

# Exame Nacional de Cursos – o Provão: uma Avaliação para melhorar ou excluir?

DOMÍCIO M. MACIEL \*

\* Professor no Departamento de Matemática da Universidade Federal do Maranhão, mestrando em Educação pela Unicamp (domicio@unicamp.br)

Recebimento: 30/08/02

Aprovação: 10/02/03

**Resumo:** Este texto faz uma crítica ao modelo de avaliação ora vigente no Brasil para os cursos de graduação das instituições de ensino superior (IES). Inicialmente contextualizamos o Brasil dentro de uma política orientada pelos órgãos financeiros mundiais, coerente com o neoliberalismo, aos países dependentes dos mesmos. Em seguida, faz-se uma análise sobre os exames nacionais a partir de uma abordagem histórica, mostrando ainda os pressupostos políticos-econômicos-teóricos-metodológicos no contexto nacional e seus efeitos para a educação. Apresenta-se um histórico de como as universidades foram avaliadas/controladas desde sua criação na idade média até a implementação do Provão (Exame Nacional de Cursos), no Brasil, que substituiu/desconheceu o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), o qual foi elaborado pelas próprias IES e aprovado pelo MEC. Finalmente, é feita uma crítica ao Provão, tendo como base sua lei e sua repercussão na mídia, mostrando suas limitações e contradições.

**Palavras-chave** – Avaliação; Neoliberalismo; Universidades; Exames nacionais; Provão; PAIUB

**Abstract:** This text makes a critical analysis of the current evaluation model of undergraduate programs of higher education institutions in Brazil. Initially, Brazil is situated inside of a practice guided by the world-wide financial agencies, which are coherent with neoliberalism. After that an analysis of the national examinations, according a historical approach, is made, showing its estimated political, economic, and theoretical presuppositions and their effect on national education. A historical description is presented of how the universities have been evaluated/controlled, since their creation in the middle ages until the implementation of "Provão" (National Examination of Undergraduate Programs), in Brazil, which replaced PAIUB (Institutional Evaluation Program of Brazilian Universities), a program which was elaborated by the higher education institution themselves and approved by the Ministry of Education. Finally, a critique of Provão is made, based on the law that regulates it and on its repercussion in the media, showing its limitations and contradictions.

**Key words:** Evaluations; Neoliberalism; Universities; National examinations; "Provão"; "PAIUB".

## INTRODUÇÃO

As universidades têm passado, nos últimos dez anos, por momentos de sobressaltos em virtude da implantação de um sistema de avaliação que visa tão somente torná-las uma promotora de mão-de-obra, esquecendo suas origens e seus objetivos primeiros que são: ensino, pesquisa e extensão.

Numa atitude puramente economicista e anti-pedagógica, o governo FHC implantou o Provão (Exame Nacional de Cursos) para controlar e direcionar o ensino superior para as necessidades mercadológicas. Entretanto, o Provão é apenas um elemento, apesar de sua grande força ideológica, de um sistema maior de avaliação que descaracteriza os verdadeiros objetivos da Educação.

É preciso que sejam desvelados os pressupostos deste sistema de avaliação, que inclui o Provão, e que seja incentivada a auto-avaliação universitária. Para tanto, as páginas que se seguem trazem uma análise da avaliação (ou controle?) das universidades com o intuito de contribuir para o debate em torno do Exame Nacional de Cursos (Provão) entre outros existentes a nível fundamental e médio.

## AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O neoliberalismo surgiu em todo mundo como crítica ao intervencionismo estatal absoluto nas políticas públicas que, segundo os defensores deste modelo econômico, produz uma crise no sistema capitalista de produção. Daí, surge a privatização como idéia central da resolução do problema. E o campo de ação desta idéia privatizadora também abarca o setor educacional.

Os órgãos internacionais que iniciaram o processo de estudo quanto a eficiência do sistema educacional foram o FMI e o Banco Mundial, a partir da década de 80, em diversos países latino-americanos, quando passaram a avaliar seus sistemas de ensino baseados na orientação destes órgãos.

Mas no Brasil, historicamente, as ações do modelo liberal na economia praticamente inexistiu, pois como afirma FERREIRA:

*“enquanto movimento de idéias e práticas políticas (...) o liberalismo nunca chegou a se estruturar (portanto a existir), em boa medida porque a realidade social militava e continua militando contra ele, seja no terreno das práticas sociais, políticas e econômicas”* (apud VIEIRA, 1998, p. 30).

Entretanto, no final da década de 70, com o primeiro programa governamental de privatização, iniciou-se no Brasil o debate sobre a redução da intervenção estatal na economia. Mas foi com Collor que esse debate se intensificou, sob a influência da conjuntura internacional e a crise fiscal do país.

A privatização mundial, apesar de ter sido fortemente influenciada pelos governos Thatcher na Grã-Bretanha (1979), Reagan nos EUA (1980) e Kohl na Alemanha (1982), foi muito diversificada.

A Organização das Nações Unidas, através da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), criada em 1948, influenciou os países em desenvolvimento a se replanejarem e esse período se deu entre os anos 50 e 70.

A primeira crise do petróleo, em 1973, colocou em xeque a participação do Estado na economia mundial, particularmente nos países da América Latina. A partir de 1970, o movimento de privatização se instalou na Europa e EUA, se estendendo até os países em desenvolvimento.

A privatização ocorrida nos países ricos determinou as políticas de financiamento aos países em desenvolvimento, oferecidas pelos órgãos internacionais como o Banco Mundial e o FMI. Nota-se a falta de opção por parte dos países endividados a seguir as determinações dos órgãos financiadores.

No Brasil, os investimentos oriundos desses órgãos são introduzidos com mais frequência a partir dos anos 80. O Brasil entra numa era da internacionalização da política educacional em que prevalece a ideologia da racionalidade econômica.<sup>1</sup> Dessa ideologia, segundo GARCIA (1999, p. 232), surge as seguintes discussões:

- *o país não necessita de mais recursos para a Educação, precisa é gastar melhor;*
- *já temos vagas para todos, precisamos é melhorar o desempenho;*
- *o problema do ensino não é a evasão, e sim a repetência;*
- *o ensino superior gratuito para alunos é um luxo inaceitável para um país subdesenvolvido.*

Em 1991, no Rio de Janeiro, um maior investimento no ensino básico, em detrimento do ensino superior, foi discutido em seminário, por representantes do Banco Mundial e técnicos brasileiros. Richard Sabot, um dos representantes do Banco Mundial, afirmava, na oportunidade, que *“tempos de crise como este no Brasil, são ideais para se tomar decisões difíceis, mas necessárias, como a de acabar com o ensino superior gratuito, porque a falta de alternativas reforça a urgência”* (apud GARCIA, 1999, p. 233). Em 1993, é assinado o Plano Decenal de Educação para Todos, projeto este, inspirado nos compromissos internacionais assumidos na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien-Tailândia, em 1990.<sup>2</sup>

1 A avaliação do sistema educacional, redução de gastos com as universidades, parceria com setores privados, são idéias marcantes dessa ideologia defendida pelos órgãos internacionais de financiamento.

2 Encontro promovido pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO, cujos princípios básicos se prendem à equidade social. Equidade social, de acordo com a Conferência de Jomtien, significa estender às populações menos privilegiadas os mesmos benefícios obtidos pelas classes minoritárias e detentoras de poder aquisitivo. Mas o que é oferecido ao povo, em sua maioria, é o “mínimo” indispensável para a sua inserção na sociedade.

**Desde que a educação passou a ser uma política pública, o Estado instituiu-se como Estado regulador/avaliador do produto de seu sistema de ensino.**

No Brasil, Collor foi o acelerador do processo de privatização. E esse processo se estendeu à área social, em que o Estado fez uma parceria com o setor privado, dando o “mínimo necessário” às classes que não podem ter acesso a uma assistência de qualidade. Estabeleceu-se a ideologia de que o serviço pago é de qualidade superior ao que é oferecido pelo Estado.

FERREIRO deixa isso bem claro quando comenta sobre o contexto latino americano:

*“O Estado delega ao setor privado a maior parte de suas obrigações e retém somente aquelas de tipo assistencial para os setores cujo poder aquisitivo não lhes permite pagar por um serviço necessário. A noção de direito à saúde, moradia e educação perde assim seu sentido global. Em lugar de os cidadãos reclamarem um direito, estabelece-se, como se fosse “normal”, que eles “comprem” serviços. Aqueles que não podem comprá-los, devem conformar-se com uma ação assistencial do Estado, que se limita a dar o mínimo necessário (e, frequentemente, bem abaixo do mínimo requerido para manter os níveis de subsistência e funcionamento degradado dessa parcela da população”* (apud VIEIRA, 1998, p. 35-36).

Mas o Estado não se isenta por completo da necessidade de existir como provedor de bens públicos, e no que diz respeito à educação, ele se impõe.

Fernando Henrique Cardoso, ao assumir o governo em 1995, declara que a Educação “é considerada elemento essencial para a conquista de uma sociedade mais justa, solidária e integrada, requisito para o pleno exercício da cidadania e condição para o desenvolvimento econômico” (apud GARCIA, 1999, p. 238).

Para FHC, o Brasil passaria para o grupo dos países desenvolvidos via educação.

Com o Programa Acorda Brasil, FHC inicia suas medidas descentralizadoras, coerente com o modelo neoliberal, reveladas nos seguintes pontos:

- 1) definir um padrão curricular mínimo para o Brasil;
- 2) descentralizar a compra e a distribuição e promover a melhoria da qualidade do livro didático;
- 3) repassar diretamente às escolas o dinheiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, por meio de convênios com Estados e Municípios;
- 4) promover o treinamento de professores mediante o ensino à distância, com a parceria de empresas e da comunidade, na aquisição dos equipamentos; e
- 5) avaliar os alunos de todas as séries, anualmente, nas escolas públicas” (GARCIA, 1999, p. 238).

Entretanto, até hoje, depois de sete anos de governo, não se vê que o sistema educativo tenha melhorado; e tomando para reflexão os resultados do ENEM (2001), que mostraram um decréscimo da média dos alunos (folha online, 05/12/

2001)<sup>3</sup>, e da pesquisa internacional que avaliou o desempenho de estudantes de 15 anos de idade em aplicar os conhecimentos em leitura, matemática e ciências, em que o Brasil ficou em último lugar (uol notícias, 04/12/2001)<sup>4</sup>, conclui-se que FHC nunca utilizou os resultados dos exames nacionais e avaliação do sistema do ensino fundamental, como o SAEB, para a melhoria da educação brasileira. Então, esse sistema de avaliação, que se apóia meramente em dados quantitativos, serve para outra coisa, como por exemplo, para inculcar a ideologia neoliberal que sustenta que a desigualdade é natural e evidente. Na verdade, se discute se essas medidas ao invés de descentralizadoras não são descentradoras, pois o governo se desobrigou da aplicação dos recursos para se posicionar como controlador da qualidade da educação com medidas que ferem a autonomia e a liberdade de gestão das escolas e universidades.

## OS EXAMES NACIONAIS

Desde que a educação passou a ser uma política pública, o Estado instituiu-se como Estado regulador/avaliador do produto de seu sistema de ensino. E para certificar-se de que os gastos públicos com educação tinham retorno, isto é, para verificar o impacto educacional do seu sistema de ensino, em atender as exigências do mercado, assim como responder à sociedade sobre suas “produções” educacionais (desempenho dos alunos na saída do sistema de ensino) o Estado instituiu os exames nacionais.

O primeiro exame geral da História ocorreu na França e foi criado em 1808 (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 18), recebendo o nome de *baccalauréat*. Ainda hoje ele é realizado, e é aplicado nas duas últimas séries da escolaridade secundária. O seu fim é certificar os estudos secundários e orientar para o ensino superior e/ou profissional. Do seu resultado passou-se a organizar, naquele país, um “ranking” classificatório das instituições de ensino. Esse exame, a partir de sua implantação, foi muito criticado, e BAUDELLOT & ESTABLET (apud DIAS SOBRINHO, 1997, p. 77) cita uma declaração de Francisque Sarcey, que foi registrada em La Republique Française, em 15 de novembro de 1887:

*“Já só se trabalha com os olhos fixos no programa e tendo em vista o programa. E esse infelizmente programa tem se distendido dia após dia: introduziram todos os conhecimentos humanos(...) este fantasma do baccalauréat que é preciso conquistar, desorganizou todas as classes. Os professores proclamam-no: não obtém mais nenhuma atenção para os estudos desinteressados (...) será isso válido para o baccalauréat? Os alunos não se conseguem libertar disso. E em lugar de faze-*

3 Acesso disponível em <http://www.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7341.shtml>

4 Acesso disponível em <http://noticias.uol.com.br/inter/reuters/2001/12/04/ult27u17037.shl>

*rem os trabalhos que lhes são dados, mergulham nos manuais onde a ciência é comprimida, amontoada, e distribuída em tabelas de Liebeg.*"

Já se discutia na época os efeitos danosos desses exames para a cultura escolar. Eles já têm mais de um século de vigência e continuam sendo uma alternativa "mais objetiva", e de resultados mais rápidos, para se avaliar um sistema de ensino em diversos países.

**Os exames nacionais têm um efeito excludente sem analisar as desigualdades em que se dão as formações individuais e regionais.**

Com os exames nacionais, o Estado instaura a competitividade desigual entre as instituições, como também entre os alunos, além de valorizar a avaliação somativa. A partir deles, o Estado, legalmente, institui uma política contencionista de investimento na Educação, privilegiando os que já são

privilegiados pelo sistema (alunos/instituições), além disso o Mercado passa a ter um filtro para a seleção de seus futuros empregados e a sociedade que os legitima, baseada no "ranking" publicado pela mídia, se direciona para as empresas (não escolas/universidades) mais destacadas.

### Pressupostos políticos, econômicos e teórico-metodológicos

No caso particular do Brasil, na atualidade, qual o papel da avaliação Educacional no atual governo FHC? Quais as intenções futurísticas desse modelo avaliativo ora vigente no país? Sobre que pressupostos políticos, teórico-metodológicos e econômicos estão baseados?

Na mídia, o Ministro da Educação do governo FHC e a Diretora do INEP se apresentam orgulhosos do "trabalho avaliativo" que estão fazendo. Mas eles são motivos de orgulho para quem?

Diante de uma situação em que a industrialização é colocada na ordem do dia, os países latino-americanos se postam à mercê do mercado, que por sua vez se constitui um controlador dos órgãos internacionais de financiamento como o Banco Mundial e o FMI. Ao lado destes, outros órgãos como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) são delineadores de políticas econômico-sociais nos países economicamente dependentes.

No início da década de 90, a CEPAL propôs num documento, intitulado *Transformación productiva con equidad, "que indivíduos, setores sociais e países devam se tornar competitivos, ou seja, devam adequar-se às exigências do mercado"* (apud MIRANDA, 1997, p. 39).

Na mesma época (1990), ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD, e UNESCO, cuja idéia

central ficou em torno da vinculação do desenvolvimento do homem à educação, em que a aprendizagem seria a meta maior a ser alcançada, sugerindo assim a universalização da educação, promoção da equidade social, ampliação de meios e alcance da educação básica.

Nessa idéia, ficou implícita a vinculação dos recursos humanos à educação, que foi corroborada pela CEPAL em seu documento, de 1992, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, cujos princípios norteadores eram cidadania e competitividade, equidade e desempenho, e integração nacional e descentralização.

Por sua vez o Banco Mundial se mostrou meramente economicista ao priorizar a vinculação da educação à produção. Para essa instituição, o investimento em educação se daria tão somente para aumentar os recursos dos pobres.

Essas orientações foram sendo absorvidas pelos governos brasileiros à proporção que suas necessidades de financiamentos aumentavam. Entre as orientações para as políticas educacionais, se destacaram a necessidade de avaliação dos sistemas educacionais e redução dos gastos públicos com o ensino superior.

DE SORDI (1998, p. 52) faz uma reflexão sobre a verdadeira intenção das medidas políticas de fundo econômico do atual governo. Para ela,

*“a atual proposta do MEC conta uma parte da história, é preciso remover o manto nebuloso que a acompanha. O objetivo das atuais propostas é o de avaliar, através dos alunos, as instituições. Chega-se a reforçar a inexistência de riscos para os estudantes. Ledo engano. Como desgrudar do eventual rótulo, da etiqueta que lhes será impingida e que se assemelhará a uma segunda pele que os acompanhará em sua inserção no mercado, proveniente de uma instituição “reprovada”?”*

Esta autora atenta para a “perversidade” desse modelo, pois o mesmo é praticado com o consentimento daqueles que serão vítimas de seus resultados e, a longo prazo, os seus descendentes. Isso nos faz lembrar o que os nazistas faziam com os operários judeus que construíam suas próprias câmaras de gás, quando não morriam na construção.

É de se questionar

*“porque se optou pelo uso de indicadores quantitativos para “medir” o desempenho das escolas e os resultados dos alunos? Terá havido alguma razão para se subestimar a utilização de indicadores qualitativos complementando os primeiros? Parece óbvio frente ao expostos que ao Estado interessa mostrar resultados e não produzir contendas estéreis...Avaliações qualitativas levam mais tempo, são mais subjetivas as análises, implicam debate plural e envolvem participação dos envolvidos para esclarecer significados de suas buscas, de seus valores. Isto consome tempo, não atende as exigências da agenda do mercado, que prega o pragmatismo de resultados, a eficiência e produtividade” (DE SORDI,1998, p. 56).*

Isto põe em relevo que existem forças estranhas à instituição e ao país, que conduzem esse processo de avaliação institucional.

No tocante à avaliação do ensino superior,

*“a análise dos principais mecanismos de avaliação implantados permite apreender a unidade que existe nessa aparente diversidade, mostrando que há uma concepção de currículo orgânico e articulado a uma perspectiva sistêmica, funcionalista e cibernética de avaliação”* (DOMINGUES & OLIVEIRA, 2000, p. 17).

Para esses autores, o governo assumiu desde 1995, uma política de avaliação da educação superior, que se baseia em *“cinco grandes vertentes e um prólogo”*. A primeira vertente é identificada por eles como *“avaliação do aluno de graduação”*. Nesse processo, é referendado um modelo de tomada de decisão, *“cuja base é o input, o output e o feedback”*. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) constitui-se como o input, e o ENC (Exame Nacional de Cursos - *“o Provão”*) o output (ibidem, p. 17). Nesse contexto, o ENEM passou a ser defendido pelo MEC como um instrumento ideal para o acesso à universidade<sup>5</sup>. Isso tem evoluído e, aos poucos, as universidades e/ou centros universitários vêm dando uma importância ao ENEM como parte de seus vestibulares.

A segunda vertente (ibidem, p. 18) é a *“avaliação do curso de graduação”*. De uma política de credenciamento *ad eternum*, o governo passou a recredenciar os cursos de cinco em cinco anos. A terceira vertente (ibidem, p. 19) se constituiu como *“a avaliação da instituição”*. A princípio, o governo, numa atitude *“emancipatória”*, estimulou a auto-avaliação das IES com a instituição do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), mas a partir do Governo FHC, esse programa deixou de receber o apoio financeiro do mesmo. Isso se deu porque o PAIUB defende que *“a decisão do modelo paradigmático de avaliação é da IES e a maioria dos programas vinha fugindo da lógica do que vem sendo implementado pelo MEC”*, afirmam esses autores. A quarta vertente (ibidem, p. 19) desse modelo é identificada pelos autores como *“a avaliação da licenciatura”*. Nesse contexto, o MEC se utiliza de dois instrumentos: o SAEB (Sistema da Avaliação do Ensino Básico) e os *standard*. Os *standard* nacionais são resultantes de um convênio internacional Brasil - EUA, assumido em 1997 por FHC e Bill Clinton. Eles têm sua origem na política da globalização mundial para a criação de um operário global. A consequência destas políticas é que os professores terão que trabalhar com conteúdos determinados pelo ENEM e Provão ou pelo SAEB e *standard*.

5 Em agosto de 2000, a Folha de São Paulo informa que *“segundo o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, a intenção do ministério é que, no futuro, o ENEM substitua a parte acadêmica do vestibular, como é feito hoje nos EUA”*(apud DOMINGUES & OLIVEIRA, 2000, p.18).

Continuando, a quinta vertente (ibidem, p. 20) se traduz na capacitação de recursos humanos para avaliação. O governo investe nesse projeto com a criação de Curso de Especialização em Avaliação à Distância, num convênio da Cátedra UNESCO de Educação - Universidade de Brasília (UnB), MEC, United States Information Service, além de outros. É evidente que o convênio privilegia a avaliação quantitativa, pois o curso inicia com técnicas de construção de testes.

O prólogo citado (ibidem, p. 20) é a construção de um sistema de avaliação, compreendendo os diversos tipos de avaliação consolidados e mencionados acima e que já estão em vigor, que ficará a cargo da Agência Nacional de Avaliação (ANE), de caráter autônomo e com administração própria.

## Os efeitos dos exames nacionais

Os exames nacionais conduzem os examinados a lutarem entre si por uma posição na sociedade técnico-científica, pois eles podem significar um fator classificador e selecionador para níveis superiores de ensino (ENEM), assim como para a inserção no mercado de trabalho (ENEM e ENC), e também para escolha de uma instituição fornecedora de formação integral e profissional (ENEM e ENC).

DIAS SOBRINHO (1999, p. 43) reitera esta observação quando afirma que, *“tendo como valor central a competitividade nos planos individual e institucional, a avaliação tecnológica<sup>6</sup> engessa os conhecimentos e sufoca os valores da solidariedade, da cooperação e da construção coletiva.”* De outro modo esse autor ainda atenta para o fato de que

*“não há discordância quanto ao princípio do papel genérico da avaliação no processo ensino-aprendizagem, ou então há muito tempo já estaria banida das salas de aulas e das agências públicas ou privadas essa prática constrangedora. O que se discute é o tipo de influência ou os efeitos que a avaliação (os testes, os exames, as provas, as verificações, as tomadas de ponto, etc.) produz não somente quanto à aprendizagem mas também no terreno político”* (ibidem, p. 40)

Os exames nacionais têm um efeito excludente sem analisar as desigualdades em que se dão as formações individuais e regionais. Pedagogicamente, os resultados desses exames são nulos pois são somativos; nada resta a fazer pelo examinado. Entretanto, ele fica marcado profissionalmente pela nota recebida. As letras que servem de base para o *“ranking”* não representam bem a realidade educacional, mas como diz STEINBERG (apud DIAS SOBRINHO, 1999, p. 45), *“os rótulos não são descrições justas da realidade, porém contribuem para moldar a realidade.”*

<sup>6</sup> Baseada na análise quantitativa de dados obtidos por testes, exames, etc.

O currículo fica determinado pelo que “cai” nos exames, pois os professores ficam atentos às questões propostas nos exames anteriores; empobrecendo, assim, a qualidade do o ensino.

Na avaliação tecnológica de uma IES, se o desempenho do aluno não for bom, o professor não ensinou bem, e isto tem um valor político considerável para quem regula a educação, pois se o professor não ensina bem, a instituição é desclassificada e “deve ser fechada” se esse professor não se reciclar ou se titular. Uma vez que para se titular o docente leva no mínimo 2 (dois) anos; nesse período, enquanto ele estiver fazendo Pós-Graduação e sua vaga for preenchida por um professor substituto, sem experiência e sem compromisso com a instituição, certamente os estudantes que forem alunos deste deverão ser mal preparados e isto contribuirá para que a instituição seja reprovada nesse período em dois exames, cuja consequência se sabe qual é. Essa seria a análise baseada na concepção que valoriza o par titulação-bom ensino.

O exame de 3 a 4 horas, ao querer dar conta da qualidade de um curso de graduação ou de um ciclo de ensino de 3 a 4 anos, traduz uma qualidade instantânea de um grupo que não estudou para prestar um exame final e, portanto, não corresponderá ao exigido, a não ser que no final do curso ou ciclo façam um “cursinho” preparatório, como se dá para quem presta o vestibular. Isso vale tanto para o ensino médio como para quem terminou um curso de graduação. É só lembrar que um grande número de universidades públicas e privadas está aceitando o ENEM como parte do seu vestibular. E já se encontram à venda, nas bancas de revistas, apostilas preparatórias para o ENEM. E futuramente, pelo efeito competitivo do Provão e ao mesmo tempo atemorizador para as instituições, particularmente as privadas, teremos também cursinhos promovidos pelas IES e/ou outras instituições específicas para tal fim, que certamente surgirão.

## A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

### Histórico

As instituições de ensino superior fazem parte do grande sistema de ensino de um país, e portanto, ficam sujeitas às avaliações feitas pelo seu gerenciador maior que é o Ministério da Educação ou órgão semelhante. No Brasil, as avaliações das IES<sup>7</sup> têm se orientado por políticas contencionistas de gastos públicos com a educação superior. Mas antes que analisemos como tem sido a avaliação das IES brasileiras na atualidade, mister se faz entender como evoluiu o controle

<sup>7</sup> Instituições de Ensino Superior.

das universidades pelo Estado, para situar em seguida o caso brasileiro num modelo avaliativo próprio, apesar de adaptado dos modelos internacionais.

Historicamente, o controle das universidades sempre existiu, desde sua criação na Idade Média. Primeiramente, o controle foi exercido pela Igreja de uma forma distanciada e doutrinária. Ao sair do controle da Igreja, as universidades caíram no controle do Estado, que se mantinha mais próximo e tinha um caráter político. Os universitários daquela época clamavam por autonomia (SANTOS FILHO, 1999, p. 10).

Essa autonomia era facilitada pela forma nômade com que as universidades se instalavam. Até o século XIV, as universidades não tinham propriedades em que pudessem ministrar suas aulas. Estas “*eram ministradas em conventos, em claustros, nas igrejas, ao ar livre e até na casa dos professores*” (LAMPERT, 2000, p. 158).

A criação das universidades era motivada pela vontade de alguém aprender e de outro alguém ensinar. Existia um sentimento de liberdade no seio das mesmas, e livres elas tinham que ser para que pudessem dar conta dos seus compromissos com a sociedade. Ficavam entre a Igreja e o Estado.

Mas, até o início do século XIX, as universidades se prenderam a um ensino reprodutivista, cujas conseqüências foram a perda de terreno para os Colégios Técnicos. A qualidade das mesmas estava em xeque. Entretanto, com a proposta do filólogo alemão Humboldt, que dava ao professor o privilégio de ensinar aquilo que ele pesquisava, as universidades retomaram os princípios de autonomia e liberdade acadêmica (LAMPERT, 2000, p.160).

Ainda na idade média, os modelos de controle de qualidade das universidades foram sendo aplicados sem evidenciarem uma pureza na sua forma. O modelo francês dava a uma autoridade externa o poder de controle, que por muito tempo foi da Igreja. O modelo britânico cultivava a auto-governabilidade. O modelo italiano dispensava o controle da Igreja, mas o controle era dado a externo; sendo que na Bolonha, os estudantes em reação à independência dos professores que ministravam e cobravam particularmente seus cursos, controlaram por vários séculos as universidades; os professores, posteriormente, em acordo com o governo da Bolonha, reagiram também, e em conseqüência disso, foi criado um “*conselho de controle de leigos*”, que constituiu o “*1º exemplo de controle público externo na educação superior*” (SANTOS FILHO, 1999, p. 11).

A partir da revolução humboldtiana nas universidades alemãs, que influenciaram as demais universidades européias, segundo NEAVE (apud SANTOS FILHO, 1999, p. 11), estas passaram a ser acompanhadas por dois tipos de avaliação: a de rotina e a estratégica.

*“No nível de sistema, a avaliação de rotina consiste em atividades que usam a manutenção do sistema, tais como: a discussão do orçamento anual e a análise*

*das necessidades do sistema de educação superior, para assegurar sua capacidade no atingimento das metas governamentais.*” Ela se dá de “*forma quase invisível ao mundo exterior, permanece praticamente sem consequência, é conduzida ex-ante<sup>8</sup> e tem mais uma função simbólica*” (SANTOS FILHO, 1999, p. 11).

Segundo NEAVE (apud SANTOS FILHO, 1999, p. 12), o objetivo primeiro da avaliação estratégica é “*avaliar o desempenho prévio de uma dimensão específica da política nacional (de educação superior) com vista a efetuar mudança importante à luz do que é encontrado.*” Esse tipo de avaliação é realizado apenas em tempo de crise.

No Brasil, a partir dos anos 30, com base no Estatuto das universidades brasileiras, que vigorou a partir de então, que foi substituído pela Lei de Reforma Universitária de 1968, seguida pela LDB/96, “*o Estado veio regulando de forma minuciosa, centralizadora e burocrática, a estrutura e o funcionamento das instituições de educação superior do país*” (SANTOS FILHO, 1999, p. 12).

Até o final da década de 80, a avaliação de rotina realizada pelo governo brasileiro objetivava atender a autorização de cursos e credenciamento de instituições de ensino superior.

Na Europa, a avaliação institucional evoluiu para um contexto em que o Estado deixou de ser um “*interventor*” para ser um “*facilitador*”. A auto-regulação foi instituída. Como “*facilitador*”, o Estado propiciaria condições para que as próprias universidades funcionassem com relativa autonomia. Essa prática influenciou outros países do mundo e cada um a adaptou para si, conforme sua realidade.

Entre os modelos de Estado Avaliador sugerido por BENTACOUR (apud SANTOS FILHO, 1999, p. 15), o Brasil adotou o “*modelo de melhoria da qualidade*” através da instituição do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) em 1993. Este programa de avaliação surgiu da reação dos dirigentes das universidades brasileiras à intenção do governo brasileiro em adotar um modelo avaliativo britânico que vinculava a avaliação ao financiamento público. Os princípios elaborados para o PAIUB são: **globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade** (MACIEL, 2002, p. 54; RISTOFF, 1996, p. 48). Com o PAIUB, as universidades brasileiras, particularmente as públicas, passaram, com o apoio financeiro do Estado, a se auto-avaliarem, dado que esse modelo respeitava a sua identidade, sua história, regionalidade e sua própria autonomia.

Entretanto, paralelamente ao PAIUB, o governo brasileiro, para atender a uma política neoliberal de contenção de gastos com educação, se manifestou de

8 “Tem por finalidade proporcionar critérios racionais para uma decisão qualitativa crucial: se o projeto deve ou não ser implementado.” (COHEN & FRANCO, 1999, p. 108)

forma diferente com a implantação do Exame Nacional de Curso (o Provão). Esta dúvida manifestação é refletida por LEITE (apud SANTOS FILHO, 1999, p. 15):

*“A avaliação do MEC é um instrumento de poder político muito forte que está sendo aplicado com fins que, certamente, não coincidem com os propósitos e as ações emancipatórias, preservadas [sic] da autonomia universitária que o PAIUB comprovou ser viável em sua prática.”*

## O Exame Nacional de Cursos - ENC (o Provão)

O sistema de avaliação institucional que vige no país iniciou seu desenvolvimento logo no início do governo FHC. Aos poucos, de lei em lei, até chegar a LDB/96, que o consolidou, ele foi implementando um sistema de avaliação voltado para atender as exigências do mercado. Apesar de já se ter um programa de avaliação das IES (o PAIUB), implementado por ele mesmo em 1993, acatando as reivindicações das universidades públicas, o MEC, mostrando a sua insensibilidade quanto à atuação daquele programa, pois o mesmo não tinha respostas prontas, finalistas, que atendessem as exigências da racionalidade técnica, instituiu o Exame Nacional de Cursos- “o Provão” em 24 de novembro de 1995, pela Lei de nº 9131, e o regulamentou pela Portaria nº 249 de março de 1996.

O Provão, pelo Decreto nº 2020 de 10 de outubro de 1996, um mês antes de sua primeira aplicação (10/11/1996), passou a ter coadjuvantes no processo de avaliação institucional: Avaliação das condições de oferta (artigo 1º), avaliações dos cursos pelas comissões de especialistas (Avaliação Externa), auto-avaliação realizada pela própria instituição (PAIUB), Avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES e a análise de indicadores de desempenho global. A existência do PAIUB só foi lembrada pela Portaria nº 302 de 7 de abril de 1998, que estabeleceu que a SESu (Secretaria do Ensino Superior) ficaria responsável pela avaliação do desempenho individual das IES, no âmbito do mesmo (NASCIMENTO & LASSANCE, R., 1999, p. 391).

O objetivo do Provão é avaliar as IES via desempenho de seus alunos no fim do curso de graduação oferecido por elas. A elaboração do mesmo conta com uma comissão de docentes e especialistas de cada área. A comissão, baseada em lista de nomes indicados por associações profissionais, professores e pelo Conselho de Reitores das universidades Brasileiras (CREUB), é nomeada pelo Ministro da Educação.

### A Lei nº 9 131 de 24 de novembro de 1995

*Artigo 3º Com vistas ao disposto na letra “c” do parágrafo 2º do artigo 9º da Lei 4024, de 1961, com a redação dada pela presente lei, o Ministério da Educação*

*e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.*

*Parágrafo 1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput incluirão, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com bases nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos em fase de conclusão dos cursos de graduação.*

*Parágrafo 2º O Ministério da Educação e dos Desportos divulgará, anualmente, o resultado das avaliações referidas no caput deste artigo, inclusive dos exames previstos no parágrafo anterior, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados.*

*Parágrafo 3º A realização de exame referido no parágrafo 1º deste artigo é condição prévia para obtenção do diploma, mas constará do histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data em que a ele se submeteu.*

*Parágrafo 4º Os resultados individuais obtidos pelos alunos examinados não serão computados para sua aprovação, mas constarão de documento específico, emitido pelo Ministério da Educação e do Desporto, a ser enviado exclusivamente a cada aluno.*

*Parágrafo 5º A divulgação dos resultados dos exames, para fins diversos do instituído neste artigo, implicará responsabilidade para o agente, na forma da legislação pertinente.*

*Parágrafo 6º O aluno poderá, sempre que conveniente, submeter-se a novo exame, nos anos subsequentes, fazendo jus a novo documento específico.*

*Parágrafo 7º A introdução dos exames nacionais, como um dos procedimentos para a avaliação dos cursos de graduação, será efetuada gradativamente, a partir do ano seguinte à publicação da presente Lei, cabendo ao Ministro de Estado da Educação e do Desportos determinar os cursos a serem avaliados.*

*Artigo 4º Os resultados das avaliações referidas no parágrafo 1º do art. 2º serão, também, utilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem a elevação da qualificação dos docentes.*

## Os Prós e os Contras

É possível que o Provão tenha algum pró? Sendo ele uma avaliação da aprendizagem, de natureza puramente somativa, além de repetir o que já se faz nas escolas e universidades, ou seja, além de não servir de base para um processo de melhoria do ensino e da aprendizagem, ele tem um efeito moral bastante utilizado por quem não tem interesse em promover uma emancipação do aprendiz avaliado.

O Provão é um instrumento que serve muito bem para justificar práticas restritivas e de controle da educação. Entretanto, é importante aqui destacar as limitações do Provão para o aprimoramento dos cursos e para a prestação de contas à sociedade.

SANTOS FILHO (1999, p. 18) analisa estas limitações e, inicialmente, no que diz respeito ao aprimoramento dos cursos, esse autor alerta para o fato que o exame *“tende a restringir o currículo e a incentivar a atenção indevida e mesmo exclusiva dos professores e dos estudantes para o conteúdo privilegiado pelo exame.”* Então, em vez de direcionar para a melhoria, o exame estagna o processo ensino aprendizagem: a pesquisa, na graduação, perde a significação; os professores têm sua criatividade embotada; o interesse, por parte dos alunos, pela criticidade ao que lhe é fornecido como conhecimento é legado ao segundo plano. O caráter regional da aplicação dos conhecimentos deixa de ter importância, pois o que vale é o que pode ser aplicado de maneira geral e superficial e muitas vezes direcionado para a região de abrangência daqueles que elaboram o exame.

Conforme SANTOS FILHO (1999, p. 20),

*“o sistema de exame como vem sendo feito apresenta um potencial diagnosticador bastante limitado. Como um bom termômetro, apenas sugere que pode haver algo de errado ou de ineficiente na aquisição das habilidades, competências ou conhecimentos teóricos básicos ensinado num curso. No entanto, a simples precariedade do desempenho do estudante nestes aspectos não constitui responsabilidade exclusiva da instituição.”*

Considerando a forma como ele é imposto, sendo a entrega do diploma de graduação condicionada à participação do estudante, que garantia pode-se ter da seriedade com que ele será feito? Dado que o exame é geral, ele tende a comparar certas universidades públicas que têm as melhores condições de oferta, cuja maioria de seus alunos tem um perfil sócio-econômico elevado, podendo estudar integralmente, com universidades particulares ou públicas de menor porte, que não têm as mesmas características e objetivos que as primeiras e cujos alunos são provenientes de uma classe desprivilegiada quanto à educação e que frequentam o curso noturno porque têm que trabalhar durante o dia.

Com relação à limitação do Provão para a prestação de contas à sociedade sobre a formação de nível superior, SANTOS FILHO (1999, p. 21) aponta três limitações para este fim. Primeiramente,

*“pode-se afirmar que o Provão, ao fazer uso de questões de múltiplas escolhas, representa a aprendizagem como escore total de todos os itens corretos. Mesmo fazendo uso de questões para respostas com pequenos ensaios, na prática adota um viés quantitativo que tende a privilegiar questões de nível mais baixo de compreensão de complexidade que em geral implicam numa abordagem que está associada a proposições factuais simples que desconsideram as interconexões entre os diversos aspectos dos fenômenos e que em geral não requer o uso de habilidade superior de cognição.”*

Nesse aspecto, o que se mostra pelo desempenho positivo do estudante, quando ocorre, não garante uma formação de elevado nível superior. Uma segunda limitação é que o Provão se fundamenta numa “concepção tecnocrática” em que o aluno é uma “mercadoria.” Nesse modelo, o aluno é formado para ingressar no mercado de trabalho, isto é, ele deve no final do curso, ter adquirido um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências para ser absorvido por esse mercado. É somente isso que a sociedade está querendo da universidade? É necessário que se privilegie outros tipos de concepção de educação superior, que se preocupe “*com o desenvolvimento das mentes dos estudantes e com o processo educacional que promove este estado mental*” (SANTOS FILHO, 1999, p. 21); a terceira limitação, é que “*o exame nacional de curso se baseia numa concepção dos indicadores de desempenho.*” O desempenho é um fator isolado da complexidade que é um curso de graduação e/ou uma universidade.

GINTIS (apud DIAS SOBRINHO, 1999, p. 40) também contribui para evidenciar as limitações do Provão:

*“a avaliação através de exames gerais tem sua motivação mais fora que dentro da escola; apresenta uma racionalidade muito mais mercadológica que pedagógica. Valoriza muito mais a competitividade que a solidariedade. E a competitividade tende a exacerbar as desigualdades sociais e as diferenças raciais; além disso, não há nenhuma segurança de que a população educacionalmente mais carente possa fazer boas escolhas a partir das informações”.*

COELHO (apud BORDAS, 1999, p. 32) também enfatiza que

*“confundir formação profissional com preparação do estudante para o desempenho de determinada atividade é empobrecê-la e assumir o caminho que a curto e sobretudo a médio e a longo prazo limita as possibilidades de colocação no mercado de trabalho. O que é perigoso e irresponsável para com as pessoas e a própria sociedade. Pelo contrário, a formação profissional deve ser aberta, inserida numa formação mais ampla, flexível, crítica, rigorosa, solidamente fundada e voltada para o culto do raciocínio, da autonomia, da criatividade, comunicação e da capacidade de identificar problemas e produzir alternativas para superá-los.”*

Outra limitação do Provão quanto à evidência da qualidade do curso de graduação é que, segundo DIAS SOBRINHO (1999, p. 38), *“uma discussão interessante pode ser sobre uma suposição ou idéia não explícita de que haveria uma correspondência linear entre aquilo que alguém mostra - não necessariamente demonstra - ter aprendido e o que lhe tem sido ensinado.”*

Entretanto, abstraindo-se das limitações e dos efeitos negativos do Provão e do fato da avaliação das IES estar centrada nos seus resultados, é unânime entre os especialistas em avaliação institucional que ele tem feito eclodir a discussão sobre a necessidade da avaliação institucional. Isto se evidencia nas falas a seguir:

**O Provão é um instrumento que serve muito bem para justificar práticas restritivas e de controle da educação.**

*“O efeito positivo de tudo isso foi mobilizar as instituições de educação superior, tanto públicas como particulares, para repensarem os currículos de seus cursos, reverem as práticas docentes e buscarem formas de aprimoramento da qualidade do ensino ministrado”* (SANTOS FILHO, 1999, p. 23).

*“Dentro de uma concepção educativa de avaliação, certamente haveria espaço para exames do tipo Provão ou outros semelhantes. Integrado a uma avaliação que levasse em conta a complexidade do fenômeno educativo, realizada como construção coletiva que implica os agentes da educação e a própria sociedade no esforço de transformação, o Provão ganharia outra dimensão”* (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 48).

## A Mídia: uma importante aliada do Provão

ALTHUSSER (1980) caracterizou a mídia como um dos aparelhos ideológicos de Estado. Para Pierre Bourdieu, a mídia seria uma força simbólica utilizada pela classe dominante para inculcar a sua ideologia sobre a classe dominada (CUNHA, 1979, p. 83). Na atualidade, a mídia tem sido um elemento bastante usado pelo governo FHC para formar uma opinião positiva do povo brasileiro sobre suas atuações.

É destacada a importância dada pelo governo FHC ao marketing. De 1998 a 1999 o gasto com publicidade aumentou 39%. O mais impressionante é que em 1998, dentre os 10 (dez) maiores anunciantes do país, sete eram da parte do governo FHC. Pela forma como o governo FHC aparece na mídia, *“essa parece ser a estratégia adotada pelo atual governo - utilizar intensamente a propaganda no sentido de convencer o cidadão de que se está fazendo uma excelente administração”* (GARCIA, 1999, p. 239).”

A mídia é uma forte aliada do governo na medida em que oferece de maneira catastrófica e sensacionalista os resultados questionáveis de sua avaliação tecnológica (o Provão). O Provão, então, rouba a cena até de seu parceiro como instrumento de avaliação: A Avaliação das Condições de Oferta. As consequências políticas e administrativas relativas à Avaliação das Condições de Oferta também são atribuídas ao Provão, e este transparece para a sociedade como sendo o único meio que o governo utiliza para avaliar as IES.

As informações veiculadas pela imprensa, que traduzem a realidade não globalizada das IES, têm impactos decisivos nas escolhas educacionais da sociedade, pois apesar dos resultados serem questionáveis,

*“o público, no entanto, saberá dos resultados e receberá as informações como se estivesse diante de fatos científicos e não diante de juízos assentados sobre inferências extraídas de dados, frequentemente incompletos e imprecisos, e de concepções educacionais que têm mais a ver com fábrica de sapatos do que com laboratório de pesquisa e sala de aula”* RISTOFF (1997, p. 61).

## A palavra do governo na mídia: suas contradições ou confirmações teóricas?

Analisando o artigo 3º da Lei 9131/95 que instituiu o Provão e a defesa/ confirmação das intenções do governo feita pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza e pela Presidente do INEP (Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais) Maria Helena Guimarães de Castro na mídia, podemos pôr em evidência os efeitos prejudiciais do Provão à sociedade.

Se o curso foi mal, naturalmente isso aconteceu em virtude de o aluno ter se saído mal na prova, e o mercado precisa conhecer o resultado individualmente. O parágrafo 4º da referida lei dá conta disso quando possibilita ao aluno receber sua nota individualmente.

Em o Globo de 30/10/1996, o MEC afirma: *“a nota no exame não pesará no aproveitamento [do estudante] no mercado de trabalho”*. Já em 2/11/1996, no mesmo jornal, o Ministro da Educação declara que *“em geral, as empresas submetem os novos profissionais a período de estágio antes de admiti-lo.”* Cinco anos mais tarde, a Revista do Provão 2001, editada pelo MEC, apresenta um artigo (p. 31) com o seguinte título: *“Grandes empresas adotam o Provão como critério na hora de contratar profissionais”*. E contraditoriamente à declaração do Ministro acima referida, este artigo informa: *“A estudante foi escolhida entre dezenas de candidatos a uma vaga de estágio. (...) Estudantes, como Simone e milhares de outros profissionais que todos os anos deixam as universidades, passaram a contar com um novo aliado: o Provão.”* A avaliação das faculdades, criada há seis anos pelo Ministério da Educação, começa a ser descoberta pelas maiores **empresas**<sup>9</sup> do país.

O artigo 3º da Lei 9131/95 explicita que para avaliação das IES será feito “*uso de procedimento e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.*” Mas o que se divulga na mídia é a força de um instrumento, o Provão, que às vezes é coadjuvado pela Avaliação das Condições de Oferta, mas de uma maneira muito tênue. Nunca se divulgou na mídia os resultados do PAIUB, e é provável que nem a comunidade universitária saiba que ele existe. Mas o Provão todo mundo sabe que existe, e até quem ainda não é aluno já sabe que um dia vai ter que passar por ele.

Várias notícias da imprensa informam que o Ministro esclarece que o objetivo do Provão não é fechar cursos de graduação, mas outras tantas revelam o efeito danoso do Provão, como a seguinte: “*Mau desempenho no Provão pode levar a fechamento de 125 cursos - O Ministro da Educação Paulo Renato Souza, entende que o objetivo da avaliação não é fechar cursos, mas melhorar a qualidade do ensino. Ele tem declarado, no entanto, que serão desativadas as faculdades onde não houver avanços*” (24/06/2000-O Estado de São Paulo - [www.terra.com.br/educacao](http://www.terra.com.br/educacao)).

O parágrafo 6º do artigo 3º possibilita que se veja claramente a força que tem o Provão no mercado de trabalho, isto é, para melhorar sua situação perante as empresas, o profissional, já formado, pode se submeter a uma nova prova.

O parágrafo 4, desse mesmo artigo, desobriga o estudante de responder as questões da prova, pois a entrega do diploma não é condicionada ao resultado no Provão. Os estudantes contrários a esse exame boicotam o mesmo numa postura política de resistência a uma avaliação puramente quantitativa. Temos, então, uma polêmica em torno da nota zero no Exame Nacional de Curso. Se o boicote ocorrer, os alunos ficam marcados para sempre, se não fizerem outra prova. Na Revista do Provão 2001, o MEC, através do jornalista da TVE, Luís Edgar de Andrade, deixa isso bem claro:

*“No Rio, os estudantes de Jornalismo da UFRJ e Universidade Federal Fluminense (estes últimos apoiados pela direção da escola) anunciaram no ano passado, o boicote ao Provão, mas não tiveram coragem de faltar ao exame. Assim é mole. Compareceram à prova e entregaram as questões em branco. Azar o deles. Toda vez que exibirem o currículo escolar para conseguir o emprego numa redação, constará como estigma que se formaram em 2000, o ano do zero no Provão. É uma safra de jornalista sob suspeita, aos olhos do mercado de trabalho, tal como o Bordeaux 1991 no comércio do vinho.”*

Aqui o estudante é tachado, literalmente, de mercadoria. Entretanto, a Professora Márcia Benedetti Machado, da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, rebate esta fala quando declara num artigo de Bruno Fuser para o Correio Popular de Campinas-SP:

*“O MEC pretendia que estes<sup>10</sup> se comprometessem a incentivar os alunos a participar do Provão. Mas as diretrizes de jornalismo do próprio MEC estabelecem que o aluno desse curso deve ser crítico, inteligente, atento à realidade que o cerca. E quem tem esse perfil quase sempre boicota o Provão. Seria então o caso de incentivar o marasmo, a burrice, o acriticismo para que o aluno compareça obedientemente e faça a prova?”* (Correio Popular, Campinas-SP – 02/05/2001, Opinião, p.3).

O parágrafo 3º do artigo 3º explicita que a nota do Provão não constará no Histórico. Entretanto, na Revista do Provão 2001, o Ministro da Educação Paulo Renato Souza declara, em entrevista, que

*“eu fui um dos que advogavam, inicialmente, que o resultado do exame constasse do Histórico Escolar do aluno, que não interferisse na sua capacidade de receber o diploma, mas que constasse do Histórico Escolar. O Congresso Nacional decidiu que, em vez de constar do Histórico Escolar, houvesse o boletim de desempenho privado entregue ao aluno. Mas há já projetos de lei na Câmara que tratam de recolocar essa questão”.*

Mostra-se que a intenção ficou desvelada de uma forma sutil, mas a qualquer momento podemos ter a nota no Histórico Escolar.

A competitividade motivada pelo Provão é transparente nas seguintes matérias da Revista do Provão 2001 e extraída da internet no portal do Terra:

“Incentivo para as boas notas” - Revista do Provão 2001 - refere-se a bolsas de Mestrado ofertadas pelo MEC para os bem classificados no Provão 2000.

“Melhores do Provão terão bolsas da CAPES -6/06/2001 - Redação Terra [www.terra.com.br](http://www.terra.com.br)

E quanto ao cursinho para o Provão? Em 10 de junho de 2001 temos no portal Terra da internet a seguinte matéria: “Paulo Renato é favorável ao cursinho preparatório ao Provão.” Nesta reportagem, o Ministro declara: “Não vejo nenhum mal nisso - Se os estudantes apreendem pouco durante os anos dos cursos, podem apreender um pouco mais com os cursinhos.” Eis a palavra de um economista. Com essa frase ele declarou iniciada uma fase já anunciada pelos teóricos da Educação.

---

10 Coordenadores de Curso de Jornalismo que participaram de um Seminário intitulado “Conhecer para melhorar”, promovido pelo INEP, nos dias 26 e 27 /04/2001, para discutir sobre o Provão.

## Conclusão

Ficou evidenciado neste texto a preocupação primeira do governo brasileiro no seu sistema de avaliação. Fortemente comprometido com o Mercado, instituiu um sistema avaliativo que, em primeiro plano, busca atender à racionalidade técnica na distribuição de recursos provenientes dos órgãos internacionais de financiamento e, em segundo plano, através dos exames nacionais, determina o currículo formador de mão de obra para o mercado, além de criar entre os desprivilegiados uma competição injusta por uma oportunidade de trabalho.

O Estado se revela mantenedor da desigualdade social quando desvia a educação de sua atenção primeira, que é formar cidadãos críticos e emancipados, para dar continuidade ao projeto neoliberal de classificar os que melhor servem para o mercado de trabalho.

Particularmente, as universidades vivem um momento de apreensão porque o desempenho negativo de seus alunos pode vir a ser justificativa para o fechamento de seus cursos. Por outro lado, a avaliação subsidiada pelo PAIUB que traria realmente uma melhoria a médio prazo para elas, não tem recebido mais o apoio do governo. Para este, é mais fácil, rápido e objetivo fazer uma avaliação de caráter eminentemente quantitativo, que despenda menos esforço e fuja à subjetividade.

O mais grave de tudo isso é que o PAIUB não chegou nem mesmo ao conhecimento da grande maioria dos professores e demais segmentos da comunidade universitária. Possivelmente, ele só é conhecido pelos órgãos internos de avaliação das universidades, pelos seus idealizadores e, por último, pelos professores da Pós-graduação em Educação e seus alunos que estudam avaliação. Como todo assunto ligado a avaliação educacional, o seu conhecimento e discussão com vista a melhoria da qualidade educacional está sempre ao nível da Pós-graduação e/ou de estudiosos do mesmo. Então, é preciso que se coloque novamente em debate, no contexto universitário, a discussão em torno do resgate do PAIUB para que as universidades possam com autonomia, fazer sua avaliação visando realmente a melhoria da mesma.

Quanto aos exames nacionais, estão cada vez mais em alta em função da relevância que a sociedade lhe dá, tendo como referencial a mídia, forte auxiliar da escola como inculcadora da ideologia dominante. Quem observa com os olhos críticos, percebe como a sociedade é ludibriada e reforça uma ideologia contrária a ela mesma. E o que pode ser mais lastimável do que ver docentes da graduação e pós-graduação festejando uma boa classificação no Provão ou na avaliação da CAPES? A avaliação quantitativa e classificatória sendo legitimada pelos agentes mantenedores da reprodução social. Sem falar do cúmulo da resignação intelectual por parte das universidades que lideraram a elaboração do PAIUB e que

hoje batem palmas para o ENEM, aceitando os seus resultados como parte do vestibular, que já é um processo de exclusão.

Fica a questão: com toda a teoria construída pelos estudiosos da avaliação educacional, a comunidade universitária, particularmente os professores, se curvarão às imposições do Estado avaliador, deixando que ele interfira na naturalidade do ato de educar?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença Editorial, 1980.
- BORDAS, M. C. Avaliação do ensino superior: o confronto paradigmático produtividade/qualidade social. In: BICUDO, M.A.V. & SILVA JÚNIOR, C.A. da. **Formação do Educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**, nº 4. São Paulo: Educação. UNESP, 1999.
- BRASIL**. Lei 9 131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, V.133, nº225-A, P19 257-8, 25 de nov. 1995. Seção 1.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 433, de 23 de maio de 1933. Dispõe sobre a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília-INEP. Disponível em [http://www.inep.gov.br/enem/portarias/portaria\\_438.htm](http://www.inep.gov.br/enem/portarias/portaria_438.htm) Acesso em 11/06/2001.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Pesquisas estatísticas - INEP. Avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/Sesu/ofertas.shtm>> Acesso em 11/06/2201
- COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 72 a 118.
- CUNHA, L. A. Notas para leitura da teoria da violência simbólica. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, V. 1, nº 4, p. 79-110, set. 1979.
- DE SORDI, M. R. L. A face perversa da avaliação: elementos para uma leitura do papel da avaliação no projeto neoliberal. **Avaliação**, Campinas, V. 3, nº 1 (6), p. 51-57, mar. 1998.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa e avaliação qualitativa: interações e ênfases. **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. Exames gerais, provão e avaliação educativa. **Avaliação**, Campinas, V. 4, nº 3 (13), p. 27-50, set. 1999.

- \_\_\_\_\_. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil.** In: FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.
- DOMINGUES, J.L. & OLIVEIRA, J. F de. **Concepções e práticas de avaliação da educação superior no governo FHC.** **Avaliação**, Campinas, V. 5, nº 4(18), p. 17-21, dez. 2000.
- FUSER, B. **Provão é cortina de fumaça.** **Correio Popular.** Campinas-SP. 2 mai. 2001. **Opinião**, p. 3.
- GARCIA, W. E. **Educação brasileira: da realidade à fantasia.** **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, p. 227-245, jul. 1999.
- LAMPERT, E. **O professor universitário e a tecnologia.** **Educação.** Porto Alegre, V. 23, nº 42, p. 157-172, nov. 2000.
- MACIEL, D. M. **Fundamentos de avaliação institucional: uma crítica ao sistema nacional de avaliação.** 2002. 125f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Avaliação Educacional) - Departamento de Educação I e II, UFMA, São Luís-Ma.
- MIRANDA, M. G. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina.** **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, nº 100, p. 37-48, mar. 1997.
- NASCIMENTO, A. F. M. de; LASSANCE, R. **Qualidade do ensino superior e a avaliação centrada no curso.** **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, V7, nº 25, p. 389-400, out. dez. 1999.
- Revista do Provão (2001) – Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- RISTOFF, D. I. **Os princípios do programa de avaliação institucional (PAIUB).** **Avaliação**, Campinas, V. 2, nº 1, p. 47-53, jul. 1996.
- RISTOFF, D. I. **Avaliação institucional e a mídia.** **Avaliação**, Campinas, V. 2, nº 1 (3), p. 61-64, mar. 1997.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. **Análise teórico-político do exame nacional de cursos.** **Avaliação**, Campinas, V. 4, nº 3 (13), p. 9-24, set. 1999.
- VIEIRA, S. L. **Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil.** In OLIVEIRA, R. P.(Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.