processo eleitoral para o cargo de Reitor e Vice-Reitor da UESB. Realizado no dia 28 de maio de 2002, em um clima de bastante turbulência, pois existia por parte da ADUSB o indicativo de greve, a eleição na UESB teve como candidatos a Reitor o professor e ex Vice-Reitor Aderbal de Castro Meira Filho, o professor Abel Rebouças São José e a professora Lívia Diana Rocha Magalhães.<sup>42</sup>

Em nome de tornar a eleição mais democrática e mais representativa, a ADUSB, seguindo uma indicação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) cotejou uma proposta que recomporia o colégio eleitoral tornando-o mais equilibrado, pois percebia na forma instituída pela Legislação uma discrepância entre a classe docente, privilegiada com maior peso eleitoral e as classes de estudantes e técnico-administrativos que possuíam reduzida importância eleitoral. A proposta defendida pela

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> De acordo com a Lei 7176/97 no Art. 15, a eleição e nomeação do Reitor e Vice-Reitor das Universidades Estaduais obedecerão aos seguintes critérios:

I. o Reitor e o Vice-Reitor das Universidades Estaduais serão nomeados pelo Governador do Estado e escolhidos em eleição direta, por escrutínio secreto, entre professores das duas classes mais elevadas da carreira ou que possuam título de Doutor ou Mestre, que integrem o quadro da respectiva Universidade por mais de 5 (cinco) anos, a partir de lista tríplice, organizada pelo respectivo colegiado máximo, composta pelos nomes dos candidatos mais votados para cada cargo;

II. a eleição far-se-á para um mandato de 4 (quatro) anos, para Reitores, Vice-Reitores e de 2 (dois) anos para Diretores de Departamento, permitida uma recondução;

III. a recondução será, obrigatoriamente, precedida dos procedimentos e critérios mencionados neste artigo;

IV. compõem o colégio eleitoral - o corpo docente, o discente e o técnico-administrativo da entidade, e seus votos têm o peso de 70% (setenta por cento), 15% (quinze por cento) e 15% (quinze por cento), respectivamente.

ADUSB e aceita pelas demais categorias indicava o cálculo paritário na contagem dos votos, determinando para cada categoria 1/3 de peso proporcional no computo total de votos.

Após a contagem e apuração dos votos, a Comissão Eleitoral da UESB concluiu os trabalhos considerando como vencedor, de acordo com a legislação em vigor, o candidato a Reitor Aderbal de Castro Meira Filho que obteve 52,58% dos votos, sucedido pelo candidato Abel Rebouças São José que obteve 35,72% dos votos e pela candidata Lívia Diana Rocha Magalhães que obteve 11,70% dos votos. Caso a contagem e apuração dos votos seguisse a proposta indicada pela ADUSB o resultado da eleição para Reitor da UESB em 2002 seria análogo ao proferido com a utilização da Lei 7176/97, obtendo o candidato vencedor no cálculo paritário 49,82% dos votos, seguido pelo segundo colocado com 33% dos votos e finalmente pela terceira colocada com 17,18% dos votos.

Enviado o resultado da eleição para Reitor da UESB 2002 para proclamação e nomeação do vencedor pelo Governador do Estado, seguindo a prerrogativa da lista tríplice, sucedeu um fato "inesperado". O Governador do Estado Otto Roberto Mendonça de Alencar (PL), nomeou no dia 10 de junho de 2002, o segundo colocado, o candidato Abel Rebouças São José, seu correligionário partidário, para o cargo de Reitor da UESB. Indagado publicamente sobre o resultado da eleição e nomeação do novo Reitor na UESB, o Governador Otto Alencar, convenientemente, justificou sua decisão manifestando que teria utilizado o critério do voto universal, que seria para ele a forma mais adequada para eleger um representante. O Reitor eleito da UESB pelo critério do voto universal, Abel Rebouças São José, obteve 21 votos a mais que seu concorrente Aderbal de Castro Meira Filho.

Marcada na história política das Universidades Estaduais da Bahia como um ato autoritário, a eleição para Reitor da UESB de 2002 pode ser considerada como um resultado que navegou no campo da política partidária local, pois buscou fragilizar o poderio do PT no município de Vitória da Conquista. Dessa forma, a derrota do candidato a Reitor da UESB, Aderbal de Castro pode ser compreendida como uma severa derrota imposta ao grupo do ex-Reitor e hoje Deputado Federal, Waldenor Alves Pereira Filho e uma oportunidade política ao grupo do Reitor nomeado Abel Rebouças São José, que conseguiu se reeleger em 2006 pelo critério estabelecido pela Lei 7176/97 e que, em 2012, concorreu ao cargo de prefeito do município de Vitória da Conquista, sendo derrotado pelo candidato do PT que governa a cidade há 16 anos...

Nos quatro anos iniciais à frente da administração da UESB (2002/2006), a gestão do Reitor Abel Rebouças São José não deu seguimento efetivo ao Programa de Avaliação Institucional aprovado no Consepe de novembro de 2002, sob a sua presidência. Mesmo que o cronograma do projeto aprovado indicasse os meses de novembro e dezembro de 2002 como período de autoavaliação, o mês de fevereiro de 2003 para a realização da análise dos dados, o mês de março de 2003 para a divulgação interna dos dados e o processo de avaliação externa, finalizando com a publicação dos dados e realimentação e continuidade do programa em abril e maio de 2003, imperou a morosidade e a cooptação política da Administração na implementação da autoavaliação na UESB, que só conseguiu institucionalizar-se em 2006 por forças externas. De fato, o livro de frequência utilizado nas reuniões pela comissão de avaliação institucional demonstra que após a aprovação do programa em 2002 a referida comissão só retornou a se reunir em 23 de janeiro de 2006 para retomar o processo por conta da instituição do SINAES promovido pelo governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Particularmente, na administração de Abel Rebouças São José se tornou uma prática constante a promoção dos coordenadores da Comissão de Avaliação Institucional a cargos mais elevados dentro da Organização. Geralmente nomeados para a função de Pró-Reitor de Graduação, cargo que desfruta de muito prestígio e poder interno, a distribuição de cargos à maioria dos coordenadores que se sucediam na Comissão de Avaliação Institucional, a partir de 2002, foi supostamente utilizada como fator de convencimento e desmobilização. Afinal, com a função de orientar e encaminhar o Programa de autoavaliação na UESB, a figura do coordenador da comissão detém razoável poder de controle sobre o processo de regulação e supervisão da Instituição. 43

Completamente esvaziada, após a aprovação do Programa de Avaliação Institucional da UESB em dezembro de 2002, a comissão de autoavaliação só se reestabelece a partir de 2006, conforme referido, quando foi agendada uma nova reunião para encaminhar o início do processo de coleta de dados. Mais uma vez, profundamente modificada a comissão de autoavaliação da UESB, cumprindo uma determinação do Ministério da Educação, implementou o programa de autoavaliação da UESB seguindo as orientações do SINAES e publicou seu primeiro relatório parcial em setembro de 2007.

Vale ressaltar, como veremos mais adiante que, os resultados apresentados no primeiro relatório parcial indicaram a estrutura física, a condição *multicampi* e a influência

\_

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Retornaremos a este assunto no capítulo final.

excessiva de ações políticas como obstáculos da UESB. Praticamente, as consequências da desconcentração geográfica e da dispersão física das unidades, incidiu condicionamentos na operacionalidade das atividades acadêmicas e administrativas da Instituição. Dessa forma, a falta de organicidade, ocasionada pela divisionalização, pode ser assim indicada como um fator condicionante do processo de autoavaliação da UESB a qual provocou desdobramentos no desenvolvimento das atividades e na participação dos representantes docentes na comissão de 2001/2002. Quanto às consequências da influência excessiva das ações políticas, encontramos na trajetória de construção da avaliação institucional da UESB um conjunto de ingredientes que fortalecem ainda mais esse entendimento. O referencial utilizado na elaboração dos projetos, a apropriação política do processo de autoavaliação, a influência constante da administração da UESB, a mudança na composição dos representantes na comissão de 2001/2002, foram manifestações que diretamente podem ser aludidas ao campo político.

# CAPÍTULO 5: A COMISSÃO E SEUS ATORES

Neste capítulo (5) realizamos descritivamente uma exposição do comportamento dos representantes da comissão de avaliação institucional da UESB, levando em consideração aspetos vinculados à assiduidade, continuidade/rotatividade. Examinando as narrativas e associando-as a dados quantitativos, reproduzidos principalmente em gráficos, apresentamos registros que permitem fazer, a partir de indicadores objetivos e subjetivos, uma primeira incursão à participação protagonizada pelos atores da comissão investigada nesta pesquisa, nas 23 (vinte e três) reuniões consultivas e deliberativas realizadas no período compreendido entre 24 de outubro de 2001 a 23 de setembro de 2002 e registradas no livro de frequência utilizado pela comissão de avaliação institucional.

Apresentamos também, dados relativos ao poder de deliberação proclamado legalmente na UESB ao *campus* de Vitória da Conquista e o impacto na centralização das ações na organização *multicampi*. Evidenciando que o *campus* sede possui em todas as instâncias consultivas e deliberativas da UESB maior número de representantes que os *campi* de Itapetinga e Jequié, evidenciamos como a concentração das reuniões da comissão de autoavaliação no *campus* de Vitória da Conquista influenciou na presença/ausência dos representantes docentes.

Ausência/presença e continuidade/rotatividade dos professores representantes na comissão podem revelar atitudes e comportamentos não necessariamente declarados abertamente e, particularmente, ajudar a descobrir significados associados a interesses profissionais, políticos e ideológicos. De fato, a participação dos representantes da comissão, necessariamente possuem uma significação que não pode ser considerada como um ato isolado ou inconsequente.

Os diferentes modos pelos quais os sujeitos se inserem no processo de construção da autoavaliação na UESB, caracteristicamente, representam uma ação intencional carregada de sentidos. Nesse contexto, torna-se indispensável considerarmos que a relação que vincula a participação/não participação na comissão de autoavaliação da UESB e a emissão de significados expressos através das atitudes e comportamentos dos representantes docentes estão necessariamente articuladas às lógicas e condições organizacionais de seus produtores.

A conquista de atrativos financeiros, carga horária, interesses políticos se transformam em objetivos profissionais e nomeadamente influenciaram a mobilização e participação dos representantes docentes na comissão de autoavaliação.

# 5.1 A COMISSÃO: COMPOSIÇÃO, CONTINUIDADE/ROTATIVIDADE E ASSIDUIDADE

Legalmente nomeada pelo Reitor Waldenor Alves Pereira Filho, a comissão responsável pela condução do processo de autoavaliação da UESB já exercia suas funções antes da sua instituição promovida pela Portaria n° 382 em 22 de março de 2002. Contudo, existiu entre a indicação departamental e a nomeação legal um período de transição informal dos integrantes da comissão de avaliação institucional, a partir de uma solicitação da comissão, encaminhada pela ASSEPE aos Departamentos da UESB, para que esses indicassem novos representantes para a recomposição da mesma.

Esse processo de reestruturação, que aconteceu no segundo semestre de 2001, estabeleceu-se em função de conceber maior representatividade à comissão de avaliação institucional da UESB. É importante ressaltar que dos 15 Departamentos da Organização apenas 5 (Departamento de Ciências Biológicas-DCB, Departamento de Ciências Naturais-DCN, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários-DELL, Departamento de Saúde-DS e Departamento de Fitotecnia e Zootecnia-DFZ), dos *campi* de Vitória da Conquista e Jequié, possuíam representantes docentes na comissão 2000/2001.

Dessa forma, a comissão de avaliação institucional da UESB, começou a se reordenar com a indicação de novos representantes docentes e com a realização de encontros sob a chancela da ASSEPE, a partir do mês de setembro de 2001, de acordo com o livro de frequência das reuniões utilizado pela comissão.

# 5.1.1 Composição e recomposição da comissão

Estabelecida com nova coordenação, a partir de outubro de 2001, a comissão de avaliação institucional da UESB apresentou uma moderada taxa de substituição dos seus representantes docentes, legalmente estabelecida em março de 2002, mas em contrapartida houve um aumento na representatividade departamental que refletiu na inclusão de todos os *campi* da organização.

Quantitativamente, a recomposição entre as comissões de autoavaliação 2001/2002 foi resultado da viabilização de dois fatores. O primeiro diz respeito à continuidade dos professores representantes da comissão de autoavaliação nomeada em 2001 e à nova comissão de autoavaliação recomposta em 2002. Dos 6 (seis) integrantes da comissão de 2001, 4 (quatro) deram continuidade às suas representações na nova comissão que se formou em

2002. Esse processo de recomposição manifestou-se institucionalmente como uma estratégia da administração para garantir a defesa do projeto de autoavaliação elaborado, pois, caracteristicamente, representou a transição legal de integrantes vinculados à coalizão dominante à nova comissão instituída em 2002<sup>44</sup>.

Em contrapartida, o processo de recomposição 2001/2002 da comissão de autoavaliação da UESB, possibilitou uma grande renovação dos professores representantes. Com a incorporação de 8 (oito) integrantes, a nova comissão obteve representativamente maior legitimidade institucional, possuindo membros de 11 (onze) dos 15 (quinze) Departamentos da Universidade (DELL, DCB, DFZ, DCHL, DEBI, DTRA, DH, DS, DFCH, DG, DQE).

**Tabela 1**: Composição e recomposição por *campus* da comissão própria de autoavaliação da

UESB por meio das Portarias Nº 606 de 13/06/2001 e Nº 382 de 22/03/2002.

Campus de Vitória da Conquista	Composição da CPA - Portaria Nº 606 de 13 de	Recomposição da CPA - Portaria Nº 382 de 22 de março de 2002
Departamento de Ciências Exatas - DCE	junho de 2001 Não representado	Não representado
Departamento de Ciências Naturais - DCN	Representado pelo professor Marco Antonio Costa	Excluído da representação
Departamento de Ciências Sociais Aplicadas - DCSA	Não representado	Não representado
Departamento de Engenharia Agrícola e Solos - DEAS	Não representado	Não representado
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL	Representado pelas professoras Célia Tanajura Machado e Joceli Rocha Lima	Vigência da Portaria Nº 606 na Representação
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - DFCH	Não representado	Representado pelo professor José Luís Caetano da Silva
Departamento de Fitotecnia e Zootecnia - DFZ	Representado pelo professor Adauto Lopes Gigante	Vigência da Portaria Nº 606 na Representação
Departamento de Geografia – DG	Não representado	Representado pela professora Míriam Cléa Coelho Almeida
Departamento de História - DH	Não representado	Representado pelo professor José Alves Dias
Campus Jequié		
Departamento de Ciências Humanas e Letras - DCHL	Não representado	Representado pela professora Jerusa da Silva Gonçalves Almeida
Departamento de Ciências Biológicas - DCB	Representado pela professora Carla Patrícia Novais Luz	Vigência da Portaria Nº 606 na Representação
Departamento de Química e Exatas - DQE	Não representado	Representado pelo professor Rui Macedo
Departamento de Saúde - DS	Representado pela professora	Representado pelo professor José

 $<sup>^{\</sup>rm 44}$  Portarias de constituição das comissões de autoavaliação da UESB 2001 e 2002 em anexo.

	Zoraide Vieira Cruz	Lúcio Santos Muniz
Campus de Itapetinga		
Departamento de Estudos	Não representado	Representado pelo professor Luiz
Básicos e Instrumentais -		Artur dos Santos Cestari
DEBI		
Departamento de Tecnologia	Não representado	Representado pelo professor
Rural e Animal - DTRA		Alaor Maciel Júnior

Fonte: Portarias 606/2001 e 382/2002.

#### 5.1.2 Rotatividade/Continuidade dos membros

Patente ao longo da existência da comissão de avaliação institucional da UESB, a rotatividade dos membros pode ser percebida como uma manifestação carregada de significados pessoais ou uma estratégia coletiva da ação política. Constantemente em transição, a comissão de avaliação institucional da UESB foi alterada quatro vezes no período compreendido entre os anos de 2001 a 2006, ocorrendo a inclusão/exclusão de um total de 31 representantes docentes<sup>45</sup>.

**Tabela 2:** Mudanças na composição dos representantes docentes da comissão de auto

avaliação da UESB no período de 2001/2006.

Membros	2001	2002	2004	2006
Adauto Lopes Gigante	•	•	•	•
Alaor Maciel Júnior	•	•	•	•
Carla Patrícia Novais Luz	•	•	•	•
Célia Tanajura Machado	•	•	•	•
<b>Derval Gomes Pereira</b>	•	•	•	•
Edna Furukawa	•	•	•	•
Eduardo Inácio Vieira	•	•	•	•
Eliane Mariza D. Maffei	•	•	•	•
Espedito Maia Lima	•	•	•	•
Ester Maria de F. Souza	•	•	•	•
Gleide Magali L. Pinheiro	•	•	•	•
Jerusa da Silva G. Almeida	•	•	•	•
Joaquim Perfeito da Silva	•	•	•	•
Joceli Rocha Lima	•	•	•	•
Jorge Luiz Correia Moreira	•	•	•	•
José Alves Dias	•	•	•	•
José Lúcio Santos Muniz	•	•	•	•
José Luís Caetano da Silva	•	•	•	•

\_

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Relação obtida com as Portarias nº 606, de 13 de junho de 2001; nº 382, de 22 de março de 2002; nº 1399, de 16 de setembro de 2004 e com a frequência dos novos representantes que consta no livro de presença na reunião de reconvocação realizada em 17 de janeiro de 2006.

Joselice M. de S. Carvalho	•	•	•	•
Juan Carlos J. Panizza	•	•	•	•
Lenira Eloína C. De Souza	•	•	•	•
Luiz Artur dos Santos Cestari	•	•	•	•
Marco Antônio Costa	•	•	•	•
Maria das Graças S. Bispo	•	•	•	•
Maria Helena S. Ribeiro	•	•	•	•
Matheus Silveira Lima	•	•	•	•
Míriam Cléa C. Almeida	•	•	•	•
Rosalvo Lemos	•	•	•	•
Ruy Macedo	•	•	•	•
Sérgio A. de A. Fernandes	•	•	•	•
Zoraide Vieira Cruz	•	•	•	•

Fonte: Portarias da UESB.

Essa prática rotineira, além de dificultar a continuidade dos trabalhos de construção do projeto de autoavaliação da UESB, em função da mudança constante dos seus membros, foi descrita como um verdadeiro obstáculo para a institucionalização do programa, pois, a contínua alteração dos representantes não possibilitava um consenso duradouro sobre o projeto, e o consequente retorno de onde se partiu.

**Representante G**: eu entrei na comissão e durante o período que eu estive dentro da comissão várias pessoas saíram e entraram, saíram e entraram, então a gente teve muita dificuldade em consegui é, formar realmente a comissão, e consegui professores disponíveis pra participar.

Essa realidade pode ser analisada, nomeadamente, como a mobilização de metas pessoais que comportam interesses profissionais e a escolha pessoal pela utilização de determinada estratégia de ação para a obtenção de objetivos.

Nesse sentido, podemos inferir que a rotatividade dos professores membros da comissão de autoavaliação da UESB foi motivada, basicamente, em função da possibilidade da obtenção de vantagens proporcionadas pela progressão na carreira docente que proporciona um incremento salarial bastante significativo. O afastamento institucional para cursar pósgraduação (mestrado/doutorado) foi destacado pelas narrativas como fator, aparentemente, preponderante para a saída dos professores membros da comissão de autoavaliação. Esse anúncio está caracteristicamente patente no relato de 7 (sete) dos 10 (dez) professores membros entrevistados que faziam parte da comissão de 2002.

Representante C: eu saí em 2002 pro doutorado.

**Representante D**: presidi a comissão por um bom tempo e fui me afastando das atividades porque eu fui fazer meu doutorado.

**Representante G**: eu precisei me afastar da comissão para o doutorado.

**Representante H**: naquele momento, na comissão de avaliação, eu estava com pretensões de afastamento para minha qualificação.

**Representante I**: me afasto em 2003 da comissão para o doutorado.

**Representante J**: as questões são meio pessoais para algumas pessoas se envolverem no, na sua formação pessoal. No meu caso, eu me envolvi com doutorado.

A promoção docente possibilitada pela progressão na carreira é legalmente instituída na UESB pela resolução 16/2003 que dispõe sobre normas e critérios para promoção e progressão na carreira do magistério superior. Necessariamente, para que o docente possa ascender na carreira é essencial à comprovação do título de mestre ou de doutor, que lhe confere vantagens financeiras e maior prestígio acadêmico.

As progressões concedidas são, da classe de professor auxiliar para a de professor assistente, com a obtenção do título de mestre e da classe de professor auxiliar ou professor assistente para a de professor adjunto, com a obtenção do título de doutor. Essas concessões proporcionam aos professores elevar consideravelmente seus rendimentos salariais em até 60% do rendimento básico. No caso da promoção de professor auxiliar para professor assistente o incremento no salário base passa de 20% para 40%. Já a mudança de professor auxiliar para professor adjunto o incremento no salário base passa de 20% para 60%, e de professor assistente para professor adjunto permite a inserção de um aumento de 40% para 60% do salário base.

Nesse contexto, direcionando o foco para a comissão investigada, podemos assinalar que praticamente a rotatividade no ano de 2002 foi provocada pelo Representante C que se retirou da comissão de autoavaliação da UESB para cursar pós-graduação (doutorado) e pelo Representante H que se incorpora tardiamente à comissão por conta do seu retorno da pós-graduação (mestrado). A tabela a seguir evidencia melhor o período de representação dos professores na comissão de autoavaliação da UESB.

**Tabela 3**: Período de representação na comissão de autoavaliação de 2002

Membro	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.
Wichioro	2001	2001	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002
A												•
В												
C												
D												
E												
${f F}$												
G												
H												
I												
J												
L	•											
M												•

Fonte: Livro de frequência da comissão própria de avaliação da UESB, 2001/2002.

Mas, ampliando o horizonte de análise das narrativas dos professores representantes é possível focalizar outros significados que, particularmente, se relacionam com o processo de participação dos integrantes da comissão de autoavaliação. Praticamente os relatos apresentam um conjunto de fatores que convergem na sinalização de que a saída para cursar a pós-graduação não é o único motivo influenciador do afastamento da comissão de autoavaliação da UESB, revelando de maneira indireta uma manifestação condicional que afeta a disposição para mobilizar dos membros da comissão.

Se, por um lado, a rotatividade dos integrantes manifesta na Portaria nº 382 de 2002 evidenciou a utilização de uma estratégia política pela administração da UESB para legitimar um projeto de autoavaliação, por outro lado revelou a insatisfação dos membros da comissão com a inexistência de vantagens em função da carreira ou uma necessidade pessoal que os fez afastar-se da representação. Em especial, a falta de atrativos financeiros, a reduzida carga horária disponibilizada legalmente para representantes de comissão, as horas de viagem até o *campus* sede onde eram realizadas as reuniões, representaram obstáculos com reflexos na mobilização dos professores representantes da comissão de avaliação institucional da UESB.

Os relatos evidenciam claramente esses aspectos que, condicionalmente, tornam-se indício da disponibilidade dos professores representantes em participar/não participar da comissão de autoavaliação da UESB, ao redor da mobilização de objetivos.

**Representante A**: É havia interesses por parte de algumas pessoas, eu acho que é meio óbvio... e que isso interferiu muito, eu acho que com o andamento da, desse projeto de avaliação institucional da UESB, com certeza deve ter interferido muito.

Representante D: Boa parte da equipe que estava na comissão de avaliação foi assumir outras obrigações fora, em outras universidades, ou foram fazer doutorado, fazer pós-graduação fora da Universidade, foram pra outros estados [...]. Não há elementos atrativos. Um dos problemas que emperram é exatamente esse, não há elementos atrativos, os professores não se sentem atraídos a trabalhar. Tem que ter essa condição: vão diminuir minha carga horária, sim, quanto? Vou ter quanta participação nisso. Eu vou ter algum acréscimo de recompensa. Se é possível ou não do ponto de vista salarial deve ter alguma bolsa pra poder trabalha nesse projeto. Então, tem que ter elemento atrativo... A gente precisa de ações de incentivo, a gente precisa criar condições na Universidade para que o projeto aconteça, pra que o projeto possa se fazer valer e implementar, porque, se não, fica aí e acaba não tendo ninguém que participe [...].

**Representante E**: Se tivesse dinheiro no "bolo", se tivesse diárias, todo mundo estava lá né?

**Representante F**: No meu caso as únicas questões que atrapalhavam um pouco era a minha carga horária, né? Nós não tínhamos uma carga horária na prática, na prática nós não tínhamos uma carga horária pra isso, né, tanto que a gente fazia discussões dos textos lá mesmo na comissão, a gente tentava fazer leitura prévia e sempre muito complicado, nem todos conseguiam dar conta disso então nós tínhamos, pelo menos eu não tive dedicação exclusiva a comissão de avaliação institucional, porque todas as outras atividades se somavam né naquele momento.

Representante G: Eu acho que é uma atividade assim, que demanda muito trabalho e os professores eles teriam que ter uma carga horária alta e específica pra ser dedicada ao processo de avaliação institucional na instituição... É muita coisa pra se fazer e a gente realmente no dia-a-dia com as atividades que nós já temos em sala de aula, o envolvimento com extensão e com pesquisa a gente não tem condição de dar conta de tanta coisa, porque na época a carga horária que era dedicada aos membros da comissão de avaliação institucional era uma carga horária de cinco horas e na verdade se eu não me engano nem era institucionalizada porque não havia essa previsão de carga horária dentro daquela resolução que regulamenta a carga horária.

**Representante J**: você avaliar uma instituição do tamanho da UESB é trabalho e todo trabalho tem que ser remunerado. Não existe trabalho gratuito: é voluntariado, é dádiva. Em primeiro lugar, ou no mínimo, que a pessoa tenha uma folga, mesmo de atividades docentes e de redução de carga horária para que ela possa se dedicar integralmente durante um determinado período.

Mesmo que as narrativas dos professores representantes clamassem por gratificação como retribuição pelo serviço "extraordinário", institucionalmente essa solicitação era inconcebível, pois, legalmente jamais existiu na UESB documento (resolução, portaria etc) que atribuísse remuneração a coordenadores ou à integrantes de qualquer comissão implantada na organização.

Quanto à carga horária disponibilizada, a Resolução/UESB nº 50/97 determinava a atribuição de 2 (duas) horas semanais para participação de integrantes em reuniões de comissões indicadas pelo Departamento e/ou órgãos superiores da Universidade a serem

computadas nos planos individuais de trabalho de cada representante docente. Cabe salientar que as reuniões de trabalho realizadas pela comissão de avaliação institucional em Vitória da Conquista aconteciam em dois turnos e duravam, comumente, 8 (oito) horas, ou seja, um acréscimo de seis horas de trabalho semanal que não podia ser adicionado ao plano de trabalho do professor representante.

Torna-se explicito nos relatos dos professores representantes que a promoção na carreira aliada à falta de atrativos (financeiro, carga horária) profissionais motivaram diretamente a mobilização dos representantes da comissão de autoavaliação da UESB.

Nessas circunstâncias, podemos analisar que caracteristicamente o fenômeno da rotatividade dos membros da comissão de avaliação institucional da UESB convergiu no inter-relacionamento de três domínios de interesses. Da relação e tensão, geralmente existente entre trabalho (tarefa), as aspirações de carreira e os valores pessoais (interesses pessoais), floresceu um conjunto instável de ações que afetaram a constituição da representatividade docente na comissão de avaliação institucional da UESB, com impacto direto na continuidade dos membros.

## a) Continuidade dos membros

O contexto organizacional de atuação dos professores representantes na construção do processo de autoavaliação da UESB engendrou, coetaneamente, a conjunção de fatores que diretamente influenciaram a continuidade dos membros da comissão. Convenientemente, a alternância ou a confluência de dois fatores de interesse nos chamam atenção, quando analisado o processo de continuidade dos membros representantes, exposto na Portaria nº 382, de 22 de março de 2002.

O primeiro aspecto, manifesto nos relatos acima, caracteriza-se pela participação e a eventual continuidade na comissão de autoavaliação, como estratégia em busca da obtenção ou da ampliação de benefícios em função da carreira docente. Praticamente, a ampliação salarial concedida pela progressão na carreira, foi um dos obstáculos para a continuidade dos representantes docentes na comissão de autoavaliação, mas, a defesa da concessão de maior carga horária ou de atrativos financeiros, aliado ao favorecimento de interesses individuais a partir da concessão de cargos aos professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB influenciou de modo singular a continuidade dos integrantes.

Claramente expressa na narrativa do representante J, a concessão de cargos a integrantes da comissão de autoavaliação da UESB se tornou uma prática habitual a partir de 2002, o que interferiu sobremaneira a autonomia deste processo de regulação<sup>46</sup>.

Representante J: Olhei assim um pouco sintomático o problema, dessa vinculação da avaliação/administração pelo fato de que os coordenadores de avaliação se tornaram pró-reitores de graduação. Isso acaba parecendo que a avaliação acabou se tornando um trampolim pra Pró-reitoria de graduação e creio que na cabeça, ninguém é bobo, então as pessoas passam a ver assim, ah pô será que essa avaliação é uma avaliação mesmo ou é simplesmente uma vitrine pra as pessoas se lançarem na universidade, né, vira um instrumento de força, um instrumento, não um instrumento político do jeito que a gente pensava antes, assim, um instrumento político coletivo, mas um instrumento numa ação política pessoal de assim que se eu pegar a avaliação hoje, amanhã eu estarei na Pró-reitoria de graduação.

Dessa forma, é possível inferir que a participação dos professores representantes na comissão de autoavaliação da UESB esteve condicionada à conquista de benefícios possibilitados pela carreira docente. Necessariamente, a mobilização dos representantes ao redor da ampliação ou consolidação de interesses vinculados à profissão se estabeleceu na comissão como um elemento de motivação, que influenciou oportunamente a continuidade dos integrantes.

O segundo aspecto, que também se caracterizou como um fator de interesse convergiu, nomeadamente, para processos de âmbito político, nomeadamente, instituído pelo poder parcial, dentro da organização, concedido aos representantes docentes e principalmente aos coordenadores da comissão de autoavaliação. Do ponto de vista organizacional, a autoavaliação se constitui uma instância de regulação que além de ser capaz de promover a coordenação e o controle da universidade, estabelece-se como um *lócus* de atividade política e profissional.

Nesse corolário, estabeleceu-se um conflito endêmico na comissão de autoavaliação da UESB, derivado da defesa de interesses dos professores representantes à procura de maior autonomia profissional ou de favorecer determinada coalizão dentro da organização. Praticamente, o poder parcial concedido aos professores representantes possibilitou a mobilização de estratégias e objetivos na comissão de autoavaliação da UESB.

De um lado, e na defesa ou ampliação da autonomia profissional, estabeleceu-se um processo de resistência docente a autoavaliação enquanto mecanismo de controle. Do outro lado, o conflito político deflagrado na instituição promoveu a comissão de autoavaliação da

\_

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Retornaremos a este tema no capítulo seguinte.

UESB enquanto uma instância de participação estratégica do ponto de vista organizacional na consolidação dos interesses das coalizões<sup>47</sup>.

Deliberadamente, a autoavaliação na UESB serviu para satisfazer interesses, nomeadamente políticos das coalizões em constante conflito no cotidiano da organização. As narrativas dos professores representantes certificam a constante influência política da administração no processo de elaboração desta ferramenta de regulação.

**Representante** A: O fato da administração tá naquele momento participando, é da comissão, do processo de avaliação institucional, com certeza impactou. É, eu acho que em algumas, em alguns momentos certamente algumas coisas foram, alguns comportamentos foram inibidos por causa da administração. É, acho que pode ter interferido, o impacto talvez maior tenha sido o da falta de liberdade.

**Representante B**:Administração, não é, que às vezes estava disposta a aceitar a avaliação, reconhecia como fundamental, mas às vezes nós não tínhamos espaço físico, nós não tínhamos equipamentos, não é, então era sempre sala de reunião da reitoria, sala de reunião da pró-reitoria tal, pró-reitoria tal, nós não tínhamos espaço físico permanente, porque é necessário para que se faça uma avaliação se tenha um contato com toda a comunidade, é preciso um espaço físico, né, fixo, né, às vezes, não tinha, o telefone era emprestado.

**Representante F**: ...eu acho que uma avaliação institucional ela tem que nascer né do conjunto, eu não acho que ela tem que nascer da administração central, eu acho que tem que ter um, não sei se a palavra mais correta é essa, mas um espírito mais coletivo, acho que ela tem que nascer no seio da comunidade porque né nós estamos vendo ai que a todas às vezes em que a administração central tentou fazer isso né, é, não foi adiante...

**Representante I**: ...quem puxa a avaliação tem sido sempre a administração central, não houve, foi uma coisa que acrescentamos construindo as comissões a perspectiva de que a comissão ela fosse independente, que ela mesma pudesse mobilizar e tal, mais os momentos que a gente tentou isso houve sempre esvaziamento. A ideia da gente era a comissão, a administração central tem que dar o espaço, tem que dar a logística, mas não pode se envolver tem que ter sua representação, mas não pode se envolver, mas isso ficou muito forte na, a partir da comissão de 2002.

Representante J: O sindicato não mandou representante, o sindicato sempre viu a avaliação como um instrumento da reitoria do qual o sindicato seria inimigo. Uma das coisas seria evidentemente essa, você percebe, por exemplo, que todos os projetos de avaliação são feitos por cinco, seis pessoas. Uma universidade com 500, 700, 1000 professores, apenas quatro, cinco, seis muitas vezes é que realmente se envolvem na avaliação, não tem essa legitimidade, pela pouca participação dos próprios responsáveis e principalmente os responsáveis mais centrais, que seriam os professores, isso sem contar com a participação do próprio sindicato, que nunca manda representante. Porque à avaliação está sempre vinculado a gestão, porque quem consegue sempre ficar mantendo a avaliação nas costas, carregando ela nas costas são quatro, cinco, seis pessoas a quem a gestão atual, ou a passada, ou a anterior, confiam e responsabilizam aquelas pessoas por criar um processo, quando na verdade é um processo que não é um produto feito por cinco pessoas.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Retornaremos a este assunto no capítulo seguinte.

Como já dito no capítulo anterior, em consequência da grande renovação no quadro dos professores representantes e da conjuntura organizacional que institui uma nova coalizão dominante, o projeto de autoavaliação de 2001 foi rejeitado pela nova comissão de 2002.

Portanto, é possível caracterizar o processo de continuidade dos professores representantes na comissão de autoavaliação da UESB como reflexo da mobilização estratégica dos atores em busca do favorecimento dos interesses vinculados à carreira docente ou da consolidação de fatores de ordem política dentro da organização.

### 5.1.3 Assiduidade dos membros

Exercida diretamente pela presença nas reuniões da comissão de avaliação institucional da UESB, a participação dos representantes docentes serviu como canal de mobilização para a elaboração do projeto de autoavaliação aprovado em 2002. Nesse sentido, caracterizar a presença dos representantes docentes nas reuniões da comissão de avaliação institucional, a partir de uma sinopse centrada na assiduidade, nos possibilita estabelecer comparações entre os atores da comissão, revelando, nomeadamente, seus protagonistas.

Nossa intenção recai sobre a possibilidade de caracterizarmos a assiduidade dos professores como um indício da disponibilidade em participar/não participar dos representantes mobilizando objetivos, pois, evidenciar esse aspecto é perceber o empenho e a capacidade para a ação dos professores representantes, determinada por intencionalidades.

A noção de assiduidade vinculada a "quem comparece com regularidade e exatidão ao lugar onde trabalha, estuda etc" (DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2001), serve para definirmos o conceito utilizado. Dessa forma, a classificação da assiduidade dos professores representantes da comissão de avaliação institucional da UESB, determinada por nós, levou em consideração a descrição da frequência nas reuniões, apontando a presença ou a ausência dos representantes. Pela não existência de um modelo ou de princípios que norteiem ou ordenem de maneira lógica um sistema de classificação da assiduidade, utilizamos apenas a descrição percentual da frequência dos professores representantes, nas 23 reuniões realizadas pela comissão de avaliação institucional, para distinguirmos a assiduidade.

Ao relacionarmos as narrativas aos percentuais de ausência/presença dos professores representantes nas reuniões da comissão de autoavaliação da UESB, evidenciamos, caracteristicamente, uma oposição na análise dos indicadores da assiduidade. À primeira vista, alguns relatos dos professores representantes indicam a condição *multicampi*, que estrutura a Universidade como um obstáculo à participação assídua. A centralidade das

reuniões no *campus* de Vitória da Conquista imputava aos representantes docentes de Jequié e Itapetinga o distanciamento com suas famílias, o cansaço e os perigos da viagem.

Representante C: Olha! De fato, a distância é um entrave...

**Representante D**: É, dificulta, dificulta porque a viagem para Conquista daqui de Itapetinga, tem muita gente que acha muito esforçada isso né, viajar 100 km quem tá acostumado com a vida local né. Você sai de casa em 5 minutos está na instituição, ter que ir a Conquista para as pessoas é bastante doloroso ainda.

**Representante F**:  $\acute{E}$  e se a gente pensar né, nas dificuldades de deslocamento, de carga horária do professor pra essa participação, transporte, a vida fica mais difícil ainda.

**Representante H**: Eu acho que isso é determinante para qualquer professor da instituição que tem que participar de uma comissão num campus diferente. Todos os professores da instituição estão assoberbados de atividades, se a atividade é feita em Vitória da Conquista todos os professores dos campi de Jequié e Itapetinga eles terão problemas para participação na comissão.

Colaborando com esta indicação, o primeiro relatório produzido pelo programa de avaliação institucional, em setembro de 2007, aponta como alguns dos principais problemas da UESB a estrutura física e a condição *multicampi*.

**Tabela 4**: Principal problema na UESB por Campus

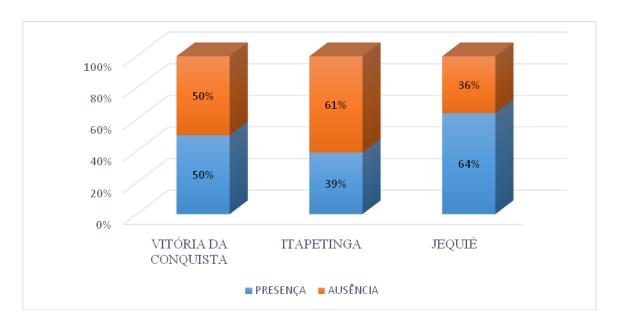
Principal problema na UESB?		tória	Jequié		Itapetinga		UESB	
Não respondeu	18	12,2	15	12,9	1	2,3	34	11,1
A estrutura física	15	10,2	11	9,5	5	11,6	31	10,1
Falta de verbas para ensino, pesquisa e								
extensão	57	38,8	53	45,7	15	34,9	125	40,8
Condição multicampi	4	2,7	14	12,1	5	11,6	23	7,5
Influência excessiva de ações políticas	39	26,5	16	13,8	14	326	69	22,5
Outra	14	9,5	7	6,0	3	7,0	24	7,8
Total	147	100,0	116	100,0	43	100,0	306	100,0

**Fonte**: Relatório parcial da CPA/UESB, setembro de 2007.

Mas, apesar das evidencias apontarem a condição *multicampi*, que estrutura a UESB, como um fator limitante da participação e, nomeadamente, da assiduidade dos professores representantes, está implícito nas narrativas a influência de outros fatores que condicionaram esse processo. Mais uma vez, a conjunção de fatores (carga horária, falta de atrativos financeiros, etc) influenciaram na mobilização dos professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB. Praticamente, esses fatores representaram de maneira tácita uma

manifestação condicional na disponibilização para a ação dos professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB.

Os dados a seguir nos auxiliam no desenvolvimento desta análise.



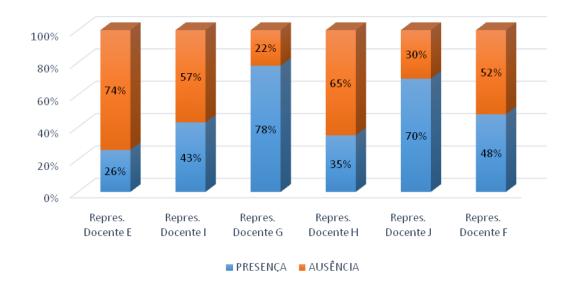
**Gráfico 1**: Percentual de Presença/Ausência por *Campus* **Fonte**: Livro de frequência das reuniões da comissão de avaliação institucional da UESB, 2001/2002.

Mesmo estando localizado a 150 km do *campus* sede da UESB, em Vitória da Conquista, onde majoritariamente aconteceram as reuniões da comissão de avaliação institucional, os representantes docentes do *campus* de Jequié conseguiram atingir percentual acima dos demais, com 64% de presença. Os representantes docentes do *campus* de Itapetinga, localizado a 100 km do *campus* sede, estabeleceram apenas 39% de presença nas reuniões e, finalmente, os representantes docentes do *campus* de Vitória da Conquista, local da realização de 22 das 23 reuniões, obtiveram somente 50% de presença.

Em termos percentuais, os dados expõem claramente que o *campus* de Jequié foi o que mais participou do processo de construção do projeto de autoavaliação na UESB, seguido pelo *campus* de Vitória da Conquista e do *campus* de Itapetinga.

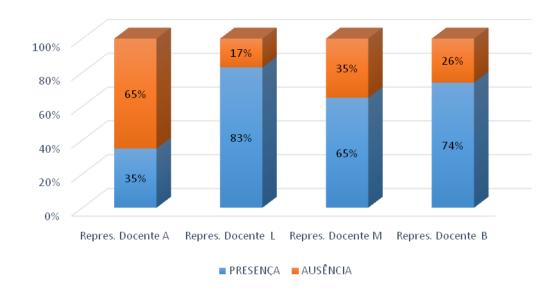
No intuito de obtermos uma descrição mais detalhada da assiduidade dos professores representantes da comissão de avaliação institucional da UESB, optamos, a seguir, especificar os índices de presença e ausência dos representantes individualmente e por *campus*. A finalidade recai sobre a tentativa de se criar uma base de dados peculiar, evitando caracterizações gerais sobre a assiduidade dos representantes docentes, nos possibilitando

elaborar interpretações que se aproximem ou reflitam a realidade e colaborem na caracterização da participação na comissão de autoavaliação da UESB.

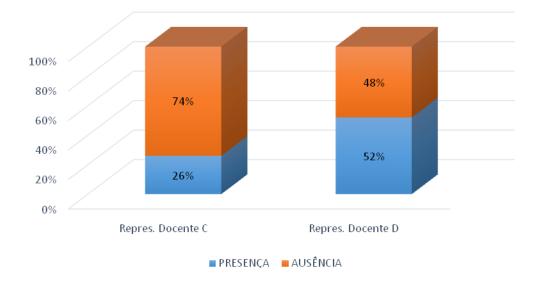


**Gráfico 2**: Percentual de Presença/Ausência nas Reuniões do *Campus* de Vitória da Conquista

Fonte: Livro de frequência das reuniões da comissão de avaliação institucional da UESB, 2001/2002.



**Gráfico 3**: Percentual de Presença/Ausência nas Reuniões do *Campus* de Jequié **Fonte**: Livro de frequência das reuniões da comissão de avaliação institucional da UESB, 2001/2002.



**Gráfico 4**: Percentual de Presença/Ausência nas Reuniões do *Campus* de Itapetinga **Fonte**: Livro de frequência das reuniões da comissão de avaliação institucional da UESB, 2001/2002.

Analisando os dados acima, podemos inferir que a distância e as horas de viagem, apontados como fatores condicionantes da participação dos representantes da comissão de autoavaliação, basicamente em função da desconcentração geográfica e da dispersão físico-espacial do modelo estrutural da UESB, não se configuram como fator determinante para a mobilização dos atores na defesa de seus interesses.

A narrativa a seguir colabora com essa consideração e assinala a concentração das reuniões no *campus* de Vitória da Conquista como uma particularidade que não influenciou decisivamente a participação dos professores representantes da sede da organização.

**Representante I**: Se a gente for observar que a maioria das reuniões aconteceram em Vitória da Conquista..., que Vitória da Conquista teve sempre o menor percentual de participação, portanto teoricamente não é a distância, estavam todos lá, muito pelo contrário, talvez por estarem todos lá estavam com tantas atividades lá que não queriam sair de suas atividades para a avaliação institucional. Então, tinham outras atividades né, consideradas mais relevantes naquele momento.

Mesmo que a estrutura do modelo *multicampi* promova um conjunto de condições materiais e legais que interferem na dinâmica organizacional e, coetaneamente, no processo de participação docente, é fundamental a distinção dos significados da ação coletiva, para que possamos compreender a lógica social de um movimento concreto, portador de significados múltiplos e frequentemente contraditórios. Assim, apesar das desvantagens do modelo estrutural *multicampi*, faz-se necessária uma análise da assiduidade e da participação

enquanto estratégia de mobilização de motivações e interesses dos atores face aos seus objetivos.

Dessa maneira, a assiduidade dos professores representantes na comissão de autoavaliação da UESB, acima da distância, das horas de viagem, da centralização das reuniões no *campus* de Vitória da Conquista foi reflexo do protagonismo legal proporcionado pela construção de uma ferramenta de regulação institucional, que possibilitou o desenvolvimento de estratégias baseadas na disputa e no jogo de poder que influenciaram as tomadas de decisão e o curso da ação organizacional.

# a) Centralidade das ações: condicionando a participação

No cenário da estrutura divisionalizada que modela a conformação da UESB é facultado ao *campus* de Vitoria da Conquista maior poder de deliberação nas decisões partilhadas, basicamente em função dessa unidade possuir maior representatividade Departamental. O *campus* de Vitória da Conquista, em virtude do maior número de Departamentos (9) em relação ao *campus* de Jequié (4) e ao *campus* de Itapetinga (2), exerce maior poder de deliberação através dos seus representantes, possibilitado pela colegialidade das decisões nos Conselhos Superiores, órgãos e comissões da Organização.

Caracteristicamente, o *campus* de Vitória da Conquista, por possuir o maior número de cursos de graduação, um total de 22 (vinte e dois), que os *campi* de Jequié, com 16 (dezesseis) e Itapetinga com 9 (nove) cursos de graduação, estrategicamente conglomerou-os em nove Departamentos que validam como autêntico o poder de deliberação dessa unidade, conferindo legitimidade às tomadas de decisão proferidas na Universidade.

Do ponto de vista político, em uma organização intrinsecamente colegiada como a universidade, possuir maior representatividade nas instâncias deliberativas possibilita maior poder de decisão e, consequentemente, maior poder de mobilização de interesses e objetivos do *campus* ou da unidade diante de uma organização estruturalmente fundada na divisionalização.

Os dados a seguir evidenciam melhor essa característica e ratificam o poder de deliberação do *campus* sede no Conselho Universitário (CONSU)<sup>48</sup> e no Conselho Superior

\_

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> Órgão máximo de deliberação, compete formular, com prioridade, a política universitária, definir as práticas gerais das áreas acadêmica e administrativa e funcionar como instância revisora, em grau de recurso, das deliberações relativas ao âmbito da sua competência.

de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)<sup>49</sup>, dois órgãos deliberativos e consultivos de extrema importância na Universidade.

Quadro 1: Quadro comparativo dos *campi* da UESB

Campus	Docentes	Cursos	Colegiados	Departamentos	Representantes no CONSU	Representantes no CONSEPE
Vitória da Conquista	474	22	20	9	9	29
Jequié	400	16	14	4	4	18
Itapetinga	128	9	7	2	2	9

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), março de 2013.

Projetando os números da representação docente para dados percentuais, evidenciamos que o *campus* de Vitória da Conquista detém 60% do poder de deliberação no CONSU e 52% no CONSEPE, enquanto o *campus* de Jequié detém 27% do poder de deliberação no CONSU e 32% no CONSEPE e o *campus* de Itapetinga detém apenas 13% do poder de decisão no CONSU e 16% no CONSEPE.

Os dados determinam nitidamente uma condição. Mesmo que, em uma eventual aliança conjuntural, houvesse a necessidade de união dos representantes dos *campi* de Jequié e Itapetinga em torno de uma deliberação, estes não conseguiriam, quantitativamente, sobrepor o poder de decisão do *campus* de Vitória da Conquista.

Dessa forma, proporcionalmente, em virtude da quantidade de departamentos e de cursos é conferido ao *campus* de Vitória da Conquista deter maior representatividade organizacional, que refletiu, manifestadamente, na participação da comissão de autoavaliação da UESB. As reuniões da comissão de autoavaliação da UESB, em função do poder de decisão, aconteceram de maneira centralizada no *campus* sede da organização com impacto direto na assiduidade dos representantes dos *campi* de Jequié e Itapetinga.

As narrativas ratificam esta condição:

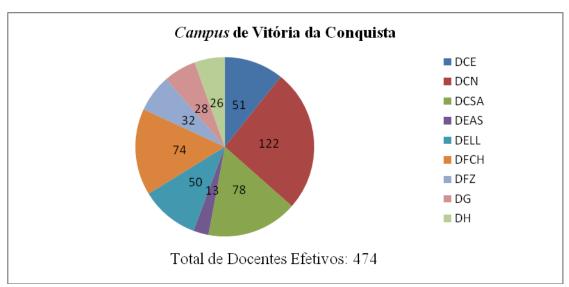
Representante E: Vitória da Conquista concentrou muito.

**Representante F**: É, não tem como dizer o contrário né, porque mostra claramente uma centralização da discussão né na, em Vitória da Conquista e no meu entendimento é ignorar completamente a estrutura multicampi da universidade que tem problemas específicos, uma dinâmica própria em cada campus e aí sem dúvida nenhuma, não dá pra pensar a avaliação institucional só no campus de Vitória da Conquista né, quem sabe aí não reside um outro problema.

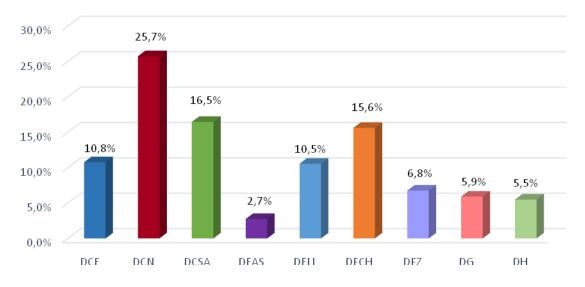
<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Órgão consultivo e deliberativo, compete definir a organização e o funcionamento da área acadêmica nos aspectos técnicos, didáticos e científicos, com funções indissociáveis nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, em conjunto com os órgãos da administração superior e setorial da universidade.

**Representante H**: Porque a estrutura, a estrutura multicampi que nós temos é uma estrutura multicampi que privilegia o campus de Vitória da Conquista.

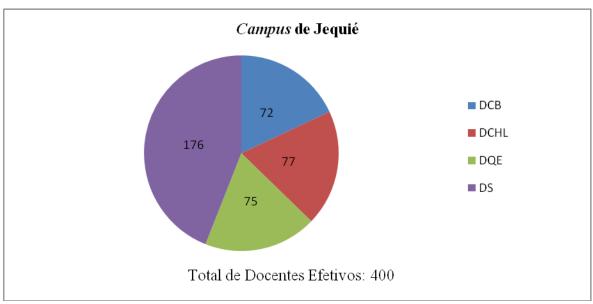
Todavia, analisando a distribuição numérica dos docentes e a proporcionalidade de representantes departamentais por *campus*, torna-se evidente a irregularidade na quantidade de representantes entre os *campi* da Instituição. Efetivamente, o *campus* de Vitória da Conquista possui 474 docentes distribuídos entre 9 (nove) Departamentos, enquanto o *campus* de Jequié, com 400 docentes e o *campus* de Itapetinga, com 128 docentes, possuem juntos um total de 528 docentes distribuídos em apenas 6 (seis) Departamentos, como nos aponta os gráficos a seguir.



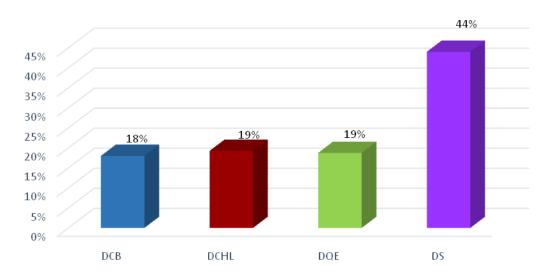
**Gráfico 5**: Quantidade de Docentes Efetivos por Departamento no *Campus* Sede. **Fonte**: Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), março de 2013.



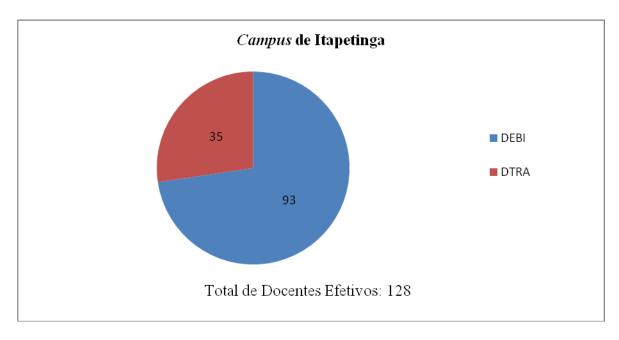
**Gráfico 6**: Percentual de Docentes Efetivos por Departamento no *Campus* Sede. **Fonte**: Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), março de 2013.



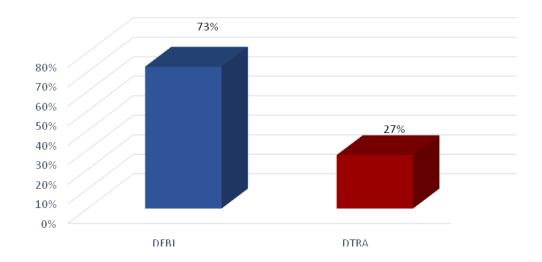
**Gráfico 7:** Quantidade de Docentes Efetivos por Departamento no *Campus* de Jequié Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), março de 2013.



**Gráfico 8**: Percentual de Docentes Efetivos por Departamento no *Campus* de Jequié Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), março de 2013.



**Gráfico 9**: Quantidade de Docentes Efetivos por Departamento no *Campus* de Itapetinga Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), março de 2013.



**Gráfico 10**: Percentual de Docentes Efetivos por Departamento no *Campus* de Itapetinga Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), março de 2013.

Como evidência da desproporcionalidade de representação entre os Departamentos da UESB, que sanciona o poder de deliberação ao *campus* de Vitória da Conquista, encontramos na quantidade de docentes efetivos pertencentes aos Departamentos de Fitotecnia e Zootecnia (32 – trinta e dois), de Geografia (28 – vinte e oito), de História (26 – vinte e seis) e de Engenharia Agrícola e Solos (13 - treze), exemplos incontestáveis.

Mesmo não existindo uma regra ou determinação legal que indique a quantidade mínima ou máxima de docentes efetivos para a constituição de departamentos na UESB, é

notório a discrepância entre o DFZ, DG, DH e o DEAS, todos do *campus* de Vitória da Conquista e o restante da maioria dos Departamentos da UESB, principalmente os Departamentos dos *campi* de Jequié e Itapetinga que apresentam, nomeadamente, um mínimo de 70 docentes, com duas extremas exceções instituídas pelo Departamento de Tecnologia Rural e Animal (DTRA) no *campus* de Itapetinga, que comporta 35 docentes efetivos e pelo Departamento de Saúde (DS), no campus de Jequié, que comporta 176 docentes no seu quadro efetivo.

Nesse contexto, torna-se patente a consolidação do *campus* de Vitória da Conquista como a unidade de maior poder de decisão entre os *campi* da UESB, conferido através da legalidade da mobilização proporcional dos seus representantes Departamentais nas instâncias deliberativas da instituição, com consequências diretas na centralidade das ações da comissão de autoavaliação e nomeadamente, na assiduidade dos representantes docentes.

# CAPÍTULO 6: MICROPOLÍTICA E PARTICIPAÇÃO: A TENSÃO ENTRE AS COALIZÕES

Neste capítulo (6), inicialmente analisamos indutivamente os fatores micropolíticos que atuaram na participação/não participação dos representantes da comissão de autoavaliação da UESB e se estabeleceram estrategicamente como determinante da ação mobilizadora desses atores para obtenção e consolidação de interesses. Analisando a trajetória de instituição da autoavaliação na UESB entre processos de regulação burocrática e regulação autônoma, este capítulo apresenta as estratégias utilizadas pelas coalizões para consolidar seus interesses. No segundo momento, analisamos a participação praticada pelos professores representantes da comissão de autoavaliação, considerando aspectos vinculados ao seu envolvimento e à sua orientação. Classificando a análise dos dados ao contexto das narrativas, a intenção fundamental deste capítulo e a de caracterizar e analisar aspectos implícitos nas dinâmicas da ação e que representaram a ambiguidade de interesses, diversidade ideológica, conflitos políticos, etc. na organização.

Nesse sentido, procuramos situar os relatos ao cotidiano de institucionalização da autoavaliação na UESB, na tentativa de compreendermos os fatores micropolíticos e posteriormente a dinâmica da participação estabelecida pelos professores representantes da comissão.

# 6.1 MICROPOLÍTICA E PARTICIPAÇÃO

A expectativa criada nesta investigação, que aponta para o entendimento da trajetória da autoavaliação como um processo (micro) político, é reiterada quando analisamos o processo de instituição de uma ferramenta de regulação resultante da combinação oscilatória entre a dimensão burocrática e a dimensão política.

Esse reconhecimento se faz em função da tensão gerada entre o movimento de institucionalização da autoavaliação na UESB como um processo de controle endógeno e as manifestações que se deram ao seu redor, decorrentes do elevado grau de conflitos derivado da diversidade de interesses entre as coalizões existentes.

As evidências empíricas nos possibilitam perceber o cruzamento instável entre as dimensões, nos ajudando a entender as dinâmicas de participação dos membros da comissão de autoavaliação da UESB. Emana desse corolário um conjunto de processos conexos de intenções, que colaboram com a caracterização da universidade como uma "arena política"

resultante das articulações e desarticulações expostas pela tensão gerada pelo cenário de criação e apropriação funcional de um dispositivo interno de avaliação na UESB, entre os anos de 2001 e 2002.

Nesse contexto, visando compreender inicialmente as relações entre a consensualidade que existiu em torno da autoavaliação, enquanto mecanismo de regulação, e a conflitualidade decorrente da apropriação política desse instrumento, analisaremos o equilíbrio instável entre esses processos que associam-se para possibilitar decisões, enquanto uma configuração de cumplicidade estratégica entre os professores e a administração da UESB, ou de outro modo, em uma perspectiva mais discordante na qual estabelece o confronto entre esses processos, que pretendem se sobrepor, e dessa forma influenciar politicamente os rumos da organização.

Na segunda parte do capítulo, mas não menos importante, apresentaremos de maneira descritiva os processos constitutivos das relações que se estabeleceram na mobilização dos professores membros da comissão de autoavaliação da UESB, onde analisaremos as dinâmicas da participação materializadas no processo de institucionalização dessa ferramenta de regulação, remetendo-nos à análise empírica das narrativas.

# 6.1.1 A instituição da autoavaliação na UESB: entre a regulação de controle e a regulação profissional

A consensualidade manifesta em torno da construção do processo de autoavaliação da UESB se fez como condição de entendimento entre a administração, cuja perspectiva estruturou-se no modo burocrático de regulação, e a comunidade dos docentes que, devido a concessão de poderes conferidos pela sua autonomia profissional, determinou sua lógica de mobilização no estabelecimento desse mecanismo de regulação e controle.

Sob a primeira gestão do Reitor Waldenor Alves Pereira filho (1995-1999), a comissão de Transição Administrativa da UESB, dentro das metas estabelecidas para a nova gestão, deu o parecer favorável à implementação da Avaliação Institucional da UESB, apontando esse processo como um importante eixo estratégico de desenvolvimento da Universidade.

Projetado pela referida gestão para o quinquênio (1998/2002), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que auxiliou a administração no processo de tomada de decisão e orientou estrategicamente os rumos da Universidade com relação ao planejamento institucional na elaboração de políticas acadêmicas, nas metas a serem cumpridas etc, pode

ser considerado como uma evidência do desejo da administração em deflagrar o processo de autoavaliação na UESB, naquele período.

Destacando a autoavaliação como eixo norteador das atividades da Universidade, o PDI (1998/2002) expunha a compreensão da avaliação como elemento natural a ser implementado e nomeadamente como uma necessidade para a elevação dos padrões de qualidade institucional e de prestação de contas com a sociedade.

Nesse sentido, a administração da UESB, pautada em uma lógica de ação burocrática reconheceu a autoavaliação como instrumento de regulação cujo papel esteve vinculado à manutenção da ordem organizacional e do equilíbrio, no andamento dos serviços desenvolvidos através da padronização e do controle.

Do outro lado, concorrendo à prerrogativa de instituir os instrumentos de regulação e atuando no intuito de legitimar o processo de autoavaliação da UESB, encontravam-se os docentes. Resistindo a critérios burocráticos e defendendo interesses acadêmicos e profissionais, a mobilização dos docentes ao redor da autoavaliação correspondeu a uma participação estratégica que lhes assegurasse maior autonomia, preservando ou ampliando seus poderes.

As narrativas, a seguir, explicitam o entendimento docente relativo a importância e a necessidade na organização desse processo de regulação e a intenção dos professores representantes sobre o estabelecimento da autoavaliação na UESB.

**Representante A**: A avaliação institucional em qualquer lugar é necessária. É, na UESB é necessária.

**Representante B**: eu acho que a avaliação é fundamental para se fazer uma crítica da universidade, não é, resolver os problemas da universidade porque com a avaliação na mão a gente vai ter o quadro geral da universidade visto por professores, alunos e funcionários e comunidade.

**Representante C**: a universidade rotineiramente ela deve ser avaliada, acho que é tranquilo. A avaliação não vejo um ponto de vista punitivo de forma nenhuma, a avaliação é um diagnóstico que precisa ter pra corrigir alguma imperfeição, tem que sempre caminhar e não tem outro jeito se não por meio da avaliação.

**Representante D**: a gente vai ter um diagnóstico melhor do que é a universidade porque as pessoas vão ser ouvidas.

**Representante E**: Eu acho importante porque dentro dessa avaliação você tem condições de ver, verificar e sinalizar quais são os pontos fracos da universidade, se ela tem pontos fracos, se não tem ótimo e se tem como trabalhar, como melhorar né.

**Representante F**: Eu acho importante a avaliação institucional.

**Representante H**: Sempre achei a avaliação importante pra universidade.

**Representante I**: Acredito que essa coisa da avaliação institucional é bastante interessante pra que você avalie a instituição sim, ajude e contribua no processo de avaliação da instituição, mas que também você avalie o seu trabalho do seu departamento, da sua atividade profissional, eu acho que a avaliação é fundamental.

Para além da noção de autoavaliação como um processo burocrático, no qual a avaliação passa a ser um processo de controle da gestão no tocante às ações desenvolvidas, as narrativas dos representantes docentes explicitam uma estrutura profissional que buscou intervir no processo de instituição do controle organizacional, impondo suas lógicas acadêmicas. Assim, é possível identificar na fala dos representantes docentes a valorização da avaliação institucional como uma ferramenta importante e fundamental para à resolução de problemas organizacionais e a associação da avaliação à melhoria dos processos acadêmicos e administrativos.

Nesse contexto a autoavaliação é percebida como algo natural da cultura organizacional servindo de instrumento de orientação da gestão e do trabalho acadêmico. O autoconhecimento institucional serviria para o aprimoramento da gestão universitária e para elevar os níveis acadêmicos por corresponder ao diagnóstico que identifica aspectos que requerem melhorias, já que estariam aquém do esperado ou que precisam ser mantidos porque cumprem ou vão além do desejável.

Assim, em busca do poder em estabelecer os mecanismos de regulação, os docentes percebiam no processo de institucionalização da autoavaliação da UESB a concessão de mais autonomia, em virtude, necessariamente da resistência à possibilidade do controle centralizado da organização e da influência exercida legalmente por sua autoridade profissional no direcionamento das metas da instituição.

**Representante G**: eu acredito que com um programa de avaliação institucional realmente eficiente e constante a gente consegue é, apontar os problemas, visualizar as potencialidades e otimizar, eu acredito realmente que a coisa pode funcionar.

**Representante J**: é uma necessidade porque pra mim sem a avaliação não adianta falar em plano diretor institucional, como é que você pode planejar a direção da instituição se você não sabe como ela está caminhando, ai fica um cego guiando cego né.

Esta posição presente no corpo docente da UESB não seguia exatamente o defendido pela estrutura associativa – a ADUSB. Para compreender a posição da ADUSB é necessário lembrar que, na época da instituição (2001/2002) e da aprovação (2002) da autoavaliação na UESB imperava como política de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil o Exame Nacional de Cursos (ENC), no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse exame foi massivamente utilizado pelo Estado brasileiro como política educacional que privilegiava indicadores de desempenho, que tinham como finalidade a criação do *ranking* nacional das Instituições de Ensino Superior (IES).

Centrado, particularmente nos resultados o ENC, foi severamente combatido e criticado pelas Associações de Professores e pelos Sindicatos das IES em todo o Brasil, que o percebiam caracteristicamente como uma avaliação quantitativa, punitiva e antidemocrática. Dessa forma, foi notória a oposição ao ENC pelos Sindicatos das IES que o percebiam como uma política intervencionista que subtraía ainda mais a autonomia das universidades, faculdades, institutos de educação superior no Brasil.

Influenciada por esse contexto nacional, a Associação dos Docentes da UESB (ADUSB) não considerou confortável apoiar ou participar do processo de construção da autoavaliação na UESB, pois, em função das orientações nacionais do MEC, percebia com temeridade e/ou desconfiança que se estendeu para parte do corpo docente, discente e técnico administrativo, afastando alguns Departamentos da Instituição dessa discussão. Nesse sentido, as resistências da ADUSB ao processo de Avaliação Institucional da UESB estavam diretamente vinculadas à compreensão de avaliação como objeto de valoração e consequente aprovação ou reprovação dos resultados apresentados, seguindo a orientação da concepção tradicional de avaliação que se referência em dados e objetos.

Mesmo que ainda existisse o indicativo da ADUSB e, nomeadamente, o receio docente sobre a apropriação externa dos resultados dos processos de avaliação da educação superior de maneira centralizada e punitiva pelo Ministério da Educação (MEC), o programa de autoavaliação da UESB foi aprovado pelo CONSEPE em novembro de 2002.

As narrativas sinalizam a condição de expectativa dos docentes e da influência da ADUSB sobre a apropriação dos dados da autoavaliação da UESB. A desconfiança em ser avaliado e a consequente resistência do corpo docente e da ADUSB ao processo da autoavaliação foi estabelecido pelo receio de ser esta uma ferramenta política interna de controle.

**Representante B**: O ponto negativo é de tudo isso é que eu acho o pessoal, é uma caixa preta, a avaliação e a avaliação da universidade ou na UESB é uma caixa preta, as pessoas resistem a serem avaliados, os professores gostam muito de avaliar, mas não gostam de ser avaliados e fica patente quando se tenta motivar, se convoca várias reuniões multicampi e aparece uma minoria de professores.

Representante F: Eu me lembro que uma das questões que apareciam muito nos debates na plenária era o receio de um projeto dessa natureza, ele se transformar em algo é, controlador, normatizador, que fosse instituir na universidade uma camisa de força para o trabalho docente, então tinha muito essa preocupação de quantificar a universidade, de como mensurar, como avaliar essa instituição, então isso causava um desconforto na plenária e muitos se furtavam se afastaram do debate por conta disso. As dúvidas quanto a operacionalização disso, a concepção disso eram imensas e os riscos inclusive eu me lembro na época, isso vai se transformar no caça as bruxas, isso aqui é pra penalizar o professor, esse projeto é pra, mais punitivo do que avaliativo, enfim, é por isso que eu digo que era um pouco nebuloso por conta dessas indefinições que não estavam muito claras, o próprio sindicato também tinha essas questões em pauta, tinha essas preocupações todas né, de um controle muito rígido do estado, da universidade perder sua autonomia, enfim, acho que isso é uma freada na discussão e na participação...

Representante I: na memória institucional, já havia uma construção de que a avaliação institucional não é necessariamente nem punitiva, nem pra premiar, nem pra punir, mas essa questão é uma questão que vai e volta, sempre, e por isso ainda naquele momento a associação docente não quis aderir, porque tinha sempre a perspectiva de que ela seria ou pra punição, ou pra premiação, é e isso não era perspectiva do sindicato e nunca será, não deve ser... Uma posição muito marcada dos representantes dos segmentos, estudantes, professores, funcionários, de que não iriam se envolver porque não se comprometeria em avaliar os seus pares, certo, e que a avaliação poderia ser positiva, mas a grande perspectiva que fosse negativa para a avaliação de seus pares, se a ADUSB não se definia, a ADUSB não chegou a votar contra a Avaliação Institucional, mas não se definia se deveria ter representante ou não, vamos acompanhar de longe...A ADUSB não se colocava como representação porque não queria ser o guia auxiliar da administração central, mas ainda assim acompanhava de longe e buscava notícias e queria sempre saber, então a perspectiva é do afastamento eu não mando ninguém, mas também não me comprometo, nem com uma coisa, nem outra, se a instituição decidir o que eu tiver que fazer eu faço quer dizer eu não vou me comprometer portanto eu não ponho meu nome, então tinha um pouco isso, eu não vou comprar briga com ninguém, eu não vou tencionar com ninguém, mantenho a distância e fico olhando, pra ver o que acontece, se não tiver jeito a gente tinha que entrar, a gente vai entrar, mas a gente não vai se envolver nessa história.

Mas, contrariando a perspectiva de afastamento ou da omissão da Associação Docente (ADUSB), que agrega 70% do total (1007) de docentes efetivos da UESB, o projeto de autoavaliação foi unanimemente aprovado pela plenária do CONSEPE em 25 de novembro de 2002, transformando-se, desde então, no Programa de Avaliação Institucional da UESB com ações (autoavaliação, análise dos dados, divulgação interna, avaliação externa) programadas para iniciarem no mesmo mês da sua normatização.

## 6.1.2 A defesa dos interesses da coalizão dominante: estratégias em ação

Contudo, apesar da edificação do consenso instituído ao redor da implantação de um instrumento de regulação, é perceptível nas narrativas dos professores membros da comissão a dependência da autoavaliação a administração central da UESB. Após o arranque dos trabalhos o consenso se revelou frágil, pois, precocemente os representantes docentes começaram a tomar atitudes completamente diferentes, em virtude da persuasão promovida pela distribuição de cargos pela administração. Nesse contexto, a comissão de autoavaliação deixa de ser uma instância insubordinada e com autonomia para gerir seus encaminhamentos e passa a representar uma extensão da administração a quem é submissa.

Esse regime de tutela pode ser caracteristicamente representado inicialmente no ano de 2001 pela proximidade da comissão de autoavaliação com a administração central da UESB e, posteriormente, a partir do ano de 2002, com o aliciamento dos coordenadores da comissão de autoavaliação da UESB pela administração central que utilizou desta demanda, especificamente, com a assunção do novo Reitor Abel Rebouças São José.

A proximidade da comissão de autoavaliação com a administração da UESB no ano de 2001 é caracteristicamente apontada pelas narrativas dos professores representantes da comissão que compreendem ser a avaliação institucional um instrumento funcional para favorecer interesses da coalizão dominante, visto que, nesse período os encaminhamentos que visavam instituir esse processo eram conduzidos pela Assessoria Especial de Intercâmbio e Programas Estratégicos (ASSEPE), um órgão diretamente vinculado e subordinado à Reitoria.

Em função desse relacionamento visceral, o projeto de avaliação institucional de 2000/2001 adquiriu a identidade e o reconhecimento por parte da comunidade universitária, de se constituir como de propriedade da Administração Central da UESB, pois dos dez integrantes da comissão, quatro pertenciam ao quadro administrativo, apresentando-se nesse contexto, mais como um instrumento de apoio político para a eleição para Reitor que se avizinhava, a partir da divulgação de dados institucionais, do que uma ferramenta de autoconhecimento.

Vários excertos das entrevistas suportam esta leitura:

**Representante A**: o que me faz acreditar cada vez mais que, que esse projeto, é mais um projeto funcional do que um projeto necessário. A UESB tinha que ter um projeto de avaliação institucional.

Representante C: O projeto estava em discussão ainda a pouco a gente chegou, aí taqui na mesa, tá publicado, encadernado, mas o que é isso a gente nem terminou de discutir se é esse o projeto e ele já está aqui encadernado. Isso pra mim foi uma jogada política. Ano que vem tem eleição pra Reitor

então a gente precisa de, de propaganda política, eu enxerguei dessa maneira. Eu falo que a vontade política, política partidária não é política no sentido latu não, quando essa política, politicagem começa a interferir demais no processo não importa os caminhos, quer apresentar aquilo bonitinho, encadernado né, certinho, fazer uma propaganda, um outdoor.

Representante D: Eu acho que o aspecto eleitoral da UESB é muito forte e toca muito tudo isso aí né, mas como assim eu tenho que ter o domínio da avaliação institucional porque pode ser um instrumento interessante pra quando eu precisar, pra usar politicamente ou a favor ou contra. Eu acho que a avaliação me fez muito bem assim pra eu ver que eu não concordava com aquela noção de política que estava posta na universidade naquele momento. Ou seja, não tinha pós graduação stricto sensu e você ao mesmo tempo estava levando a extensão pra qualquer lugar, cuja a finalidade era eleger o Reitor da universidade a Deputado tal como aconteceu. Eu entendo que a questão política esteja vinculada a universidade mais que a gente não pode fazer do Reitor um candidato sempre a Deputado essa coisa toda, ou a usar a universidade pra que a pessoa se eleja a uma candidatura externa, não tem nada a ver com os interesses da universidade.

Representante H: É, talvez não permitissem que a avaliação, que a comissão de avaliação se transformasse em um elemento de manobra, de gestão, entendeu, agora que havia influência havia, eu acho que, o que a gente talvez não tivesse força, mesmo com toda essa crítica interna era de permitir que a avaliação ela é, quaisquer que fossem os resultados eles não fossem utilizados para uma plataforma política de uma gestão, porque independente do resultado que ela tenha sempre haverá uma possibilidade disso acontecer. É preciso saber qual é o objetivo da avaliação? Pra que essa avaliação está sendo feita? Porque se ela estiver sendo feita para é, permitir a uma determinada gestão se promover, é um objetivo danoso ai a avaliação é danosa pra universidade.

**Representante J**: A avaliação durante as eleições de reitor que aqui tem virado uma cidade pequena é porque eu apesar de saber que a universidade é um espaço político eu não vejo que um candidato a reitor ou um candidato a departamento tenha que agir como um vereador ou prefeito de cidade pequena, e evidentemente a avaliação é vista como instrumento da reitoria e quem é a favor da reitoria vai lá participar...

Os relatos acima condicionam o estabelecimento, no ano de 2001, da autoavaliação na UESB à eleição para Reitor ocorrida em 2002. Com a renúncia do Reitor Waldenor Alves Pereira Filho, que concorreria ao cargo de Deputado Estadual e em uma jogada política, que pretendia reconduzir o então Vice-Reitor Aderbal de Castro ao cargo de Reitor da UESB, a avaliação institucional seria instada estrategicamente com o propósito de tornar público dados institucionais que expunham números favoráveis à administração e nomeadamente a coalizão dominante.

Praticamente, a perspectiva deflagrada pela administração da UESB sobre o processo de autoavaliação foi a de utilizá-lo como uma norma ou procedimento legal da organização em favor de interesses políticos da coalizão dominante, visto que a intenção, na época do grupo hegemônico a frente da UESB, era eleger o candidato a Reitor Aderbal de Castro e colaborar na campanha que conduziu o ex-Reitor Waldenor Alves Pereira Filho ao cargo de Deputado Estadual.

Portanto, a conversão de um instrumento de regulação, de controle da universidade em objeto de promoção/*marketing* político, marcou a trajetória de instituição da autoavaliação na UESB a partir de 2001.

Passado o pleito eleitoral para o cargo de Reitor da UESB, e com a assunção de Abel Rebouças São José, no ano de 2002, o que se verificou foi um novo ordenamento no processo de institucionalização da autoavaliação na UESB, apesar da redefinição desse processo pela nova comissão e validação pelo Consepe em novembro de 2002, de um projeto que segue um modelo baseado numa avaliação formativa e mais próximo das aspirações do corpo docente.

Esse contexto marcou o estabelecimento de um novo relacionamento entre a nova administração e a comissão de autoavaliação da UESB, especificamente com os coordenadores da comissão que detinham institucionalmente poderes para viabilizar estratégias e objetivos profissionais ou da organização, além de possuírem uma visão ampla da universidade, devido aos seus conhecimentos institucionais promovidos pelo processo de autoavaliação.

A nova gestão da UESB aprofundou ainda mais a proximidade com a comissão de autoavaliação, cooptando os coordenadores, na tentativa de estabelecer maior controle e dominação sobre as ações desenvolvidas por esse processo interno de regulação. A materialização dessa iniciativa se fez com a disponibilização do cargo de Pró-Reitor de Graduação aos coordenadores da comissão de autoavaliação da UESB, que se sucederam a partir de 2002 nas gestões de Abel Rebouças São José.

Além de oferecer grande visibilidade organizacional e regional, o cargo de Pró-Reitor de Graduação é detentor de razoável prestigio institucional, pois, implementa e supervisiona a execução das políticas definidas pelos Conselhos Superiores referentes ao ensino de graduação, e ainda é responsável pela aplicação das normas vigentes relativas à organização e funcionamento dos cursos de graduação e pela orientação e coordenação do planejamento e melhoria das respectivas atividades de ensino.

Essas concessões nos possibilitam compreender a dinâmica estabelecida entre a administração e a coordenação da comissão de autoavaliação da UESB enquanto uma aliança política estratégica para a consolidação de poderes individuais e coletivos. Estabelecendo-se como "jogos de poder" no interior da organização, a atividade política pela disputa de recursos e capacidade de influência fez surgir grupos de interesses que, nomeadamente, possibilitaram a promoção a cargos mais elevados a representantes da comissão de autoavaliação da UESB, que coetaneamente serviram de base para o fortalecimento e ou manutenção da coalizão na defesa dos seus interesses de dominação.

Concedidos deliberadamente pela nova gestão, a promoção a cargos mais elevados no interior da UESB se mascarou como um procedimento legal ou como uma norma gerencial que se legitimou enquanto integrante do cotidiano organizacional. Os interesses da profissão – condições de trabalho, promoção na carreira – se estabeleceram como parte integrante do processo micropolitico mobilizando estratégias da participação para promovê-los.

O quadro a seguir exibe os coordenadores da comissão de autoavaliação a partir de 2002 e o período no qual foram convocados a assumir a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UESB.

Quadro 2: Pró-Reitores de Graduação da UESB: período 2002 a 2008

Ano	Nome do Pró-Reitor	Oriundo				
2002 a 2004	Jerusa da S. G. Almeida	Coordenação	da	Comissão	de	Avaliação
		Institucional da	uES	B.		
2004 a 2005	Luiz Artur dos S. Cestari	Coordenação	da	Comissão	de	Avaliação
		Institucional da	uES	B.		
2007 a 2008	Lenira Eloina C. de Souza	Coordenação	da	Comissão	de	Avaliação
		Institucional da UESB.				

Fonte: UESB 2008.

Representando caracteristicamente um processo de controle das ações institucionais por meio de diagnóstico permanente, a partir da produção de informações que podem servir para a prestação de contas ou para o planejamento das ações organizacionais, o processo de autoavaliação detém, estruturalmente, relativo poder de influência.

Como forma de subordinar e/ou negociar os trabalhos e encaminhamentos da comissão de autoavaliação, o cargo de Pró-Reitor de Graduação foi estrategicamente ofertado pela administração da UESB aos coordenadores da comissão de autoavaliação como moeda de troca, usualmente utilizado pelos dirigentes da universidade como potencial de convencimento ou cooptação, já que envolve a distribuição de cargos que diretamente possibilitam a ascensão de membros para posições mais elevadas dentro da estrutura organizacional.

Nessa conjuntura torna-se difícil para qualquer processo de autoavaliação encarregarse como campo de elaboração de diagnósticos ou como qualificador do desempenho institucional, em virtude de não desfrutar de um requisito básico – a autonomia, como condição indispensável para o estabelecimento de uma comissão desobediente e para a institucionalização de um processo de regulação independente. Não por acaso, após um longo período de inércia, o programa de autoavaliação da UESB aprovado em novembro de 2002, com início das atividades projetadas para dezembro do mesmo ano, só veio apresentar seu primeiro relatório parcial em setembro de 2007 por força do SINAES.

Portanto, as relações estabelecidas entre as administrações (Waldenor A. P. Filho e Abel R. São José) e a comissão de autoavaliação da UESB, demarcou a perspectiva de o processo de autorregularão ser um instrumento funcional resultante da mobilização da administração em estabelecer mecanismos de rumo estratégicos para o fortalecimento da coalizão ora hegemônica.

Nesse sentido, podemos suscitar o argumento da construção da autoavaliação na UESB como processo resultante da articulação entre a dimensão do controle burocrático e a dimensão política, destacando precisamente o consenso institucional e o confronto entre as coalizões como características essenciais desse corolário assentado em processos participativos, porém conflituais.

## 6.1.3 Autoavaliação e conflito: estimulando a mobilização dos atores

A dinâmica organizacional estabelecida a partir do equilíbrio instável decorrente do cruzamento entre a dimensão burocrática e a dimensão política possibilitou o desenvolvimento de um conjunto de orientações que lhes conferiram sentido. Baseada no modelo político-participativo, a UESB, enquanto uma estrutura complexa, torna possível o confronto de interesses no tocante à tomada de decisões, fazendo transparecer posições divergentes.

O conflito entre as coalizões na UESB revelou-se como uma característica vital e imprescindível na dinâmica organizacional mobilizando-as a participar, no intuito de assegurar interesses comuns que convergem quanto ao grau de influência que podem exercer. Praticamente, os projetos de autoavaliação elaborados em 2001 e em 2002 se tornaram, manifestamente, evidência concreta da disputa ideológica e da ambiguidade de interesses entre coalizões no interior da UESB.

Como instância de deliberação política, a comissão de autoavaliação da UESB revelou-se como *lócus* privilegiado do processo de tomada de decisão com elevado grau de conflitualidade política entre as coalizões, nomeadamente constituída por atores, projetos e interesses diversos democraticamente legitimados por processos de participação, como já exposto no capítulo IV.

Identitariamente, os projetos de autoavaliação da UESB (2000-2001/2001-2002) representaram uma chancela das coalizões que buscavam legitimar seus interesses políticos.

Se o primeiro projeto, elaborado pela comissão de autoavaliação, estrategicamente serviria como instrumento utilitário de divulgação de dados institucionais a favor da administração, deliberadamente com a função de colaborar nas eleições para Reitor e Deputado Estadual, o segundo projeto de autoavaliação da UESB, apesar da sua legitimidade, não conseguiu decolar e estrategicamente serviu como canal de influência por parte da administração e da obtenção de interesses individuais, com a promoção de coordenadores a cargos mais elevados na organização.

Esse curso de ação antagônico pode ser percebido como característico nas narrativas dos professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB:

**Representante B**: É, a questão política eu acho que vem pra aquela afirmação quanto pior melhor, então bem eu não vou participar porque participar vamos ter um relatório da avaliação é um ponto positivo pra universidade, tá. Não é a política da universidade, política da universidade ninguém vai ligar pra isso né, é a política partidária.

Representante C: como eu estou dizendo uma avaliação ela é sempre muito bem vinda, mas tem sempre um grupo que vai se posicionar o contrário, que não quer ser avaliado porque a partir do momento que começar avaliar, começa a identificar, as coisas vão aparecer, as coisas boas e ruins né. Mas acredito se você me perguntar: porque ele tá levando tanto tempo? Como você me perguntou antes, porque levou tanto tempo? Acredito que por forças políticas porque um grupo quer que funcione, quer avaliar, quer traçar metas e outro grupo não quer. Fica assim essa briga de forças aí e o processo vai se arrastando né. Eu ainda sinto que essas, essas disputas internas são muito fortes dentro da universidade né, os prós e os contras. Então quem é contra puxa pra trás, quem é a favor tenta puxar pra frente, isso aí é em tudo. É eu não sei se, se é uma utopia minha mais eu acho que a política, a política partidária ela não contribui dentro da universidade, eu acho que não, mas ela existe.

**Representante D**: Naquele momento de me posicionar daquela forma e dizer que o projeto que a administração tinha elaborado naquele momento não era um projeto e falei isso claramente pro Reitor daquela época, quem estava presente ouviu isso né. Que com aquele projeto não se avalia a universidade, né. E aquilo deixou ele extremamente incomodado naquele momento a ponto de aquele projeto foi rasgado e jogado fora, é...

Representante E:tem a parte que... dentro da universidade você queira ou não queira tem a parte partidária né. Isso aqui existe linhas, que o professor fala e não fala, conversa muito, mas quando chega na época de uma eleição pra Reitor é que você vê a testada, aí os partidos se apresentam, então como a avaliação da universidade estava sendo feita por um grupo contrário ao grupo que saiu muitos departamentos não foram não participaram em função disso, em função de não querer contribuir, eu considero isso uma mesquinhez, entendeu pra mim isso não é, isso não é defender uma universidade, eles tem que ajudar a fundar a universidade.

Representante I: É interessante que quando você está ingresso no processo você não percebe muito isso, até porque você tá associado a uma das forças e você acredita que ela pode ser hegemônica ou vai ser sempre hegemônica né, então esse talvez era meu olhar naquele momento... Essa luta constante, esse conflito eminente que acontece na UESB ele tá sempre latente, na verdade, é um conflito latente ele tá ali o tempo todo, em todos os lugares, em todas as ações, eu não acho

necessariamente que isso, levou sim a uma demora, na implementação do projeto de avaliação institucional, mas ela não necessariamente prejudica a avaliação institucional eu acho que a gente amadureceu.

Representante J: Vimos um projeto todo chapa branca, agora engraçado quando a gente criticou o projeto pelo menos Esther que era a pessoa que era responsável pelo projeto acho que nesse ponto Esther foi muito digna de aceitar as críticas e deixar a gente mudar tudo, né, mas infelizmente quer dizer, se algumas pessoas viram isso como crítica a gestão anterior ai entrou uma outra gestão que veio se mantendo no poder de lá desde então e na verdade o, se retornou o projeto chapa branca idêntico ao anterior e sendo que inverteu o polo de positivo pra negativo mas não mudou nada, não mudou nada.

Reflexo dos conflitos existentes entre os grupos políticos partidários que habitam os municípios onde estão localizados os *campi* da UESB, as coalizões utilizaram como estratégia contingencial de legitimação política o processo de institucionalização de projetos de autoavaliação.

Deliberadamente, o processo conflituoso que se tornou a avaliação institucional na UESB partiu da intenção das coalizões em utilizar esse instrumento em interesse próprio, na tentativa de estabelecer o controle político na UESB, servindo estrategicamente de apoio político partidário nos municípios onde se localizam os *campi* da organização.

Diante desse corolário que evidencia uma disputa constante pelo poder no interior da UESB, floresceu um conjunto de processos conexos determinante da ação mobilizadora dos representantes da comissão de autoavaliação, com impacto direto na participação/não participação desses atores.

# 6.2 A DINÂMICA DA PARTICIPAÇÃO

Nesse momento, referimo-nos às lógicas estabelecidas pelos atores da comissão de autoavaliação na tomada de decisão, combinando as formas de participação mobilizadas para sua produção. A intenção é a de assinalarmos descritivamente a dinâmica da participação estabelecida na comissão de autoavaliação da UESB, destacando as relações que motivaram a representação e as formas de ação mobilizadas na participação dos professores representantes.

Sem perder de vista que estamos diante de uma realidade bastante complexa, que estruturalmente apresenta espaços de intervenção e de mobilização para a ação, por vezes contraditórios, encontramos nos discursos dos professores membros da comissão de autoavaliação o estabelecimento de significados da participação que podem representar a tentativa de consolidação do poder delegado aos atores profissionais da organização ou de outro modo se caracterizar como uma ação intencional determinada em função de assegurar

interesses comuns e que colaborem para o fortalecimento do poder das coalizões em constante confronto.

Assim, torna-se explícito que a participação/não participação dos professores representantes da comissão de autoavaliação, ou seja, a ação mobilizadora dos atores foi reflexo da tensão causada pela conquista de benefícios individuais e pelo conflito de interesses entre as coalizões da organização que objetivaram consolidar seus propósitos, diretamente vinculados à conquista ou ampliação do poder.

Nesse contexto, a intenção de associar uma conjunção de diferentes formas e tipos de participação foi a de tornar possível a análise qualificada da participação exercida pelos professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB no período investigado.

O quadro conceitual que utilizamos para a compreensão da participação, *a priori*, constituiu-se em uma proposta teórica que no essencial pretendeu, como ponto de partida, se aproximar da realidade construída na comissão de autoavaliação da UESB, nos orientando e servindo de suporte à análise e à interpretação das narrativas dos professores representantes da comissão.

Nesse sentido, temos a perspectiva de expor, na diversidade de situações e de interesses, não uma participação voluntária ou espontânea, mas sim uma participação organizada em torno de princípios democráticos e radicada em um quadro de valores com significados políticos e necessariamente antagônicos.

Portanto, torna-se necessário nesse momento a consideração da participação praticada na comissão de autoavaliação da UESB entre 2001 e 2002, não somente como forma de tradução normativa, mas e principalmente, como expressão organizacional de uma ação intencional.

Assim, a análise da participação praticada pelos professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB seguiu dois critérios básicos para sua compreensão: 1) envolvimento; 2) orientação. A delimitação do envolvimento dos atores se deu a partir do estabelecimento da participação ativa, da participação reservada e da participação passiva, sendo a orientação, percebida a partir da ordenação entre participação convergente e participação divergente.

#### **6.2.1** Envolvimento

Nesse momento, dirigimos nosso foco de análise para a descrição da participação e não-participação dos professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB

levando em consideração aspectos caracteristicamente vinculados ao envolvimento dos atores. Relembramos que a intenção básica recai sobre a possibilidade de identificarmos nas narrativas dos professores representantes entrevistados, aspectos que dizem respeito ao comprometimento, à mobilização, a vontades empenhadas pelos atores no campo da ação. O conceito de envolvimento que utilizamos diz respeito, conforme referido no capítulo 3, às "atitudes e o empenhamento variável dos atores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocadas/empenhadas para defender interesses e de impor certas soluções" (LIMA, 2002, p. 18).

De acordo com Lima (2002), toda forma de participação, nomeadamente, acarreta algum tipo de envolvimento, que pode se manifestar em formas de ação e de comprometimento mais ou menos militante, ou, contrariamente, pela rejeição do ativismo que possibilita a mobilização de formas de intervenção direcionadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade. Nesse sentido, torna-se possível classificarmos o comprometimento dos atores face a sua participação na organização, orientando-se, sobretudo para a descrição e caracterização, por referência, de três formas básicas de envolvimento na comissão de autoavaliação da UESB formada em 2002; participação ativa, participação reservada e participação passiva.

## a) Participação ativa

Caracterizada por Lima (2002, p. 182), como atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização. Representa capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados relevantes e sua capacidade de influenciar as decisões. Utiliza uma variada gama de recursos que podem ir da eleição de representantes, da participação em reuniões, divulgação da informação, produção de propostas, etc, até formas de contestação e de oposição.

Nesse contexto, a descrição das características da participação ativa nos possibilita distinguir, entre os professores representantes da comissão de autoavaliação da UESB aqueles que, nomeadamente, demonstraram maior empenho no desenvolvimento de suas ações. Ademais, torna-se possível associar a constante participação nas reuniões a desígnios estratégicos: para conquistar recursos e para influenciar decisões fundamentais.

Essencialmente, as atitudes e o empenho dos atores face às suas possibilidades de participação na organização refletem o desejo de controlar os processos decisórios que

diretamente lhes afetam. Assim, como forma de assegurar o alargamento das margens de autonomia, podemos analisar que o elevado grau de iniciativa dos professores representantes, classificados como participantes ativos, é evidente no projeto de autoavaliação da UESB.

Bastante mobilizados em torno da produção dessa ferramenta de regulação, os professores representantes B (74% de presença nas reuniões), D (52% de presença nas reuniões), G (78% de presença nas reuniões) e J (70% de presença nas reuniões) interviram diretamente na produção da proposta da comissão de autoavaliação aprovada em 2002.

As narrativas evidenciam essa condição:

Representante B: Rapaz... eu era um membro participativo do departamento e estava sempre muito presente no campus de Vitória da Conquista. Não sou pedagogo, então eu sempre achava que não estava apto a discutir a avaliação institucional, mas por falta de opção fui indicado. Ai (?) li muito sobre o assunto. Tenho impressão que fui o único membro que ficou durante esse tempo todo na comissão de avaliação, desde sua fundação até os últimos dias.

Representante D: Indicaram meu nome e eu comecei a participar a partir desse momento né. Na comissão rapaz eu gostei muito de participar da comissão né. E assim o clima era muito bom de amizade, de envolvimento, a gente passava o dia todo na reunião, ia almoçar junto, voltava e continuava trabalhando. Eu me envolvi bastante, acredito que sim, boa parte do que está escrito no projeto ajudei a construir no texto né. O primeiro texto proposta fui eu que apresentei, eu escrevi o texto proposta, levei, li e a partir daquilo Caetano também foi trazendo contribuições, escreveu, daí ele se inspirou e escreveu coisa pra "caramba".

Representante G: Quando eu fui indicada pelo departamento pra assumir a comissão, eu na verdade não conhecia né, não conhecia nada de avaliação institucional, como eu te falei, eu tive que aprender ao longo do processo. Esse envolvimento veio realmente dessa questão do meu compromisso, né, com meus colegas de estar ali representando o departamento. Eu me envolvi assim em todos os processos né, desde o início, o período de estudos e discussão depois a operacionalização mesmo da coisa, é a confecção dos questionários, fiz parte da comissão ou que confeccionou os questionários, é revisão de texto, o trabalho mesmo prático em contato com os monitores pra implementar mesmo o processo, né, implementar a coleta de dados através dos questionários, é fiz treinamento com esses monitores, depois é a parte de sistematização mesmo dos dados foi que já foi no final.

Representante J: Aquele projeto que nós elaboramos eu tenho ele como se fosse um filho, um filho meu claro, que um filho coletivo, mas em parte daquele projeto ali que eu lembro assim o que eu li, o que eu escrevi e o que eu pensei, o que eu refleti sobre a universidade pra poder chegar até, aliás, tem ideias ali que foram ideias metodológicas que eu criei, não criei claro porque já existiam, mas que eu fui trazendo de outras pesquisas que eu fazia pra criar instrumentos mesmo de que se tornariam possível a avaliação na universidade.

Basicamente, os professores mencionados acima objetivaram consolidar o poder delegado pelo conjunto dos professores da organização aos representantes da comissão, deliberando sobre a instituição de um processo negocial de avaliação na UESB, estratégico do ponto de vista político para a garantia ou a conquista de interesses individuais e coletivos.

Dispostos a mobilização e com um elevado grau de envolvimento os representantes, acima mencionados, se distinguem caracteristicamente pelo percentual de participação nas reuniões da comissão e pela influência exercida na construção do projeto de autoavaliação da UESB.

Torna-se evidente nas narrativas que os representantes não o eram por saber de avaliação institucional, mas por outras razões aceitaram a indicação realizada por seus departamentos. Ademais, o caráter coletivo da produção do texto (projeto) da autoavaliação e a possibilidade de exercer influência na construção do instrumento como um processo de aprendizagem são características que se destacam nas narrativas dos representantes classificados como de participação ativa.

Nesse contexto e em decorrência do curso de ação mobilizadora deflagrado pelos representantes da comissão de autoavaliação, e da tomada de poder pela nova coalizão dominante na UESB, em 2002 foram instituídas condições favoráveis à indicação do representante B ao cargo de Vice-Reitor da UESB e a promoção do representante D do cargo de coordenador da comissão de autoavaliação ao cargo de Pró-Reitor de Graduação da UESB.

## b) Participação reservada

A participação reservada localiza-se em um ponto intermédio entre a participação ativa e a participação passiva. Vale relembrar que caracteriza-se como uma atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definida, ou quedando-se pela posição de partida como forma de proteger outro interesse, de não correr certos riscos. A *priori*, não revela uma posição de desinteresse ou de alheamento acentuados, podendo mesmo admitir a tomada de certas posições e de algum tipo de ação, utilizando alguns recursos indicados para caracterizar a participação ativa, não sem antes negociar e condicionar a sua intervenção (LIMA, 2002, p. 182/183).

Nesse contexto, podemos descrever que os professores representantes classificados como de participação reservada possuem uma característica em comum. Praticamente, o representante F e o representante I, apesar da indicação Departamental, faziam parte da diretoria da Associação dos Docentes da UESB (ADUSB), que imputava uma relação de omissão ou afastamento expectante com o encaminhamento do processo de autoavaliação da UESB.

As narrativas confirmam esta característica:

**Representante F**: É eu fiz parte da ADUSB por duas vezes, não me lembro exatamente, não me lembro exatamente o período, mas eu fui diretora acadêmica por duas vezes, então, né, são suposições talvez isso tenha contribuído pra essa indicação. A nossa participação, ela era muito limitada.

Representante I: É, nesse sentido por não ter havido uma adesão explícita do sindicato na época, eu era presidente do sindicato, então por não ter havido uma adesão explícita do sindicato a comissão de avaliação e porque eu tinha esse interesse, já tinha uma militância na comissão anterior, eu solicitei ao meu departamento que mantivesse meu nome pelo departamento ainda que o departamento tivesse um outro nome também, é, nesse caso a gente acabou ficando com duas representações na comissão sendo que o meu olhar era mais o olhar sindical, era mais no sentido de trazer as contribuições dos debates internos que estavam ocorrendo no sindicato ainda que não fosse oficialmente uma representação do sindicato...

Em função da condição de integrantes e na defesa dos interesses da ADUSB, os representantes acima citados desempenharam um papel mais de observação e 'fiscalização' dos trabalhos de elaboração do projeto de autoavaliação da UESB. Essa condição situou a participação dos representantes F e I em um ponto intermédio entre a participação ativa e a participação passiva, estabelecendo-se como membros mais expectantes ou mesmo calculista devido as suas íntimas relações com o Sindicato.

Naquele momento, a conjuntura nacional da avaliação da educação superior no Brasil aliada ao contexto de instituição da autoavaliação na UESB, colaborou para o afastamento da ADUSB do processo de construção desse instrumento de regulação. Praticamente, o regime de tutela estabelecido pela administração da UESB na comissão de autoavaliação associado à consolidação da nova coalizão no poder distanciou a ADUSB do processo de construção desse mecanismo de regulação.

#### c) Participação passiva

Determinada como atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Declinando, na maioria dos casos por certa apatia, com reflexo na falta de comparência a certas reuniões, as dificuldades de eleição de representantes, a resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções, a falta de informação, etc., são alguns dos elementos mais comuns que a determinam. Configura, frequentemente, uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na ação (LIMA, 2002, p. 183).

Diante dessas características, podemos indicar que a falta de comparência às reuniões consultivas e deliberativas da comissão de autoavaliação da UESB ordena-se como a principal particularidade presente na indicação dos representantes situados nessa classificação. Basicamente, o elevado índice de ausências nas reuniões constitui-se como de caráter distintivo dos representantes A, C, E e H, que diante do distanciamento do processo de construção da autoavaliação da UESB, optaram por não atuar intensivamente.

Desmobilizados para a ação, os representantes apresentam nas narrativas algumas dificuldades que diretamente influenciaram no cumprimento das responsabilidades atribuídas aos integrantes da comissão de autoavaliação da UESB. Para os representantes A e C, a condição *multicampi* da UESB se constituiu como um obstáculo e/ou como pretexto estratégico de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo que influenciou terminantemente na participação, principalmente dos representantes oriundos dos *campi* de Itapetinga e Jequié.

Diante da narrativa do representante A, é possível também analisar que para além dos obstáculos promovidos pela dispersão geográfica e pela dispersão físico-espacial do modelo *multicampi*, a participação pode ser atribuída a alguma forma de imposição ou por uma participação não voluntária.

**Representante A**: Não sei, nem posso dizer porque que eu comecei a participar da comissão de avaliação. É, eu acho que eu simplesmente fui indicada. Eu não escolhi. Olha, eu acho que a questão da gente ser multicampi, é o deslocamento pra todas as reuniões em Conquista, era uma dificuldade né. Então é essa questão da gente ter que se locomover pra poder elaborar um projeto de avaliação institucional pra mim foi uma dificuldade sim. Essa questão de ter que ir pra Conquista pelo menos 02 vezes por mês, 01 vez por mês, dificultou bastante.

**Representante** C: Olha! De fato a distância é um entrave né, mais é ainda que se tenha que se deslocar de Itapetinga, ou de Jequié para Vitória da Conquista. É uma distância menor do que se tiver que se deslocar de Itapetinga à Jequié ou de Jequié à Itapetinga, que fica o dobro de distância.

A renúncia à possibilidade de participação imputada à condição *multicampi* expõe atitudes de alienação de certas responsabilidades e o não aproveitamento, por parte do representante A e do representante C, de canais de mobilização. A falta de comparência às reuniões, em torno de 65%, reitera essa descrição e nos indica que o deslocamento até o *campus* sede da Universidade, local das reuniões, estabeleceu-se como um fator condicionante da atuação dos representantes.Pela localização do *campus* de Vitória da Conquista em um ponto intermédio entre as cidades de Jequié (150 km) e Itapetinga (100 km), foi "estabelecido" que seria mais cômodo realizar os encontros centralmente no *campus* sede da

Organização. Essa decisão foi motivada na comissão de autoavaliação não só pelo argumento da redução das horas de viagem dos representantes dos *campi* de Jequié e Itapetinga, mas também, pela economia financeira com o pagamento de diárias em função do deslocamento dos *campi* possuidores de um menor número de representantes (Jequié 4 representantes e Itapetinga 2 representantes).

Pelo poder proporcionado ao *campus* de Vitória da Conquista, que majoritariamente possui maior representatividade nos órgãos colegiados da Organização e, consequentemente, superioridade numérica de membros representantes na comissão de autoavaliação da UESB, concentrou 23 (96%) das reuniões.

Aliado à condição *multicampi*, podemos destacar outros fatores que também influenciaram no alheamento dos representantes classificados como não atuantes no processo de construção da autoavaliação na UESB. Necessariamente, podemos citar a sobrecarga de funções e o distanciamento teórico com o tema avaliação e/ou regulação como características que contribuíram nessa identificação.

Para o representante C, a dificuldade em promover a eleição do professor representante no departamento, associada à resistência oferecida à aceitação da função na comissão de autoavaliação da UESB, promoveu a aceitação do cargo pelo diretor do departamento. Praticamente, a desmobilização dos professores compeliu o representante C, que desempenhava a função de Diretor de departamento, a condição de integrante da comissão de autoavaliação da UESB em 2002.

Representante C: Olha na verdade nesse período eu era diretor do departamento embora eu no lugar fosse à pessoa mais indicada pra compor essa comissão, eu sentia a necessidade que o departamento tivesse um representante e na ocasião o meu departamento estava muito desfalcado. Eu andei assumindo muitas comissões e tarefas em função de falta de representantes e como diretor eu acabava me sentindo na necessidade, não digo obrigação, mas de ter um representante nessas condições. Por falta de opção acabou sendo o diretor. É mais ou menos isso. Porque a gente leva pra reunião pedindo nomes e aí como não surgiram os nomes a gente acabava indo por falta de opção mesmo. Eu acho que poderia ter feito mais, mais pelo curto tempo que eu participei foi o que deu, talvez se eu estivesse permanecido, continuado a contribuição poderia ter sido um pouco melhor. Eu saí no momento em que o projeto estava meio turbulento, eu acho que... que eu não me enxergo no projeto, embora não o tenha lido ele no final.

Situação semelhante de sobrecarga foi descrita pelo representante H, que desempenhava outras funções administrativas na UESB e desenvolvia ações de ensino e extensão, que diretamente impactaram no aproveitamento das possibilidades de participação na comissão de autoavaliação da UESB.

Representante H: eu não sei se naquele momento, enquanto membro da avaliação eu me dediquei, é a comissão de avaliação como deveria ter dedicado. Eu acho que a comissão de avaliação quando você se propõe a ir a uma comissão de avaliação, essa comissão de avaliação deve ser prioridade dentro das funções que você esta exercendo na universidade naquele momento. Naquele momento eu estava com pretensões de afastamento para minha qualificação, eu estava com diversas questões envolvendo, é o departamento e o colegiado de curso. Se eu não me engano ou eu era ou acabava de ter sido coordenador de colegiado né, é eu tinha envolvimento com projetos de extensão com as aulas na graduação, então todas essas atividades junto com a atividade da comissão, elas dividiam meu tempo, e o tempo muito diluído, faltou tempo, por exemplo pra poder avaliar vários documentos que chegaram, avaliar profundamente, alguns eu avaliei superficialmente. Eu tive ausências e várias dessas ausências foram provocadas inclusive por essas diversas atribuições dentro da universidade. Olha eu não me lembro bem como ficou a conformação do projeto depois e confesso pra você eu não li esse projeto depois que ele ficou pronto.

Torna-se explicito nas narrativas dos representantes C e H da comissão de autoavaliação da UESB que, em decorrência do excesso de funções como o exercício concomitante de cargos ou como o desenvolvimento de ações de ensino e extensão, o envolvimento desses foi mínimo, praticamente sem expressão na ação. Nomeadamente, o distanciamento dos representantes C e H do processo de construção da autoavaliação da UESB, lhes imputou uma condição de desinteresse e apatia, em participar contribuindo para a falta de informações especificas do projeto de autoavaliação que estes se dispuseram a elaborar.

Essencialmente no campo da ação, os representantes C e H não elegeram a comissão de autoavaliação da UESB como uma instância prioritária de mobilização, revelando uma participação bastante discreta e desinteressada na institucionalização desse instrumento de regulação, sendo característico na narrativa do representante C uma participação não voluntária.

Finalmente, a narrativa do representante E expõe que, apesar deste ter sido indicado pelo departamento ao cargo na comissão de autoavaliação da UESB, especificamente, em função da sua trajetória administrativa que lhe confere bastante experiência institucional, seu campo de atuação acadêmico-profissional influenciou consideravelmente sua participação.

**Representante E**: Eu fui coordenador do curso de agronomia no período de 2 anos e dentro do departamento o pessoal achou né, que eu conhecia a universidade toda, que eu tinha um amplo conhecimento do funcionamento da UESB. Eu sou muito prático eu não gosto de conversar muito não e a comissão geralmente formada por muitas mulheres e com o pessoal da... gosta muito de falar, que é o pessoal de Filosofia né. De vez em quando eu me achava muito deslocado né. Eu achava assim que deveria ser mais prático do que muita conversa.

Tendo como área de atuação as ciências agrárias, que não invalida ou obstaculiza seu desempenho no exercício do cargo, o representante E obteve uma participação bastante

limitada na comissão de autoavaliação da UESB. Ausente em 74% das reuniões de elaboração do projeto de autoavaliação, o representante E, caracteristicamente, pode ser classificado como um participante passivo das atribuições que lhe foram conferidas, apresentando na sua narrativa uma visão segregadora.

É perceptível no comportamento de alheamento às responsabilidades e nas atitudes de abandono das possibilidades de participação demonstradas pelo representante E na comissão de autoavaliação que seu foco de atenção esteve voltado, na ocasião, para outras demandas de interesse, não se envolvendo ou envolvendo-se minimamente com o processo de instituição da autoavaliação na UESB.

No campo da ação, a orientação conferida ao representante E pela sua experiência prática, estrategicamente pode servir como argumentação para o descomprometimento ou a apatia em desempenhar funções ou de se envolver com questões de sua responsabilidade.

### 6.2.2 Orientação

No intuito de evidenciarmos os objetivos mobiliados na participação dos representantes da comissão de autoavaliação da UESB, distinguindo-os entre aqueles orientados para confluir com as normas formalmente em vigor na organização ou orientados no sentido diferente ou discordante dos elencados pelos objetivos formais da organização, expomos, descritivamente, aspectos vinculados à orientação dos atores. Vale relembrar que Lima (2002, p. 183,184), revela que "a participação praticada nas organizações toma por referência determinados objetivos, a partir dos quais é estruturada e desenvolvida". Nesse sentido, a ação dos atores pode evidenciar diferentes formas de participação, orientada no sentido de sedimentar os objetivos oficiais ou no sentido contrário, orientada para a contestação, opondo-se a outros e procurando, eventualmente, substituí-los.

Dessa forma, torna-se possível classificarmos a orientação dos representantes da comissão de autoavaliação da UESB em função dos objetivos tomados como referência na participação praticada pelos atores, segundo a orientação adotada face aos objetivos oficiais. Assim, pautaremos nossa análise descritiva caracterizando as orientações dos representantes em convergentes, pautada no cumprimento dos objetivos oficiais e em divergentes, fundamentada na diversidade ou na oposição aos objetivos oficiais.

## a) Participação convergente

É orientada no sentido de realizar os objetivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos atores participantes. Porém, não implica necessariamente que os recursos utilizados e as formas de participação praticadas para atingir tais objetivos sejam apenas os formalmente previstos e oficialmente estabelecidos. É, em todo o caso, uma participação orientada para o consenso, no que toca aos objetivos, podendo assumir formas de grande empenhamento e de militância (LIMA, 2002, p. 184).

Nesse sentido, é perceptível nas narrativas dos representantes da comissão A, B e G elementos que descrevem lógicas e comportamentos que se integram e se harmonizam como consequência de um modo de construção partilhada e consensual do projeto de autoavaliação da UESB, e que convergem para a consolidação dos objetivos da organização.

**Representante** A: Me vejo assim contemplada naquele projeto. Vejo que alguns anseios meus poderiam ser respondidos. Meu interesse, interesse de ver a UESB é, é, tendo realmente um projeto de avaliação institucional funcionante. Acho que isso foi o que me dirigiu o principal motivo de é, motivo não, como é que eu posso dizer... foi o que me direcionou a participar, a estudar, a ler sobre avaliação institucional, a conhecer.

**Representante B**: Eu passei a me entusiasmar pelo assunto, pela avaliação e eu acho que é fundamental, é primordial para se qualificar a universidade, é pra mim é o método mais exato pra se fazer a melhoria da qualidade da universidade através de uma avaliação, que eu tenho o retrato da universidade, não é, é questão de restaurante universitário, espaços que foram definidos muitos deles foram reforçados pela avaliação institucional.

**Representante G**: eu acredito que com um programa realmente eficiente e constante a gente consegue é, apontar os problemas, visualizar as potencialidades e otimizar, eu acredito realmente que a coisa pode funcionar. Eu acredito que seja, que seja um programa bom e que realmente seja eficiente.

Como elemento da ação coletiva, o projeto de autoavaliação da UESB, elaborado e aprovado em 2002, constituiu-se como um processo de legitimação institucional de um sistema de autorregularão proclamado como um elemento de rumo estratégico. Nesse sentido, no contexto da ação coletiva, estamos diante de um movimento interno que buscou, negocialmente, o consenso em torno de um projeto identitariamente comum, para além da diversidade de objetivos incorporados pelos representantes departamentais.

#### b) Participação divergente

Quer seja situando-se num estádio intermédio, em busca de orientação, quer seja, orientando-se em sentidos diversos, ou contrários, dos apontados pelos objetivos formais, a participação divergente opera certa ruptura com as orientações oficialmente estabelecidas.

Não obstante, ela pode ser diferentemente interpretada como uma forma de contestação ou de boicote com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e a mudança (LIMA, 2002, p. 184,185).

Nesse contexto, é evidente nas narrativas dos representantes F e I posicionamentos de contestação que indicam interesses conflituais incompatíveis com os objetivos oficiais. Necessariamente, a exposição da recusa ao projeto de autoavaliação da UESB de 2002, expresso pelos representantes F e I, teve uma estreita relação com as determinações da ADUSB e com o conflito político estabelecido entre as coalizões que lutavam pelo poder.

**Representante F**: eu acho que, que talvez essa fraca discussão no plano geral da avaliação institucional no âmbito da universidade tenha gerado uma certa desqualificação, inclusive ao projeto e tanto é que depois ele não andou né, a história mostra que ele não saiu do lugar, né, e mostra no meu entendimento muito provavelmente faltou envolvimento maior da comunidade como um todo né.

Representante I: Eu participei dos dois (projetos), na verdade, por uma história também de militância na universidade, entre os anos de 96 e 98 eu fui pró-reitora de graduação da universidade. Bom, ajudamos a construir o projeto. Ele era um processo que também trazia em si, pessoas que estavam vinculadas muito fortemente a um grupo político da instituição que atuava numa perspectiva mais progressista no sentido de colocar de forma mais aberta, mais participativa com uma construção mais coletiva eu diria que aquele projeto tinha esse olhar, um olhar mais humano, um olhar menos quantitativo, o primeiro de 2001. Mas, o projeto de 2002, tem um olhar menos cauteloso, como que eu vou dizer, é que eu participei dele também, então eu acho que ele tem esse olhar progressista ainda, mas ele não é tão cauteloso que são os cuidados daquele momento eu diria assim, naquele momento a gente chegava com a avaliação institucional meio que "pisando em ovos" da instituição, a gente fazia isso com muito cuidado no sentido de evitar que houvesse uma rejeição, e uma rejeição muito forte dos departamentos, dos professores, que isso parecesse policialesco, que isso parecesse que era para controlar o quantitativo dos professores e tal, então a gente tinha muito cuidado com isso, então a gente chegou num processo com muito cuidado, então eu acho que cada projeto é fruto do seu contexto, aquele primeiro contexto tinha esse cuidado.

Integrantes da diretoria da ADUSB e figurantes do grupo político do antigo Reitor Waldenor Alves Pereira Filho, os representantes F e I mantiveram, além de uma relação de distanciamento e supervisão sobre o processo de institucionalização da autoavaliação na UESB de 2002, posições discordantes que buscavam assegurar o exercício do poder e a capacidade de influenciar decisões a favor da coalizão em decadência na organização.

Nesse contexto, a participação divergente dos representantes F e I revela alguns elementos conflituais entre as coalizões e expõe a tentativa de intervir na consolidação do projeto de autoavaliação da UESB de 2002. Desenvolvida com o objetivo da contestação, a participação divergente dos representantes F e I estabeleceu-se como oposição aos interesses formais da nova gestão no poder.

Cabe salientar que a autoavaliação na UESB se instaurou como um campo de disputa política e ideológica, que rompeu com o formalismo simulado pelas normas e determinações legais. Com o estabelecimento do conflito político no ano de 2002 e, coetaneamente, com o aumento da tensão entre as coalizões pelo domínio da organização, a construção do projeto de autoavaliação da UESB se configurou, para além do sentido técnico e instrumental, como um processo que expunha a oposição de interesses no desencadeamento dessa ferramenta de regulação institucional.

# 7. CONCLUSÃO

Considerando a universidade como organização, este estudo objetivou compreender as dinâmicas de construção de um processo de avaliação institucional, designadamente, pela participação dos professores representantes na comissão de autoavaliação da UESB, privilegiando e aprofundando na investigação aspectos micropolíticos da participação enquanto elementos implícitos na dinâmica de instituição deste processo.

Nela, centramos o foco, e puxamos o fio da trama, na perspectiva de flagrar conflitos, estratégias e articulações entre personagens e entre coalizões que, através de relações de poder, tentaram afirmar-se, hegemonicamente e, para isso, tencionaram através de concepções e projetos de autoavaliação, estabelecendo assim uma correlação de forças, o que confirma consoante o que a literatura nos diz, ser a organização uma verdadeira arena de luta política.

Ao nosso ver, este estudo além de contribuir com o universo da literatura sobre o modelo de universidade *multicampi*, aprofunda a compreensão sobre a interdependência entre a estrutura formal e as interações estabelecidas no interior de uma organização dispersa físico-espacialmente e desconcentrada geograficamente.

Pois, o argumento de ser a condição *multicampi* um dos principais problemas da organização, retoricamente serve de base para fortalecer a ideia de separação da UESB e a criação de novas universidades locais. Com o discurso bastante latente na organização, a divisão da UESB, pretensamente solucionaria os obstáculos erguidos pela estrutura dispersa e desconcentrada, e possibilitaria a autonomia financeira, administrativa e acadêmica dos *campi*.

Mas, como qualquer processo de construção social de uma dada realidade estamos diante de um processo intencional que objetivou assegurar interesses comuns, nomeadamente, vinculados a disputa pelo poder entre os *campi* da organização e a recomposição da supremacia política entre as coalizões da UESB.

Praticamente, esse movimento a favor da divisão da UESB, intensificou-se após a tomada de poder pela coalizão capitaneada pelo novo Reitor Abel Rebouças São José em 2002, persistindo até os dias atuais, através de atividades de difusão dessa intenção em rádios locais, cartazes e outdoors pela Comissão de Mobilização em favor da separação da UESB e da criação em Jequié da Universidade Estadual do Rio de Contas - UNERC.

Mas, não queremos aceitar nesta investigação a tese que define ser a condição *multicampi* a determinante do modo que a UESB se estabelece. Necessariamente, estamos diante de uma representação organizacional limitada que se inspira numa concepção racional

de análise de um contexto institucional maculado pela explicação causal de uma realidade concreta que retira de foco as reais intenções deste processo separatista.

Atentos a este entendimento e cotejando outra compreensão do campo de investigação dessa Tese procuramos estabelecer de maneira relacional a caracterização do cotidiano *multicampi* da UESB a partir da compreensão das dinâmicas de participação docente na construção de um processo de autoavaliação. Se a primeira vista encontramos nesse constructo uma noção condicional, num segundo plano buscamos compreende-lo como uma organização visceralmente política.

Diante do exposto, é possível afirmar que, foi na gestão do Reitor Pedro Gusmão, no ano de 1993 que a UESB introduziu oficialmente o processo de avaliação institucional, aderindo voluntariamente ao PAIUB.

Mesmo que o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso tenha proclamado a decadência do PAIUB, retirando a obrigatoriedade desta ferramenta de regulação na Educação Superior no Brasil no ano de 1996, a UESB em função de demandas políticas internas prosseguiu com o processo de instituição da autoavaliação definido por este Programa.

Em função desta decisão, a UESB teve que coetaneamente empregar processos de avaliação distintos e organizar-se entre modelos de regulação. Se a tomada de decisão interna esteve a favor da continuidade e utilização da avaliação institucional seguindo o referencial do PAIUB, externamente a nova legislação imputou o emprego do ENC como política de regulação que credenciava, recredenciava e descredenciava as instituições de educação superior no Brasil.

Dentre os dois modelos de regulação incorporados pela UESB, a partir de 1996, somos levados a acreditar que a avaliação institucional se caracterizou como um processo político estratégico para a consolidação ou conquista de interesses no interior da organização, pois, representou uma ferramenta de controle marcado por tensões e contradições políticas entre as coalizões da Universidade. A apropriação e o desenvolvimento da avaliação institucional na UESB foi delimitado por um processo carregado de valores, intenções e lógicas de ação determinados pelo jogo de interesses individuais e coletivos.

Se o Exame Nacional de Cursos, por conta de demandas exógenas, foi instituído na UESB no mesmo ano da sua promoção, apresentando os primeiros resultados em 1996 com o curso de administração do *campus* de Vitória da Conquista, a avaliação institucional demorou mais de 13 anos para ser instaurar e só exibiu o primeiro relatório parcial em 2007.

Em virtude dos fatos mencionados nesta investigação podemos dizer que as tensões estabelecidas entre as coalizões na construção da autoavaliação na UESB provocaram movimentos oscilatórios que deslocaram alternativamente o foco de atenção, obstaculizando temporalmente o processo de institucionalização deste processo de regulação.

Neste sentido, a ação coletiva desencadeada pelas oportunidades políticas, oferecidas na construção da avaliação institucional na UESB, fez transparecer elementos constitutivos do mundo da micropolítica, onde a dinâmica da participação docente estabelecida foi estimulada pela conquista de distintos interesses mediatizados por relações de poder deflagrados pelas comissões na institucionalização da autoavaliação.

Entendemos que, os projetos estabelecidos pelas comissões de avaliação institucional no ano de 2001 e no ano de 2002 são exemplos claros do desencadeamento do conflito e do acirramento político entre as coalizões na UESB, pois, caracterizaram-se como reflexo de ações estratégicas temporárias no intuito de consolidar interesses individuais e coletivos. Corporificando intenções políticas claramente definidas, os projetos de autoavaliação elaborados na UESB em 2001 e 2002, além de confrontar ideologicamente propostas antagônicas, buscaram legitimar o poder de controle entre as coalizões.

Percebemos que, as decisões promovidas pelas comissões de avaliação institucional da UESB e que diretamente influenciaram a rejeição do projeto de 2001 e a promoção do projeto de 2002, foram resultado da tentativa dos atores ou das coalizões para se promoverem, utilizando estrategicamente um recurso de controle e nomeadamente de autoridade.

Podemos assim afirmar que, o processo de autoavaliação instituído na UESB transcendeu o universo das normas e determinações legais e constituiu uma ferramenta estratégica do jogo político na organização. A autoavaliação na UESB foi instalada para além da sua condição reguladora, estabelecendo-se enquanto um espaço do exercício do poder político, possibilitador endógeno de intensa mobilização estre as coalizões da organização.

Diante deste corolário, a participação exercida pelos representantes docentes dos três *campi*, na comissão de autoavaliação da UESB, foi basicamente norteada, pela possibilidade de intervenção nos processos decisórios e de regulação e/ou pela conquista de benefícios e/ou privilégios em função da carreira e/ou pela consolidação ou fortalecimento da coalizão dominante.

Sem nenhum receio, reconhecemos que, a participação dos representantes docentes na comissão de autoavaliação foi condicionada pela estrutura organizacional que modela a UESB. A configuração distinta da estrutura *multicampi* impôs a autoavaliação obstáculos que interferiram na dinâmica das atividades realizadas pela comissão. Em face da

interdependência das dimensões espaço-temporais e funcionais da UESB, a distância e as horas de viagem até o *campus* sede em Vitória da Conquista, impactaram de maneira direta no fluxo comunicacional e coetaneamente, na mobilização dos *campi* de Itapetinga e de Jequié na comissão de autoavaliação.

Contudo, apesar da UESB apresentar um modelo organizacional desintegrado, somos levados a acreditar que, a participação dos representantes docentes na comissão de autoavaliação da UESB foi caracteristicamente determinada por fatores políticos. Desnaturalizar e historicizar os fatores (micro) políticos existentes no cotidiano da universidade constituem um passo importante na tarefa de percebemos que o processo de construção da avaliação institucional na UESB, serviu de canal de legitimação de benefícios, da influência e do poder, determinante do ponto de vista político, da intensidade de mobilização e consequentemente, do grau de realização das atividades desenvolvidas pelos representantes docentes na comissão.

Evidências desta constatação são reveladas pelas atitudes e pelos comportamentos dos representantes docentes dos *campi* da UESB na comissão de autoavaliação, quando levados em consideração aspectos vinculados à assiduidade, continuidade e rotatividade. Entendemos que, a atuação e a conduta dos representantes docentes na comissão de autoavaliação representaram uma ação intencional que determinantemente influenciou na dinâmica da participação e nomeadamente de construção deste processo de regulação na UESB. A presença, a ausência, a continuidade e a rotatividade dos representantes docentes na comissão de autoavaliação da UESB tiveram como objetivos a conquista de atrativos financeiros, de carga horária, de promoção na carreira e de maneira particular a consolidação dos interesses políticos da coalizão dominante.

Apesar de o processo de autoavaliação se caracterizar como uma ferramenta reguladora das ações da universidade, na UESB podemos apontar que a dimensão política esteve mais em evidência que a dimensão burocrática. Levando-se em consideração a tensão gerada pelo movimento de institucionalização da autoavaliação na UESB, podemos afirmar que este processo manifestou o elevado grau de conflitualidade política existente entre as coalizões e fez transparecer fatores micropolíticos que influenciaram na participação e se estabeleceram como determinante da ação mobilizadora dos representantes docentes.

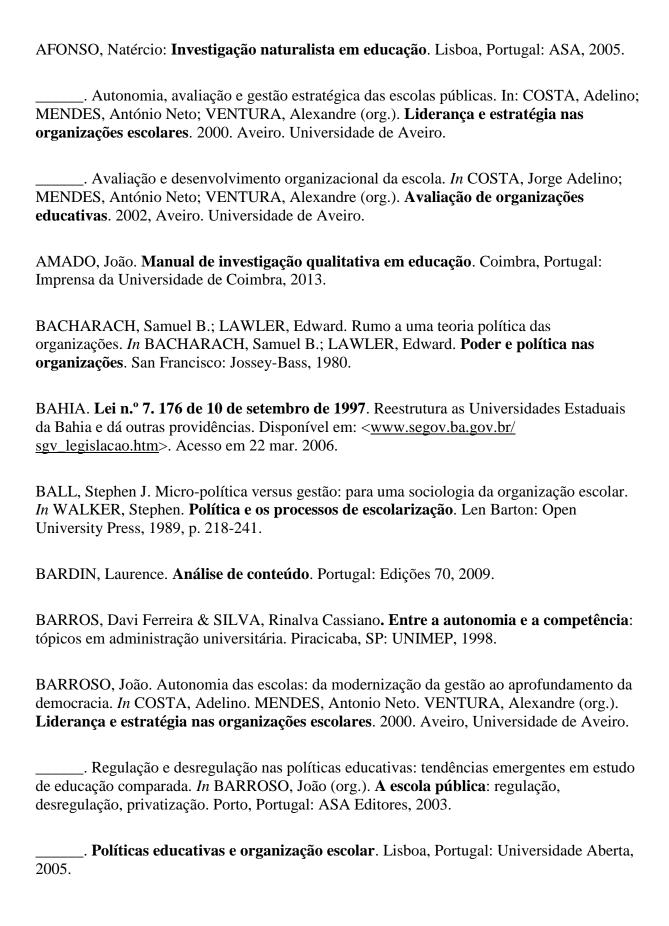
Somos levados a acreditar que a tensão gerada pelo cenário de criação e apropriação funcional de um dispositivo interno de avaliação na UESB, oscilou entre a consensualidade em torno de um mecanismo de regulação e a conflitualidade decorrente da apropriação política deste instrumento de controle. Praticamente, o equilíbrio instável promovido pelo

processo de construção da autoavaliação na UESB estabeleceu-se, em um dado momento, como uma relação de cumplicidade estratégica entre os docentes e a administração, e num outro momento, como instância de confronto entre as coalizões que objetivaram influenciar os processos de tomada de decisão.

O estabelecimento da consensualidade dos docentes ao processo de institucionalização da autoavaliação da UESB se fez pela atração de definir os mecanismos de regulação e pela disposição em descentralizar o controle sobre as ações na organização. Contudo, a subordinação do processo de institucionalização da autoavaliação a administração da UESB evidenciou um regime de tutela que teve a finalidade de defender os interesses da coalizão dominante.

Em virtude do mencionado, entendemos que a participação exercida pelos representantes docentes na construção do processo de autoavaliação da UESB esteve organizada em torno de princípios democráticos e determinada por um quadro de valores com significados políticos. Desse modo, podemos concluir que a participação exercida pelos professores na comissão de autoavaliação, para além dos obstáculos promovidos pela condicionalidade do modelo estrutural *multicampi*, foi determinada pela conquista de benefícios profissionais e pelo conflito de interesses entre as coalizões da UESB que disputavam a conquista do poder.

# REFERÊNCIAS



BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

BILHIM, João Abreu de Faria. **Teoria organizacional**: estrutura e pessoas. Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2006.

BOAVENTURA, Edvaldo M. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia – 1968-1991. **REVISTA da FAEEBA** – Educação e contemporaneidade, Salvador, v.14, n.24, p. 155-173, jul./dez., 2005.

BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação. São Paulo, SP: Brasiliense, 2008.

**BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 outubro de 1988. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n.º 4. 024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1995.

**BRASIL**. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

**BRASIL**. Lei n.º 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

**BRASIL**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação.

**BRASIL**. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, 2004.

CARVALHO, Luís Miguel. **Oficina do coletivo.** Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHANLAT, Jean-François. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. *In* CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo, SP: Atlas, 1996. p. 21-45.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26º Reunião Anual da Anped, Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. <b>Pesquisa em ciências humanas e sociais</b> . São Paulo, SP: Cortez, 2000.
CLEGG, Stewart R. <b>As organizações modernas</b> . Lisboa, Portugal: Celta Editora, 1998.
CROZIER. Michel. <b>O fenômeno burocrático</b> . Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1981.
CUNHA, Luiz Antônio. Avaliação universitária na América Latina: dois projetos nacionais de legislação. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). <b>A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo</b> . São Paulo, SP: Cortez, 1989a. p. 143-166.
<b>A universidade crítica</b> : o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989b.
Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. <i>In</i> TRINDADE, Hélgio (Org.). <b>Universidade em ruínas: na república dos professores.</b> Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.39-56.
DALBEM, Ângela I. L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. <i>In</i> VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). <b>Avaliação: políticas e práticas.</b> Campinas, SP: Papirus, 2002. 143p. (p. 13-42).
DEMO, Pedro. <b>Metodologia científica em ciências sociais</b> . São Paulo, SP: Atlas, 1995.
DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: marco teórico e campo político. <b>REVISTA AVALIAÇÃO</b> . Campinas, v.1, n. 1, jul,1996.
Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. <i>In</i> SGUISSARDI, Valdemar (Org.). <b>Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior</b> . Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 71-89.
Concepção de universidade e de avaliação institucional. <i>In</i> TRINDADE, H. (Org.). <b>Universidade em ruínas: na república dos professores</b> . Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
Concepções de Universidade e de Avaliação Institucional. <b>REVISTA AVALIAÇÃO</b> . Campinas, v.4, n.1, jun,1999.
Avaliação da educação superior. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis, SC: Insular, 2002a.

Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). <b>Avaliação: construindo o campo e a crítica.</b> Florianópolis, SC: Insular, 2002b. p. 13-62.
Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. <i>In</i> DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo (org.). <b>Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate</b> . Florianópolis: Insular, 2003a.
<b>Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.</b> São Paulo, SP: Cortez, 2003b.
<b>Dilemas da educação superior no mundo globalizado.</b> São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.
& BALZAN, Newton César. <b>Avaliação institucional: teoria e experiências</b> . São Paulo: Cortez, 2000.
ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. <i>In</i> GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). <b>Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas</b> . Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 203p. (p. 93-110).
ETZIONI, Amitai. <b>Organizações modernas</b> . São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1984.
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Novo dicionário da língua portuguesa. Curitiba, PR: Positivo, 2001
FERREIRA, Rosilda Arruda. <b>A pesquisa científica nas ciências sociais</b> : caracterização e procedimentos. Recife, Editora UFPE, 1998.
FIALHO, Nádia Hage. <b>Universidade</b> <i>multicampi</i> : modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. 2000. 394f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2000.
Universidade multicampi. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
FRANCO, Maria Laura Barbosa. Questões metodológicas e o papel do sujeito pesquisador. <i>In</i> TRINDADE, V; FAZENDA, I; LINHARES, C. (orgs.). <b>Os lugares dos sujeitos na pesquisa</b>

FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra**: dinâmicas da acção organizada.Lisboa, Portugal, Instituto Piaget, 1995.

educacional. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999. p.201-215.

GENTILI, Pablo. <b>A falsificação do consenso</b> : simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). <b>Neoliberalismo, qualidade total e educação:</b> visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 203p. (p. 111-177).
GIL, Antonio Carlos. <b>Como elaborar projetos de pesquisa</b> . São Paulo: Atlas, 1992.
<b>Métodos e técnicas de pesquisa social</b> . São Paulo: Atlas, 1999.
GOMES, Alfredo Macedo. <b>O exame nacional de cursos como política de avaliação do ensino superior</b> : origens, contrastes e sua importância para a política de regulação estatal do ensino superior. Reunião anual da ANPED, 2001. (Disponível em: www.scielo.com.br)
GUERRA, Isabel Carvalho. <b>Participação e acção colectiva</b> : interesses, conflitos e consensos. Estoril, Portugal: Princípia, 2006.
HOYLE, Eric. A micropolítica das escolas. <i>In</i> BUSH, Tony. <b>Gestão da educação: teoria e prática</b> . Milton Keynes: 1989. p. 66-81.
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. <b>Censo demográfico 2007</b> . (Disponível em: www.ibge.gov.br)
LEITÃO, Sergio Proença. A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. <b>Revista de Administração Pública</b> , Rio de Janeiro, v.19, n.4, 1985. p. 3-26.
LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto.(Org). <b>Avaliação e compromisso</b> : construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
LIMA, Licínio C. <b>A escola como organização e a participação na organização escolar</b> . Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1992.
<b>Organização escolar e democracia radical</b> : Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.
Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. <i>In</i> COSTA, Jorge Adelino. NETO-MENDES, António. VENTURA, Alexandre. <b>Avaliação de organizações educativas.</b> Universidade de Aveiro, 2002a.

\_\_\_\_\_. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. *In* MACHADO L.; FERREIRA, N. (org.). **Política e gestão da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTA, Rodrigues A. E. A educação e a ascensão da burguesia na bahia. **Revista FAEEBA** – **Educação e Contemoraneidade**, v. 14, p. 113-124, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: **teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MINTZBERG, Henry. **Estrutura e dinâmica das organizações.** 3 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 2004.

MORGAN, Gareth. Imagens da organização. São Paulo: Atlas, 2007.

MUNIZ. José Lúcio Santos. **Políticas de avaliação da educação no Brasil: a UESB em foco**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Ba, 2007.

NEAVE, Guy; VAN VUGHT, F. A. **Prometeo encadenado**. Estado e educação superior na Europa. Barcelona: Gedisa, 1994.

PATERMAN, Carole. Participação e teoria democrática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RON, Glatter. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

SARMENTO, Manuel J. **Lógicas de ação nas escolas**. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SEIXAS, Ana Maria. Novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior – a emergência do Estado Avaliador. In: COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (Orgs.) **Avaliação de organizações educativas**. Aveiro, Portugal: Universidade do Minho, 2002.

SILVA, Eugénio Alves da. As perspectivas de análise burocrática e política. *In* LIMA, Licínio (orgs.). **Compreender a escola**: perspectivas de análise organizacional. Porto, Portugal: ASA, 2006.

SINDER, Marilene. Avaliação institucional: uma estratégia de superação da crise da universidade brasileira. *In* SILVA, Waldeck Carneiro da. **Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior**. Niterói, RJ: Quartet, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação universitária em questão:** reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 175p. (p. 41-70).

SZYMANSKY, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livros, 2008.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto de avaliação institucional**. Vitória da Conquista, BA: UESB, maio de 1996a.

<b>Plano de desenvolvimento institucional</b> . Vitória da Conquista, BA: UESB, 1998a.
<b>Programa de gestão 1999 – 2003</b> . Vitória da Conquista, BA: UESB, 1999.
<b>Projeto de avaliação institucional</b> . Vitória da Conquista, BA: UESB, abril de 2001
<b>Projeto de recredenciamento</b> . Vitória da Conquista, BA: UESB, 2002.
<b>Projeto de avaliação institucional.</b> Vitória da Conquista, BA: UESB, nov. 2002.
Plano de desenvolvimento institucional. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2002.
Plano plurianual 2004/2007. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2004.

VERHINE, Robert E. **Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras**. Salvador, BA: UFBA/FACED/Programa de Pós-graduação em Educação, 2000.

#### **ANEXOS**

Anexo A – Portaria UESB/Comissão de Avaliação Institucional  $N^\circ$  606, de 13 de junho de 2001.

## PORTARIA Nº 606, de 13 de junho de 2001.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB, no uso de suas atribuições legais e na forma estabelecida na Lei Estadual Nº 7.176 de 10-9-97 e Artigo 36 do Decreto Estadual n.º1931/88, resolve:

Artigo 1º - NOMEAR Comissão Central do Programa de Avaliação Institucional da UESB, composta pelos seguintes servidores:

- ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA cadastro n.º 72.000.630-8 ASSEPE;
- EDNA FURUKAWA cadastro n.º 72.309.189-9 PROGRAD;
- MARIA DAS GRAÇAS SILVA BISPO cadastro n.º 72.000.573-4 ASSESSORIA ACADÊMICA/JEQUIÉ;
- MARIA HELENA SOUZA RIBEIRO cadastro n.º 72.000.143-9 ASSESSORIA ACADÊMICA/ ITAPETINGA;
- JOCELI ROCHA LIMA cadastro n.º 72.346.254-5 DELL;
- ZORAIDE VIEIRA CRUZ cadastro n.º 72.288.794-6 DS;
- MARCO ANTÔNIO COSTA cadastro n.º 72.347.642-1 DCN;
- CARLA PATRÍCIA NOVAIS LUZ cadastro n.º 72.337.728-7 DCB;
- CÉLIA TANAJURA MACHADO cadastro n.º 72.001.593-3 DELL;
- ADAUTO LOPES GIGANTE cadastro n.º 72.000.527-1 DFZ;
- ADUSB um membro representante da Categoria Docente;
- AFUS um membro representante da Categoria de Técnicos-Administrativos;
- DCE um membro representante da Categoria Discente.

Artigo 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

WALDENOR ALVES PEREIRA FILHO REITOR

# Anexo B – Portaria UESB/Comissão de Avaliação Institucional N° 382, de 22 de março de 2002.

#### PORTARIA Nº 382, de 22 de março de 2002.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB, no uso de suas atribuições legais e na forma estabelecida na Lei Estadual Nº 7.176 de 10-9-97 e Artigo 36 do Decreto Estadual n.º1931/88, resolve:

Artigo 1º - ALTERAR os termos da Portaria n.º 606, de 13 de junho de 2001, que nomeia Comissão Central do Programa de Avaliação Institucional da UESB, nos seguintes termos:

#### **EXCLUIR** os nomes dos Professores:

- MARIA DAS GRAÇAS SILVA BISPO 72.000573-4 Assessora Acadêmica de
- MARIA HELENA SOUZA RIBEIRO 72.000143-9 Assessora Acadêmica de Itapetinga;
- ZORAIDE VIEIRA CRUZ 72.288794-6 DS;
- MARCO ANTÔNIO COSTA 72.347642-1 DCN;

#### INCLUIR os nomes dos Professores:

- JERUSA DA SILVA GONÇALVES ALMEIDA cadastro n.º 72.293.436-1 DCHL - Coordenadora;
- LUIZ ARTUR DOS SANTOS CESTARI cadastro n.º 72.369.839-0 DEBI Vice-Coordenador;
- ALAOR MACIEL JÚNIOR cadastro n.º 72,288.615-2 DTRA;
- JOSÉ ALVES DIAS cadastro n.º 72.282.460-5 DH; JOSÉ LÚCIO SANTOS MUNIZ cadastro n.º 72.347.630-8 DS;
- JOSÉ LUÍS CAETANO DA SILVA cadastro n.º 72.367.681-9 DFCH;
- MÍRIAM CLÉA COELHO ALMEIDA cadastro n.º 72.001.611-7 DG;
- RUY MACEDO cadastro n.º 72.001.416-5 DQE.

Artigo 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

WALDENOR ALVES PEREIRA FILHO REITOR