

Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma Década de Mudanças

JOÃO DOS REIS SILVA JUNIOR*

AFRÂNIO MENDES CATANI**

RENATO DE SOUSA PORTO GILIOLI***

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Sorocaba (UNISO).

** Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM-USP).

*** Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

Recebido: 10 de outubro de 2003

Aprovado: 20 de novembro de 2003

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar as transformações ocorridas no sistema de avaliação da educação superior brasileira nos últimos dez anos, uma vez que nesse período os procedimentos avaliativos ganharam centralidade nas reformas desse nível de ensino. Destacam-se concepções distintas de avaliação, que vão desde modelos de avaliação emancipatória – representados pelo PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) e pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), este último ainda em processo de discussão – até aqueles promovidos pelas políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, nas quais um dos pontos centrais baseava-se fundamentalmente em medições quantitativas, tais como o *ranqueamento* das instituições de ensino superior. Até o presente momento, o Governo Lula tem apresentado uma postura pautada pela indefinição no que se refere à adoção hegemônica de um desses dois modelos antagônicos.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação; Educação Superior; SINAES; Avaliação Emancipatória; Reformas do Estado; Exame Nacional de Cursos (“Provão”).

Abstract: This article tries to analyze the changes which occurred in the Brazilian higher education evaluation system in the last ten years. At the moment the evaluation issue reaches the very core of higher education, and several methods have been presented, like PAIUB (National Institutional Evaluation Program for Brazilian Universities) and SINAES (National Higher Education Evaluation National System), still under discussion. These methods are in direct conflict with the quantitative and ranking notions which govern the National Exam known as “Provão”. Although, the newly proposed evaluation system is clearly antagonist to the existing paradigm, the Lula Government remains undecided about which model to choose.

Key-Words: Evaluation System; Higher Education; SINAES; State Reform; National Institutional Evaluation Program for Brazilian Universities (PAIUB).

Neste artigo buscamos elaborar breve panorama do sistema de avaliação da educação superior no Brasil e suas mudanças na última década, a partir da criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993, durante o governo Itamar Franco (1992-1994), até o presente momento. Por outro lado, ressaltamos, especialmente, as reformas ocorridas no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). O tema foi tratado em várias

pesquisas, cujos resultados foram publicados por Catani, Oliveira e Dourado (2002), Catani e Oliveira (2000), Sguissardi e Silva Jr. (2001), Silva Jr. (2003a), Dias Sobrinho (1998; 1999; 2000), dentre outros. Procuramos no texto, igualmente, fazer uma primeira aproximação sobre o tema, considerando as ações do governo Luiz Inácio Lula da Silva – iniciado em janeiro de 2003 – frente à estrutura herdada no que se refere à avaliação da educação superior.

Uma série de mudanças ocorreram nesse domínio nos anos 90, especialmente após a metade da década, em que o sistema e as práticas de avaliação foram significativamente incrementadas, ganhando centralidade no âmbito da reforma da educação superior. Dentre as medidas estabelecidas, cabe destacar o *Exame Nacional de Cursos* (ENC), o “Provão”; a *Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação*; os *Censos Anuais* com informações de cada Instituição de Ensino Superior (IES); a *Gratificação de Estímulo à Docência* (GED); o controle de pessoal e de orçamento nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A implementação desse sistema de avaliação trouxe consigo uma concepção de educação superior baseada em princípios de mercado (Cf. Sguissardi e Silva Jr, 2001), condicionando uma nova lógica de produção acadêmica e alterando os próprios objetivos desse nível de ensino.

A reforma da avaliação da educação superior

A reforma da educação superior no governo FHC deu maior importância ao setor privado na expansão desse nível de ensino no Brasil. Para o então ministro da Educação, “*as limitações orçamentárias à expansão da esfera pública, onde tentaremos ampliar e diversificar a oferta por meio do projeto de autonomia universitária (...), faz com que dependamos da iniciativa privada*” (Souza, 1999).

Pode-se ao menos inferir do pronunciamento do ministro aspectos importantes observados na reforma da educação superior realizada: continuidade na contenção de recursos para as universidades públicas, projeto de autonomia para tais instituições (cujo sentido global aproximava-se de um controle externo mais firme) e expansão vertiginosa do setor privado. Quanto ao último ponto, observou-se intensificação dramática: “*somente de 31 outubro de 2001 até 30 de julho deste ano, as instituições privadas aumentaram 45% – 544 foram autorizadas a funcionar, ou seja, um estabelecimento a cada 1,2 dia. Entre 1998 e 2001, essa média era de uma instituição privada a cada 2,5 dias. De 1995 a 1998, ficava em uma a cada 13,7 dias*” (Constantino e Góis, 2003). Entretanto, conforme noticiaram os jornais, no segundo semestre de 2003 chegou-se à abertura de três cursos por dia.

As políticas de expansão competitiva da educação superior vincularam-se fortemente a um determinado tipo de avaliação, utilizada como ferramenta decisiva de controle na implementação de reformas do sistema universitário. Por isso,

cabe salientar o embate existente nas discussões sobre concepções de sistema de avaliação da educação superior.

Avaliação e concepções de educação superior

Há diferenças substanciais que podem ser detectadas nos propósitos gerais da avaliação da educação superior, havendo distinção fundamental entre uma concepção de universidade privatista, produtivista e utilitarista, com avaliação imposta do exterior das instituições de educação superior (IES), e outra de universidade pública, com realce para sua função social e avaliando global, voluntária e de forma participativa seu desempenho para melhor cumprir suas finalidades.

Uma das vertentes, representada pelas reformas implementadas no governo FHC, estabeleceu um sistema de avaliação centralizadora, pautado pela regulação, padronização e controle contabilista dos “produtos” que a educação superior pode oferecer (Cf. Sguissardi e Silva Jr., 2001 e Silva Jr., 2003a). Nessa concepção, as IES são consideradas agências prestadoras de serviços, destinadas a obter “resultados” que demonstrem sua “eficiência” na produção, organização e assessoramento empresarial, portanto baseada numa concepção pragmática de IES voltada para o mercado e para a consolidação de um pacto social cujo objetivo é o consenso entre antagônicos. Assim, a avaliação assume papel preponderante: as diversas instâncias universitárias e suas dinâmicas são fragmentadas em padrões e produtos mensuráveis (por exemplo, a “produção acadêmica”), supostamente capazes de determinar sua qualidade unicamente através de meros elementos quantitativos.

A adoção dessa concepção proporcionou, praticamente, o abandono do debate acerca de quais variáveis devem ser utilizadas – e que peso cada uma delas deve ter – na avaliação da educação superior e priorizou a elaboração simplificada de *rankings* que, pretensamente, definiriam as melhores instituições/cursos e indicariam os piores desempenhos, de modo a exigir dos últimos as reformulações necessárias ou até mesmo determinar seu fechamento. Destaca-se, aqui, que o processo de *ranqueamento* possibilita a concorrência acirrada na busca de recursos para pesquisa e outras práticas universitárias para as instituições públicas. Ao mesmo tempo, nas instituições privadas o *ranqueamento* cria as condições para que se estabeleça um mercado no setor de serviços, o que corresponde ao entendimento da educação superior como mercadoria, reivindicação de diversos países do capitalismo central pertencentes à Organização Mundial do Comércio. No entanto, “*a promessa governamental de ampliação da qualidade, mediante a ameaça de fechamento de cursos não vem se efetivando desde a implantação do Provão, em 1996*”. Na prática, “*nenhum curso ou IES teve as suas atividades encerradas, o que evidencia que a meta central a ser atingida é a da expansão acelerada da educação superior*” (Catani, Oliveira e Dourado, 2002, p. 110).

Da mesma forma que a expansão da oferta de vagas na educação superior centrada no setor privado foi produto de uma lógica de competição (quase que desregulada) de mercado nesse campo, o *ranking* das IES e de seus cursos também condicionou esse mesmo tipo de concorrência de cunho (neo)liberal na dinâmica das universidades, que deixaram de ser vistas a partir de uma concepção de instituição pública e bem social. Outro ponto importante dessa concepção de avaliação das instituições de educação superior é sua natureza instrumental. Por um lado, se põe como um chicote para a concretização da reforma ainda em curso da educação superior desde a segunda metade da década de noventa; por outro, além de acentuar a privatização, busca produzir a universidade pragmática. Este modelo institucional procura consolidar o crescimento da economia por meio da ciência, da tecnologia e da inovação produtiva, ao mesmo tempo em que busca instaurar e consolidar um novo pacto social cujo traço principal seria a obtenção do consenso entre antagonistas por meio da negociação política, na qual a objetividade social é considerada algo dado e não o produto da dinâmica histórica.

Tal concepção orienta a corrente que defende o modelo de avaliação proposto pelos organismos multilaterais e também os nossos gestores de políticas públicas para a educação superior, tornando a instituição universitária refém da sociedade, da economia e do Estado, por isso utilitária e pragmática, sem a potência da reflexão distanciada de como o ser humano está produzindo sua história. Ao considerar a objetividade social como dada e tomando-a como guia de verdade para a prática, o ser social forma-se adaptando-se a essa realidade – e a aperfeiçoando. Isso faz da ciência e de seu processo de produção instâncias privilegiadas de mediação entre indivíduo e sociedade, e entre sociedade e Estado. Depreende-se, então, que a política tecnifica-se tendo como centro a verdade científica e não a verdade histórica: o ápice do *neopragmatismo* como suposto filosófico da política e da conformação do Estado e das instituições por ele regulamentadas, especialmente as educacionais.

Em oposição a esse modelo utilitário e pragmático de educação superior – e da sua avaliação –, há a vertente que concebe a universidade como dotada de função social, isto é, preponderantemente vinculada ao setor público e fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão. Uma universidade que exerce sua função social e integra articuladamente a produção de conhecimentos científicos capazes de responder parte significativa das demandas da sociedade de seu tempo; forma profissionais em condições de se manter atualizados e de participar dos avanços na pesquisa em suas respectivas áreas; dissemina o que é produzido no âmbito da academia para a sociedade em geral.

Segundo essa concepção, a avaliação não é *apenas* meio de controle e medida da eficiência acadêmico-administrativa, mas principalmente lógica indutora de desenvolvimento institucional. Isso significa que a avaliação é capaz de proporção

nar, entre outros elementos, melhor perspectiva de formação de quadros, aperfeiçoamento da dinâmica e dos processos internos das IES, bem como mudanças qualitativas nos processos de gestão por meio da humanização do trabalho acadêmico. Nesse sentido, a avaliação deve ser participativa, voluntária e verificadora da efetividade social e científica das universidades¹.

Exemplo de avaliação fundamentada em pressupostos bem próximos desta concepção pode ser encontrado no **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**, criado pelo MEC em 1993 pelo então ministro Murílio Hingel. Segundo Dias Sobrinho (1999), sua formulação e implementação inicial decorreram do aproveitamento das experiências que obtiveram êxito em suas auto-avaliações realizadas pelas universidades brasileiras, particularmente as federais e algumas estaduais, tais como a Universidade de Campinas (UNICAMP).

As principais das características do PAIUB, no contexto de sua implementação, foram as seguintes: *globalidade* (amplo processo avaliativo); *adesão voluntária* (as-

pecto destacado por Dias Sobrinho, 1998, por não criar um ambiente de competição mercadológica na educação superior, mas sim a estimular o aperfeiçoamento da dinâmica interna das IES); *respeito à identidade das instituições avaliadas* (perfis, missões, condições, necessidades, aspirações); *participação de toda a comunidade acadêmica em cada instituição*; *ausência de recompensa ou punição* (elemento também evidenciado por Dias Sobrinho, 1998, por não fazer da avaliação instrumento de vinculação ao financiamento ou de intervenção externa na dinâmica de cada IES); *continuidade no processo de avaliação*, ao contrário do instituído no governo FHC, que elegeu apenas momentos pontuais (anualmente) para a classificação das instituições num *ranking* determinista.

O programa expandiu-se rapidamente por ser bem aceito no campo (Bourdieu, 1996) das universidades brasileiras, mas recebeu pouco apoio do MEC durante o governo Fernando Henrique Cardoso quando, em razão das reformas, o Estado assumiu um modelo gerencial e as teorias gerenciais tornaram-se, de fato, o elemento orientador das práticas políticas de FHC e de Bresser Pereira (Cf. Sguissardi e Silva Jr., 2001 e Silva Jr., 2003a). No entanto, em face da reestruturação do campo da educação superior no Brasil, que expressa por meio de seus atores a

Nas instituições privadas o ranqueamento cria as condições para que se estabeleça um mercado no setor de serviços, o que corresponde ao entendimento da educação superior como mercadoria.

¹ Ver, a esse respeito, Afonso (2000), Dias Sobrinho e Ristoff (2000), Domingues e Oliveira (2000).

mesma matriz teórica, política e ideológica do Estado reformado de Bresser Pereira, tal concepção de avaliação da educação superior põe-se de forma destoante e atrapalha a construção do novo pacto social em construção.

Um dos principais atores sociais que produziram a transformação do referido campo foi o *Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior (NUPES)* da Universidade de São Paulo, com vários de seus pesquisadores ocupando postos-chave na elaboração e administração de políticas públicas para educação superior. Silva Jr. (2003b), estudando a produção acadêmica deste ator social e comparando-a com o ordenamento jurídico da educação superior produzido durante o governo FHC, chega à conclusão de que as diferenças de identidade entre ambas devem-se aos dilemas envolvidos na passagem da esfera da teoria em direção ao domínio da prática política. O NUPES foi fundado em 1988 e, em seguida, transformado em uma forma organizativa do tipo NAP (Núcleo de Apoio à Pesquisa), diretamente ligado à reitoria da USP (Silva Jr., 2003b).

Por outro lado, os pesquisadores do NUPES que o fundaram são destacados especialistas em educação superior e, tão logo Collor de Mello assume a presidência da República, passaram a ocupar cargos-chave no Ministério da Educação, bem como a grande maioria dos pesquisadores associados ao referido NAP, de alguma forma, participa da reformulação da esfera educacional, especialmente em nível superior. Com o impedimento de Collor, tais atores afastam-se da cena política; voltam, porém, muito mais fortes quando da ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência do país, tendo mais espaço político do que na conjuntura anterior. É oportuno lembrar, ainda, que embora FHC tenha rompido com a aliança política construída em torno de Collor, houve continuidade do mesmo projeto político nacional. Como assinala em seu discurso de despedida do Senado em 14 de dezembro de 1994, já na condição de presidente eleito, FHC prometeu uma série de reformas com vistas à produção de novas estruturas sociais, para o que concorreria a educação e, certamente, a educação superior.

A partir dos estudos feitos dos documentos de trabalho do NUPES e da recuperação do trabalho que Sguissardi e Silva Jr. (2001) realizaram do processo de mudança e reordenamento da educação superior brasileira no Governo FHC, é possível estabelecer um relativo grau de identidade entre a matriz teórica, política e ideológica do NUPES e aquela que sustentava as políticas públicas para a educação superior. Essa mesma matriz também se identifica com a da reforma do Estado brasileiro sob a égide de Bresser Pereira, no contexto de mudança do paradigma das políticas públicas de demanda da sociedade civil para o de oferta, cerceada por um orçamento produzido, em primeiro plano, pelos ditames dos organismos multilaterais. Essas políticas públicas também foram cerceadas por um Congresso Nacional refém de um *hiperpresidencialismo*, marca central dos dois governos de FHC, num contexto de universalização do capitalismo, em que o

capital deslocou-se para a esfera política, a ponto de Bresser Pereira chamar a reforma do Estado brasileiro de reforma gerencial, creditando-a às necessidades da “globalização”.

Assim, é sustentável dizer que o campo acadêmico reestruturado sofre grande influência do NUPES, que foi um dos principais atores na produção das *novas faces da educação superior no Brasil* em fins do século XX, no contexto de produção de um novo paradigma político baseado no neopragmatismo como filosofia política de sustentação de novos traços culturais que fundam as novas relações sociais. Esse novo modelo de educação superior funda-se, igualmente, em novas práticas universitárias, mediante a mercantilização e complexificação da esfera social desse nível de ensino. Em seus dois mandatos, realizou profundas mudanças nas instituições nacionais por meio de reformas, deixando uma pesada e perversa herança para o primeiro presidente operário que o sucedeu.

Não é difícil concluir, a partir dessa derivação do tema da avaliação, acerca do NUPES e as políticas para a educação superior de FHC, que o PAIUB jamais poderia continuar a ser o sistema de avaliação da educação superior, posto que, pela entrada de vários outros atores no campo acadêmico com poder estatal, sua racionalidade alterou-se e os antigos atores perderam seu espaço ou o viram muito diminuído.

O governo FHC e a avaliação da educação superior

Conforme já mencionado, as reformas da educação superior no governo FHC tomaram a avaliação como elemento central, sendo implementada através: 1) do *Exame Nacional de Cursos* (ENC), realizado desde 1996; 2) da *Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação*, conhecida também como “Avaliação das Condições de Ensino” (ACE), iniciada em 1997; 3) dos *Censos Anuais* do nível superior, com dados de cada Instituição de Ensino Superior (IES); 4) da *Gratificação de Estímulo à Docência* (GED), programa criado em 1998; 5) do recolhimento mais intenso de dados sobre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no que se refere ao controle de pessoal, à aplicação dos recursos orçamentários e à GED. A seguir analisaremos esses itens, acrescido de breve comentário acerca da reformulação da Avaliação da Pós-Graduação.

O **Exame Nacional de Cursos** (ENC), conhecido como “Provão”, foi o primeiro elemento implementado na reforma do sistema de avaliação da educação superior. Instituído com a Lei 9.131/95², foi definido como prova a ser realizada individualmente pelos alunos concluintes dos cursos de licenciatura (*obrigados a fazê-lo* para a obtenção do diploma, ainda que sem precisarem identificar-se pelo

2 A mesma lei também criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) em substituição ao antigo Conselho Federal de Educação.

nome), sendo baseado nos conteúdos mínimos das carreiras. O objetivo era “*aferrir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação*” (Art. 3º, § 1). Os resultados foram divulgados anualmente, apresentando classificação que pouco contribuiu para a elevação da qualidade dos docentes – embora

Em oposição ao modelo utilitário e pragmático de educação superior – e da sua avaliação –, há a vertente que concebe a universidade como dotada de função social, isto é, preponderantemente vinculada ao setor público.

este fosse um dos objetivos expressos no Art 4º da referida lei –, acentuando a competição de mercado no campo universitário e produzindo expectativa de fechamento ou de recredenciamento automático dos cursos. Se tomarmos como orientação de análise a matriz do governo FHC, o ENC constituiu-se em relevante instrumen-

to de regulação social, ao induzir ou impor um *ethos* mercantil nas instituições de educação superior públicas e acentuar tal cultura institucional no setor privado da educação superior no Brasil. O ENC ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao MEC.

Os projetos curriculares de graduação das IES – que variavam conforme as necessidades regionais, sociais e específicas de seu entorno – foram subsumidos ao “Provão”, bem como às diretrizes curriculares para os cursos superiores. Desse modo, o ENC promoveu uma padronização dos currículos de educação superior, a despeito da afirmação e proclamação formal da garantia do princípio de flexibilidade curricular.

Com a avaliação consubstanciada no “Provão”, a autonomia financeira e a gestão passaram a ser condicionadas aos resultados obtidos anualmente, fazendo com que as universidades públicas fossem tratadas como “*empresas do conhecimento ‘pertencentes’ ao Estado*” (Catani, Oliveira e Dourado, 2002, p. 109).

A **Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação**, conhecida por Avaliação das Condições de Ensino (ACE), foi estabelecida pelo Decreto nº 2.026/96³, que determinava os seguintes aspectos a serem avaliados: a) organização didático-pedagógica; b) adequação das instalações físicas; c) adequação de instalações especiais tais como laboratórios, oficinas e congêneres; d) qualificação do corpo docente (titulação, regime de trabalho, plano de cargos e salários, produtividade científica, experiência profissional, relação com os discentes); e) adequação do serviço de bibliotecas das instituições. Como podemos observar, os cinco itens resumem-se em organização didático-pedagógica, qualificação docen-

3 A LDB foi publicada dois meses depois, complementando as instruções a esse respeito.

te e adequação das instalações. Segundo o mesmo decreto, as avaliações passariam a ser feitas por Comissões de Especialistas – note-se aqui a ciência como critério de verdade e não a cultura e a densidade histórica das instituições –, designadas para visitar as instituições e apresentavam conceitos finais sobre as mesmas: CMB (Condições Muito Boas), CB (Condições Boas), CR (Condições Regulares) e CI (Condições Insuficientes). Vale lembrar aqui a diferença gritante existente entre a concepção de avaliação proposta pelo PAIUB e aquela representada pelas medidas educacionais, que apesar de seu valor, são um meio para a avaliação e não seu próprio fim.

Esse mecanismo tem o perfil voltado principalmente para uma avaliação individual das IES, promovendo um *ranking* classificatório adequado à compreensão de que se deve montar um “mercado” acadêmico fundamentado na “livre” concorrência das instituições, com ênfase no setor privado. Destaca-se a radical transformação do *ethos* institucional e do campo acadêmico, acentuando como nunca na história da educação superior brasileira o que Maurício Tragtenberg chamou de *delinqüência acadêmica*. O conceito é elevado à condição de categoria – que existe não somente na consciência, mas principalmente na realidade. A categoria concretizada trouxe de pronto o enfraquecimento do movimento docente, sempre crítico em relação à histórica identidade da instituição universitária. No mesmo movimento surgiram os *novos doutores* favoráveis ao aumento da produtividade acadêmica, à inovação produtiva e ao bem-estar do cidadão.

Os **Censos Anuais** propiciaram ampla coleta de dados sobre as IES, embora não indicassem propósitos de ação governamental a serem seguidos, assim como não sinalizaram as instâncias de discussão coletiva e de mudanças a serem efetuadas com base nos resultados das estatísticas.

A **Gratificação de Estímulo à Docência** (GED) foi instituída para os professores das IFES pela Lei nº 9.678/98 e regulamentada pelo Decreto 2.668/98, “*após greve prolongada e difícil processo de negociação*” (Catani e Oliveira, 2000, p. 7). Os valores da gratificação correspondiam à pontuação obtida pelos docentes, determinada conforme o regime de trabalho (20h, 40h ou dedicação exclusiva), a categoria (auxiliar, assistente, adjunto ou titular) e a titulação (graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado). No entanto, a maior pontuação relacionava-se à quantidade de horas-aula semanais ministradas (120 dos 140 pontos possíveis), supervalorizando esta variável em detrimento de outras, enfraquecendo o tripé *ensino-pesquisa-extensão* e induzindo os profissionais a se concentrarem, fundamentalmente, nas atividades de *ensino*.

Além disso, a GED conferiu maior valor à titulação acadêmica e aos professores da ativa, sendo gratificação baseada no desempenho, levando ao término dos reajustes isonômicos de salários. Em outros termos, a GED acentuou a lógica da competição de mercado e da produtividade nas universidades federais, contri-

buindo ainda mais para a mudança do *ethos* da instituição universitária e do campo acadêmico. Nesse sentido, o impacto do mecanismo avaliativo representado pela GED foi maior do que o do PAIUB e do ENC. Outra dimensão trazida com a GED foi a centralidade do ensino em detrimento da pesquisa, da extensão e da pós-graduação. Por outro caminho, o governo FHC buscou instituir as universidades de ensino, como tanto tentaram outros governos, por exemplo, através das propostas do Grupo de Estudo sobre a Reforma do Ensino Superior (GERES) na década de 1980 e início da de 1990. Esta dimensão, no âmbito do campo acadêmico, cumpria o importante papel de promover a diferenciação institucional e, com isso, a institucionalização de universidades de ensino e os centros de excelência produtores de pesquisa, esta última orientada por uma ciência engajada em um projeto político e sustentada em inspiração pragmática.

Vinculado à GED, também foram reformulados procedimentos de gestão universitária, que passaram a adequar, registrar, controlar e uniformizar o desempenho docente nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração. Isso foi feito através do Relatório Anual do Docente (RADO), instrumento único para a determinação da pontuação das atividades docentes realizadas, com o qual a GED ganhou grande importância para a carreira dos docentes universitários, principalmente nos processos de estágio probatório, de demissão de professores ou mesmo de progressão, enfraquecendo ou substituindo os processos de avaliação internos de cada instituição por um mecanismo externo e padronizador.

Catani e Oliveira (1999) alertam também que a GED vem se tornando o indicador básico para a distribuição de recursos entre as IFES, estimulando a competição interinstitucional – e não a colaboração – e entre docentes. As remunerações passaram a ser diferenciadas por um conceito economicista de produtividade, de suposto mérito, legitimando e naturalizando vantagens e prêmios, bem como uma concepção de mercado na dinâmica do campo acadêmico. A produção docente passou a ser cada vez mais controlada por “*comandos e objetivos externos à natureza pedagógica própria do trabalho desenvolvido na academia*” (Catani, Oliveira e Dourado, 2002, p. 111).

Ademais, a GED é um mecanismo que, ao estimular esse tipo de competição, contribui para potencializar divisões entre os docentes. Assim, busca romper uma unidade historicamente construída de classe (profissional e institucional), baseada na “solidariedade” para a manutenção e crescimento do sistema de educação superior, tendo como finalidade a articulação, ao menos potencial, de um projeto nacional de desenvolvimento. Pode-se dizer, em acréscimo, que ela torna-se um privilegiado instrumento de para a ação do Estado avaliador, isto é, em que veio a se transformar o Estado reformado de Bresser Pereira.

No documento de trabalho (DT 7/97) do NUPES, intitulado *As Políticas Recentes para o Ensino Superior na América Latina*, de autoria da então coordena-

dora do Núcleo, Professora Eunice Ribeiro Durhan, as preocupações em localizar o Brasil no processo de universalização do capitalismo, por meio de mudanças no complexo campo da educação superior, surgem nesse texto por meio de uma análise comparativa das políticas para educação superior na América Latina como um instrumento para legitimar a normatização em curso para esse nível de ensino.

Nesse documento, a autora parece querer enunciar a crítica ao modelo único de universidade, o que, segundo ela, estaria acontecendo em todos os países pesquisados (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México). Argumenta que “os governos estão tentando superar as li-

...a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo plano.

mitações do modelo de ensino superior vigente e enfrentar os novos problemas e tendências que ocorreram, em grande parte, à revelia das políticas anteriores” (p.12). No cerne de sua crítica encontram-se as relações entre a Universidade e o Estado, que deveriam ser alteradas de forma profunda, “substituindo o sistema altamente centralizado e burocrático de controles governamentais, associado ao financiamento incremental”. Mantém a postura teórica do NUPES, afirmando que tais ações deveriam ser articuladas com a “contenção dos gastos públicos, [com a] descentralização administrativa” e com a “introdução de processos de avaliação”. Em seguida, a percepção afirmativa sobre os países analisados da América Latina espelha-se nos países centrais. “*A tendência é a mesma que se observa nos países desenvolvidos, onde o ensino superior é financiado e controlado diretamente pelo Estado, como na Europa, (...) com a emergência do Estado avaliador*” (p. 13). Por fim arremata:

No conjunto, as reformas que estão sendo propostas contemplam uma série de medidas cujo espectro máximo envolveria:

- 1) Cobrança de anuidades como forma de captação de poupança privada para complementar as necessidades de financiamento do sistema;
- 2) Limitação de matrículas no setor público;
- 3) Implantação de mecanismos de avaliação da qualidade do ensino e produção científica;
- 4) Associação do financiamento à fixação de metas e/ou a alguma forma de avaliação de desempenho;
- 5) Descentralização do sistema com simplificação dos controles burocráticos e concessão de maior autonomia administrativa às instituições (p. 13).

É interessante observar o que estaria nas entrelinhas das considerações realizadas pela Professora Eunice Durhan. Inicialmente, aceita um Estado avaliador

diário, efetuando a contenção de gastos públicos com a educação e a cobrança de anuidades, para em seguida propor uma descentralização, que possibilitaria maior autonomia às instituições. Qual descentralização e qual autonomia pretende para as instituições? Trata-se, ao que parece, de descentralizar o que fora centralizado pelo Estado, de avaliar se as instituições cumprem suas metas, de contingenciar as verbas públicas destinadas às instituições de educação superior e de induzir suas ações para completar seus orçamentos. Todo esse conjunto de medidas parece sugerir “privatização” controlada pelo Estado, além de mercantilização das instituições, produzindo uma nova cultura institucional preñe de valores do mercado. São instituições que se organizariam e se estruturariam tendo o trabalho abstrato e socialmente necessário como eixo central, ou seja, acaba induzindo um processo de realização do *ethos* institucional mercantil.

Cabe salientar, também, a reforma da avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Somente pela quantidade de programas e mecanismos de avaliação para a graduação, pode-se perceber que a pós-graduação ficou relegada a um segundo plano na política de educação superior implementada no governo FHC. A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação já era realizada tradicionalmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao MEC, tendo sido alterada em 1998: o resultado passou a ser determinado por uma numeração de 1 a 7, sem frações, em lugar de conceitos (de A a E). Além disso, a avaliação passou a ser feita em relação a programas e não mais por curso (mestrado ou doutorado). Os programas melhores avaliados em 1998, concentrados nas regiões sul e sudeste do país, destacaram-se nos seguintes quesitos: proposta do programa, corpo docente, atividades de pesquisa, atividades de formação, corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual. O principal impacto foi sentido nos programas que tiveram seus conceitos rebaixados, provocando protesto e, da mesma forma que na graduação, houve um acirramento da competição entre eles, pois as notas passaram a ser acompanhadas de prêmios e sanções por parte da CAPES, ocasionando inclusive o próprio risco de fechamento de alguns programas, mesmo que a instituição tivesse, por exemplo, um bom mestrado junto com um doutorado fraco.

O governo Lula e a herança do sistema anterior

Um dos problemas das reformas realizadas no sistema de avaliação da educação superior no período FHC foi o fato de que a qualidade não se alterou com as medidas operadas. O estabelecimento do *ranking* das instituições criou um sistema diversificado e diferenciado em termos de qualidade. Assim, a diferença, a distinção e a desigualdade parecem ter sido os princípios de organização e as metas a serem alcançadas pelas mudanças ocorridas na educação superior.

Nos primeiros seis meses de governo Luiz Inácio Lula da Silva, a discussão sobre a avaliação tem sido bastante intensa e alguns elementos das políticas a serem adotadas começaram a se delinear, com destaque para o ENC (“Provão”), para a questão das cotas para negros e índios⁴ e para a intenção de taxar ex-universitários egressos de IES públicas, através do Imposto de Renda, como forma de contribuir para o financiamento das mesmas (Constantino, 2003a). Destacaremos, a seguir, apenas a discussão relativa à extinção do “Provão” em sua forma atual.

A primeira iniciativa relevante do governo foi abrir a discussão sobre a avaliação da educação superior. Para isso, o Secretário de Educação Superior do MEC instituiu *“Comissão Especial com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios analisados”*, conforme estabelece o Art. 1º da Portaria SESu nº 11/03.

A Comissão constituída por 16 membros e uma presidência, a cargo do Professor José Dias Sobrinho (UNICAMP), tendo a responsabilidade de fazer estudos e proposições a respeito, realizar audiência pública e apresentar relatório final em 120 dias (prazo que vence em fins de agosto de 2003)⁵.

Embora o fato de levantar a discussão sobre o tema tenha sido uma postura importante, outras medidas e anúncios do governo apontaram para perspectivas dúbias, ao menos provisoriamente. Destaca-se a Portaria nº 1.403/03, relativa ao ENC (“Provão”), emitida pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque. Essa Portaria instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, composto de I – Exame Nacional de Certificação de Professores; II – programas de incentivo e apoio à formação continuada; e III – Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com convênios entre o MEC e universidades públicas.

O sistema de certificação equivale a utilizar a lógica da certificação de produtos/mercadorias por meio de normas internacionais como as ISOs (e outras

4 Várias reportagens registram a discussão (Alencastro, 2003; Castro, 2003; Constantino, 2003b). Embora o Ministro da Educação do governo Lula, Cristovam Buarque, apóie as cotas, considera necessário discussão mais ampla dessa medida. As cotas têm importância relevante, pois negros e índios representam porcentagem muito baixa entre alunos de graduação nas universidades públicas. Os problemas encontrados para encaminhar medidas de melhoria nesse campo vão desde a forma do vestibular, que impõe a seleção de candidatos predominantemente de elite, até a necessidade de apoio durante a graduação àqueles que ingressaram através de cotas. Ver também Oliveira, Moehlecke e Catani, 2003.

5 Destaca-se, que no momento em que estamos ultimando este texto, a Comissão referida já entregou o seu relatório e propôs novo sistema de avaliação para a educação superior que recupera e atualiza as orientações do PAIUB. No entanto, posto que não somente na educação – mas especialmente nesse campo – há mais continuidades do que rupturas, o intelectual José Dias Sobrinho pode sentir certo desconforto, pois, após longo e árduo tempo de trabalho sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Ministro Cristovam Buarque insiste em mudanças na proposta apresentada pela Comissão, com o objetivo de resgatar a racionalidade do *ranqueamento* para a avaliação da educação superior.

tantas existentes na empresa econômica) para a educação. Ao mesmo tempo, a formação continuada, ao certificar o professor para ministrar aulas nesta ou naquela disciplina, ajusta e subordina o sistema educacional ao mutante mercado de trabalho, fazendo do professor e das instituições – assim como dos formados nelas –, igualmente seres mutantes e esquizofrênicos. Aqui revela-se a face mais sórdida do *ethos* mercantil produzido por essa racionalidade avaliativa, que foi levada a termo no governo FHC e que tem apresentado mais uma caráter de continuidade do que ruptura no governo Lula.

O “Provão”

A partir de 2004, pretende-se alterar o Exame Nacional de Cursos (“Provão”)⁶. As razões para as mudanças do antigo modelo do “Provão” (ENC) são, acreditamos, bastante pertinentes. O então presidente do INEP, Otaviano Helene, explicava que o problema dos conceitos dos cursos de graduação consistia em que eram calculados a partir das notas mínima e máxima obtidas pelos alunos de um determinado curso, fazendo com que *“o A e o B não signifiquem necessariamente bons cursos e que o D e o E não sejam cursos ruins”* (Nicoletti, 2003, p. C9). Em artigo em *O Estado de S. Paulo*, Helene detalhava melhor com um exemplo: *“Em algumas áreas do conhecimento, cujas notas médias dos cursos avaliados são muito baixas, um determinado curso com nota ligeiramente acima da média, ainda que também muito baixa, pode ter conceito A ou B”* (Helene, 2003, p. A2).

Considerações finais

A concepção utilitarista, produtivista e competitiva de avaliação da educação superior foi implementada durante os governos FHC (1995-2002), após a tentativa consubstanciada no PAIUB. Observando-se o sistema de avaliação da educação superior na última década, sente-se a necessidade de se buscar caminhos por meio dos quais se possa implementar uma avaliação emancipatória. Isto é possível à medida que se estabeleça uma avaliação pautada, fundamentalmente, nos princípios de desenvolvimento autônomo das instituições educativas e na promoção da democracia, como propõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Indicadores educacionais sobre o sistema de educação superior, tais como os obtidos nos Censos Anuais, podem ser utilizados como meios eficazes informar o próprio sistema de modo que seja possível contestá-lo, afirmá-lo ou complementá-lo. Além disso, torna-se elemento essencial a *publicização* das informações, fazendo com que a sociedade tenha acesso amplo à dis-

6 O jornalista André Nicoletti salienta, em reportagem de 08/06/2003 na *Folha de S. Paulo*, que *“cerca de 463 mil candidatos fazem hoje o último Exame Nacional de Cursos no formato em que é aplicado desde 1996 e que atualmente está desacreditado até mesmo pelo instituto responsável por sua elaboração [o INEP]”*.

cussão e possa interferir para fazer da universidade um bem genuinamente público e com função social.

Elen Gerales, ao noticiar a posse de Helene no INEP, registra as preocupações do agora ex-presidente da instituição no mesmo sentido: *“Otaviano Helene assumiu a presidência do INEP e herdou algumas contradições: nunca tantos dados foram produzidos, mas uma parte da sociedade ainda os desconhece; avaliar é importante, mas também polêmico – basta ver a reação dos estudantes de alguns cursos ao Provão – e, finalmente, é necessário aprofundar as análises, interpretar. Uma grande questão, principalmente, parece tomar vulto: avaliar para quê?”* (Gerales, 2003, p. 6).

O movimento mais importante nesse sentido é orientar o sistema de avaliação para examinar como são produzidas e reproduzidas as injustiças sociais e iniquidades do sistema educacional para, assim, poder modificá-lo. Conforme Catani, Oliveira e Dourado, *“questões como produtividade, eficácia e eficiência precisam se articular à efetivação da noção de educação superior como um direito social inalienável para todos”* (2002, p. 115)⁷.

A perspectiva do governo Lula oferece sinais contraditórios. Ao mesmo tempo em que foi estabelecida uma Comissão Especial para estudar a reformulação do sistema de avaliação da educação superior, há alguns sinais de continuidade, ao menos por enquanto, a despeito das palavras do ex-presidente do INEP, Otaviano Helene: *“Está no programa de governo do presidente Lula a revisão de todos os processos de avaliação da educação no Brasil, em especial da educação superior. Dada a importância desse nível de ensino, são necessários mecanismos de avaliação rigorosos, eficientes e rápidos, características que os instrumentos atuais não garantem. A revisão dessas avaliações se iniciou em abril deste ano, tanto no âmbito do INEP como de outros órgãos do Ministério da Educação. (...) Há, (...) no Congresso Nacional, um projeto de lei que altera os mecanismos de avaliação. Esses três fatos, com origens no Executivo [realização do último ENC nos moldes atuais], na academia [a Comissão Especial presidida por José Dias Sobrinho] e no Legislativo [o projeto de lei], estão convergindo para cumprir o que está no programa de governo”* (Helene, 2003, p. A2).

Pelos sinais emitidos e pela saída do próprio Helene do cargo, pode-se imaginar que a situação ainda é suficientemente indefinida no governo Lula. Se a saída de Helene do MEC/INEP foi um sinal importante a indicar mais continuidade do que rupturas quanto ao campo acadêmico, uma mirada de pequena distância nos movimentos políticos de Lula e de seus aliados nos permitiria uma afirmação mais sólida sobre o provável desfecho do SINAES a ser dado pelo nosso Ministro da Educação.

⁷ Ver também a respeito: Oliveira, Moehlecke e Catani, 2003.

Lula, em face de sua própria trajetória, de sindicalista a atual presidente da República, sempre esteve próximo da sociedade civil organizada por meio de movimentos sociais, que procuravam estabelecer condições para um paradigma de políticas públicas de demandas sociais. Basta analisarmos seu itinerário, desde a emergência do *Novo Sindicalismo* no final da década de 1970, passando pela criação do Partido dos Trabalhadores, até 1998, quando é derrotado em primeiro turno por Fernando Henrique Cardoso. Este é o momento em que o PT parece redesenhar-se numa direção mais pragmática no jogo político eleitoral brasileiro, como indica, por exemplo, a sua aproximação com o *Pensamento Nacional das Bases Empresais* (Cf. Oded Grajew. *Folha de S. Paulo*, nov./2002, p.A3). Qual parecia ser, então, a nova equação política do partido que viria proporcionar-lhe a vitória nas eleições presidenciais de 2002?

Tal equação parece centrar-se na continuidade dos mesmos padrões de FHC no que se refere ao capital financeiro nacional e internacional, razão pela lemos reiteradamente, na mídia, os elogios das agências multilaterais à política econômica do governo Lula, bem como em relação aos expedientes utilizados para a contenção da inflação, especialmente o aumento da taxa básica de juros. Por outro lado, ainda que com uma redesenhada sociedade civil, Lula procura diálogo para governar, mostrando, neste caso, uma ruptura com FHC. Nesse mesmo movimento aproxima-se do capital nacional, buscando, de um lado, o fortalecimento do capital produtivo industrial e, de outro, o crescimento econômico brasileiro. Essas medidas procuram, com base num *status* político e econômico mais forte, reverter o quadro de submissão ao capital financeiro nacional e internacional produzido pelo monetarismo de Pedro Malan. Nessa base parece residir a lógica do *Pacto Social* de Lula, com conseqüências para a política de ciência, tecnologia e inovação tecnológica e para a esfera educacional.

Carlos Vogt, presidente da FAPESP, certamente uma das agências com maior capacidade de financiamento à pesquisa, em especial as que se vinculam à ciência, tecnologia e inovação tecnológica, inspirado na obra *Does Education Matter? Miths about Education and Economics Growth*, de Alison Wolf, refere-se à educação em encarte especial da *Revista Pesquisa* da referida agência de fomento de março de 2003, da seguinte forma:

Num mundo de economia globalizada, de um pragmatismo financeiro a toda prova, de um finalismo utilitarista sem precedentes, de uma violência urbana e de uma urbanização da violência incomuns, cabe ainda a oposição, presente em várias línguas e que remonta à antigüidade clássica, entre cidade e campo como topônimos analógicos de civilizado, polido em oposição a rústico e inculto?

Depois de indagar sobre os “topônimos analógicos supostamente antagônicos”, o presidente da FAPESP discorre sobre sua falsidade trazendo para a dis-

cussão muitos de nossos intelectuais ligados à educação. Finaliza com as seguintes palavras:

Sem propósitos culturais, morais e intelectuais, a educação perde seu caráter civilizatório e reduz-se a mero **expediente de oportunidade, e mesmo de oportunismo social na competição desenfreada pelas vagas do mercado.** Para diminuir esse aspecto utilitarista da cultura e da educação é preciso aumentar a oferta de trabalho, reduzindo as conseqüências perversamente sistemáticas das economias globalizadas no que diz respeito à distribuição de renda e à justiça social. **Para países como o Brasil, ainda em compasso de emergência, o problema se agrava, entre outras coisas, pelo baixo índice de produção tecnológica e inovação competitiva nos mercados internacionais, por falta de agregação de conhecimento, de valor de nossos produtos de exportação.** Desse modo, cumpre-nos, mais do que nunca, a todos os atores sociais ligados à educação e à produção científica e tecnológica, governos, instituições de ensino e de pesquisa, agências de fomento, a sociedade civil, como um todo, trabalharmos pela universalização do conhecimento, com propostas eficazes para solucionar, em número e qualidade, esta que é a expressão mais grave da alta concentração da riqueza, de um lado, e da disseminação globalizada da pobreza material, de outro: a exclusão social. (Vogt, 2003, p.59, grifo nosso)

É interessante analisar as procedentes argumentações de Vogt à luz da equação política que busca orientar a governabilidade do presidente Lula para, então, entender o lugar e as finalidades reais da educação brasileira. Algumas questões são básicas e relevantes na visão do presidente da FAPESP: a importância da ciência, da cultura, da educação e o papel das instituições que as produzem. Nisso reside total identidade com o que é pretendido pelo projeto político nacional para o Brasil pelo Governo Lula. No entanto, se levarmos em consideração a articulação política de Lula entre capital nacional e trabalho, buscando produzir uma cultura política de negociação em direção ao consenso, do qual emergiria o crescimento econômico e um maior cacife para o embate com o capital financeiro nacional e internacional, as assertivas tornam-se pólos opostos de uma contradição.

A produção da ciência, da tecnologia e da inovação é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico e todo o sistema educacional é subordinado à economia através da mediação das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica. Enquanto isso, a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo plano, não por vontade de Vogt, mas por força das alianças realizadas para a eleição presidencial e devido ao jugo do capital financeiro internacional. Há aqui uma atualização da *Teoria do Capital Humano* com rasgados traços de *neopragmatismo* na formação humana pretendida

nessas complexas relações, o que talvez explique as razões de a FAPESP financiar predominantemente pesquisas ligadas a uma aplicação imediata dos seus resultados, em geral produtos das “áreas duras” da ciência brasileira.

Bastaria fazer um estudo das matérias publicadas pela própria revista da renomada Agência para se ter uma idéia da situação. O perfil de tais intervenções mostra pelo menos duas características das políticas públicas para a esfera educacional: o maior investimento em pesquisas com resultados imediatos e uma necessária eficácia na aplicação dos recursos voltados predominantemente para o fortalecimento do capital nacional industrial e agropecuário, o que privilegiaria as “áreas duras” em detrimento das ciências humanas, dentre elas a educação. Exigiria, também, um sistema de pós-graduação com respostas eficazes e rápidas, dada a natureza imposta pela necessária competitividade no mercado mundial, bem como um sistema de avaliação que seguiria a mesma racionalidade pragmática.

Todavia, tal lugar e finalidades da educação brasileira afetariam de chofre todas as áreas, independentemente de suas especificidades, pondo como vilã da história as ciências humanas, por supostamente não apresentarem resultados imediatamente aplicáveis à realidade, o que não estaria de acordo com o projeto político nacional proposto pela coligação centrada em Luiz Inácio Lula da Silva.

No mesmo encarte sobre a educação brasileira vista pelos gestores das políticas de ciência, a tecnologia tem espaço no texto do Ministro de Estado para Ciência e Tecnologia. Depois de mostrar o quadro de desigualdade social no mundo e no país, Roberto Amaral explica a situação da ciência e tecnologia brasileira como decorrente sobretudo da ausência da educação desenvolvida nos países e regiões pobres, bem como à ausência do domínio das técnicas e processos científicos e tecnológicos. Trata-se da velha argumentação de que *“a distribuição da riqueza entre nações está fortemente correlacionada com o domínio da tecnologia”*. Isso corresponde à idéia de que o desenvolvimento da ciência proporcionaria desenvolvimento tecnológico, o qual, por sua vez, aumentaria nossa capacidade de gerar empregos e seria capaz de aumentar nossa competitividade no mercado mundial e produziria, como consequência supostamente imediata, o bem-estar dos cidadãos. Nesse processo, a educação na formação de mão-de-obra e na produção científica, especialmente em seu nível pós-graduado. Nas suas palavras:

É fundamental dotar o sistema educacional de capacidade efetiva para a qualificação da força de trabalho do país. Ainda mais sem a implantação de um sistema de C&T efetivamente inovador – e não apenas adaptador de novidades –, o Brasil não conquistará posição efetiva no mercado globalizado, podendo perder o controle do próprio mercado nacional, deixando escapar no horizonte visível a perspectiva de superação da dependência do capital, do qual a tecnologia é a expressão mais refinada. O domínio da tecnologia só

pode se dar com a existência, no país, de um corpo de técnicos e cientistas capacitados para a criação ou a assimilação dos seus princípios. A formação de recursos humanos e a capacidade para identificar oportunidades estratégicas é condição *sine qua non* para esse domínio. **A preparação em C&T começa com a busca, ainda na escola fundamental, de jovens com talento para a carreira e prolonga-se com a iniciação científica nos cursos de graduação e pós-graduação.** (Amaral, 2003, p.61-62, grifo nosso)

O Ministro deixa claro a subordinação da educação à economia, com o fito de fortalecer essa última para tornar o país competitivo no mercado mundial. Também se preocupa com a perda de controle do mercado interno em face das desregulamentações realizadas por FHC e com o fato do quadro jurídico-institucional desse governo ser baseado no capital financeiro nacional e internacional. Além disso, as reformas educacionais da era FHC, da educação infantil à pós-graduação, foram pensadas em conformidade com a matriz teórica, política e ideológica do que apresentamos anteriormente ao nos referirmos às continuidades e rupturas da transição FHC-Lula (Cf. Silva Jr., 2003a).

No que tange aos constrangimentos para a esfera educacional e ao sistema de Ciência e Tecnologia, mas sobretudo de Inovação Tecnológica, predominou a continuidade – e não a necessária ruptura – nesse movimento de transição, apesar dos benefícios do desenvolvimento científico. Isso nos leva à conclusão de que o bom trabalho de José Dias Sobrinho é um complexo conceitual bem redigido (dado o veio literário do autor), mas que poderá ser, em sua aplicação política desfigurado segundo uma lógica eficientista. Isso nos faz lembrar um provérbio do qual muito gosta Dias Sobrinho:

Certo dia Nasrudin encontrou um falcão sentado no parapeito da janela.

Ele nunca havia visto um pássaro desta espécie em sua vida.

“Pobre criatura!”, exclamou compadecido.

“Como puderam te deixar chegar a esse estado!”

cortou as garras do falcão, aparou o seu bico

e podou as suas penas.

”Agora”, exclamou Nasrudin satisfeito,

“agora você está com mais cara de pássaro”.

(Idreis Shah)

Pensamos que Cristovam Buarque e sua equipe mais próxima fará com o SINAES o mesmo que Nasrudin fez com o pobre falcão, que perdeu suas características essenciais.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMARAL, Roberto. A revolução possível – construir o conhecimento é prioridade. **Revista Pesquisa**. São Paulo, FAPESP, n.85, mar./2003, p.60-61.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe. As cotas e a história nacional. In: **Veja**, 19/03/2003.
- BIANCARELLI, Aureliano. **ONG anuncia criação de faculdade com maioria de alunos negros em SP**. In: **Folha de S. Paulo**, 08/05/2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas – Sobre a teoria da ação** (Trad.: Mariza Corrêa). Campinas, SP: 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Lei nº 9.678, de 03 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior e dá outras providências.
- _____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Vestibulares indigestos. In: **Veja**, 05/03/2003.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. O sistema e a política de avaliação da educação superior no Brasil. In: **Revista Avaliação**, Campinas, v. 5, nº 3, 2000.
- _____, _____ e DOURADO, Luiz Fernando. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, José, RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação democrática – para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 99-108.
- CONSTANTINO, Luciana. Ministro quer taxar ex-universitários. In: **Folha de S. Paulo**, 04/junho/2003 (a).
- CONSTANTINO, Luciana. UnB aprova cotas para negros e índios. In: **Folha de S. Paulo**, p. C4, 07/junho/2003 (b).
- CONSTANTINO, Luciana e GÓIS, Antônio. Número de faculdades privadas cresce 45% no país. In: **Folha OnLine (Folha de S. Paulo)**, “Educação”, 03/08/2003 (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13326.shtml>, consulta em 08 de agosto de 2003).
- DIAS SOBRINHO, José. Evaluación de la educación superior en Brasil. In: YARZÁBAL, Luis, VILA, Ana e RUÍZ, Roberto (Eds.). **Evaluar para transformar**. Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO, 1999.
- _____. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras: construção do modelo e implicações. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas pers-**

- pectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- _____. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. e RISTOFF Dilvo I. (Orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência.** Florianópolis: Insular, 2000.
- DOMINGUES, José Luiz e OLIVEIRA, João Ferreira de. Concepções e práticas de avaliação da educação superior no governo Fernando Henrique Cardoso. In: **Avaliação – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)**, Campinas, SP, RAIES, v. 5, n. 4, p. 17-22, dez.-2000.
- DURHAN, Eunice Ribeiro. As políticas recentes para o ensino superior na América Latina. Universidade de São Paulo. NUPES. *Documento de Trabalho 07/97*, 1997, 17p.
- _____. Universidade de São Paulo. NUPES. A Pós-Graduação no Brasil – Problemas e Perspectivas. *Documento de Trabalho 08/96*, 1996, 21p.
- _____. Universidade de São Paulo. NUPES. As universidades públicas e a pesquisa
- GERALDES, Elen. Avaliar para quê? In: **Jornal da USP**, p. 6, 10-16/03/2003.
- HELENE, Otaviano. O INEP e as avaliações. In: **O Estado de S. Paulo**, p. A2, 24/06/2003.
- NICOLETTI, André. 463 mil alunos fazem hoje o último provão “tradicional”. In: **Folha de S. Paulo**, p. C9, 08/junho/2003.
- OLIVEIRA, João Ferreira de, MOEHLECKE, Sabrina e CATANI, Afrânio Mendes. A educação como direito social: perspectivas de universalização do acesso ao ensino superior gratuito. Mimeo, 2003.
- PORTARIA nº 11, de 28 de abril de 2003 da Secretaria de Educação Superior (SESu), *DOU*, Seção I, p. 19, 30/04/2003.
- PORTARIA nº 1.403, de 09 de junho de 2003 do Ministro da Educação, *DOU*, p. 50, 01/06/2003.
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. **As novas faces da educação superior – reforma do estado e mudanças na produção.** Bragança Paulista e São Paulo: EDUSF e Cortez Editora, 2001.
- SILVA JR, João dos Reis. **Reformas do estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Editora Xamã, 2003a.
- _____. *NUPES e a produção das bases teóricas das novas faces da educação superior no Brasil: uma hipótese?* Sorocaba, 2003b, mimeo.
- SOUZA, Paulo Renato. Avaliação e expansão do ensino superior. In: **Folha de S. Paulo**, Tendências/Debates, 21/12/1999.
- VOGT, Carlos. Indagações por um novo humanismo – o imperativo da ética num mundo pragmático. **Revista Pesquisa**. São Paulo, FAPESP, n.85, mar./2003, p.58-59.