

## **O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Marijane Zanotto\*  
marijanezanotto@yahoo.com.br

### **RESUMO**

As políticas públicas para a educação superior brasileira, desde a década de 1990, mais notadamente, vêm orientando o modelo produtivista de gestão em que a avaliação institucional é um dos mecanismos auxiliares de grande interesse para implementação de tais políticas. Este artigo tem como objetivo analisar o Estado e as Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil. Como metodologia utilizou-se de pesquisa bibliográfica e do diálogo com autores que se situam na perspectiva crítica da educação, entre os quais: Adolfo Sánchez Vázquez, Carlos Nelson Coutinho, Martin Carnoy, Dermeval Saviani, Deise Mancebo, Emir Sader, Giovanni Alves, Guilherme O'Donnel, Isaura Belloni, István Mészáros, João dos Reis Silva Junior, Luiz Antonio Cunha, Newton Duarte, Octavio Ianni, Pablo Gentili, Paulo Sergio Tumolo, Ricardo Antunes e Valdemar Sguissardi. No que tange aos resultados da pesquisa, compreende-se a sociedade capitalista como constituição do seu modo de produção e acumulação do capital com base na divisão de classes, o que faz perpetuar a desigualdade social como suporte para a manutenção da dominação. Nesse contexto, compreende-se que a produção da ciência precisa ser em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, portanto a favor da classe trabalhadora. As políticas educacionais de um Estado controlador, que precisa adequar os indivíduos e as instituições no rol da produção do capital, desenvolvem-se intensamente a partir de programas e medidas estratégicas. Diante desse movimento contraditório, na universidade brasileira, a avaliação da educação superior pode ser uma das formas de fiscalizar e controlar o planejamento da universidade-empresa, dando-lhe fins mercadológicos. Assim, a avaliação apenas identifica dimensões e indicadores em que o desempenho da universidade é considerado satisfatório ou não. Nesta perspectiva, a avaliação institucional resulta em mais uma das formas de contenção e/ou liberação do Estado sobre o sistema educacional. No entanto, através de uma avaliação institucional contínua, global e formativa, surge a possibilidade de atribuir à avaliação institucional o sentido formativo e emancipatório, com força para contribuir na melhor definição da função social da universidade.

**Palavras-Chave:** estado; políticas públicas para a educação superior; avaliação institucional.

### **1 INTRODUÇÃO**

A proposta deste artigo consiste em analisar o Estado e as Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior no Brasil, apresentando-se o mesmo com a seguinte estruturação: para desvelar a problemática que permeia o processo de constituição das políticas públicas de avaliação, se faz necessário, inicialmente compreender o Estado e sua relação com a educação, para posteriormente contextualizar e analisar como as políticas de avaliação se implementam em contexto capitalista e se desenvolvem na universidade

---

\* Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ); Mestre em Educação (UEPG); Especialista em Supervisão Escolar (FACEPAL); Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GPEFOR) da UNIOESTE Campus Cascavel – PR e no Grupo de Pesquisa Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde (GRUPO THESE - UERJ/UFF/EPSJV/Fiocruz).

brasileira.

## **2 ESTADO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO**

No movimento histórico de constituição da sociedade, o entendimento de que a educação é um bem necessário à formação humana se tornou comum. Nos diferentes espaços sociais, é corrente a afirmativa de reforço a importância de que todas as pessoas passem pelos processos formais de escolarização. Porém, é imprescindível compreender qual é a função dos processos de escolarização, e que tipo de conhecimento se pretende produzir na sociedade capitalista.

Na abordagem desta questão, Saviani (2003) ressalva que houve uma substancial mudança no valor atribuído à educação escolar na passagem do modo de produção feudal (regido pelo direito consuetudinário), para o capitalista (regido pelo direito positivo). O direito positivo, diferente do consuetudinário, exige a apropriação da leitura e da escrita dos participantes da sociedade, dado que as leis que organizam o convívio social são formatadas através de códigos escritos. Segundo o autor,

Esse tipo de sociedade [a capitalista] tem, pois, como pressuposto, como premissa necessária, a introdução de códigos de comunicação não naturais, não espontâneos. É a partir daí que se pode entender a exigência de generalização dos códigos escritos, trazendo consigo, por consequência, a necessidade da generalização da alfabetização. Sobre esse pressuposto também se coloca a questão da universalização da escola que, estando referida ao trabalho intelectual, à cultura letrada, se constitui como via de acesso aos códigos escritos. Nas formas de sociedade anteriores, a escola podia ficar restrita àquela pequena parcela da sociedade que precisava desenvolver esse tipo de trabalho. A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí a proposta de universalização da escola e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares (SAVIANI, 2003, p. 134-135).

A ampliação do acesso à escola, para a classe trabalhadora, não representou o acesso pleno aos conhecimentos historicamente acumulados, tendo em vista que a finalidade da educação de massa se constitui na formação para o trabalho:

Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais

procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada (SAVIANI, 2003, p. 137).

Como afirma Duarte (2001), uma das ilusões que vem sendo difundida pelo paradigma da sociedade do conhecimento consiste na crença de que o “conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet, etc.” (DUARTE, 2001, p. 39).

O acesso ao conhecimento passou por um processo de democratização, porém a sociedade manteve a divisão de classes, e logo, não se produziu condições efetivas de acesso pleno aos bens socialmente produzidos, dentre eles, o conhecimento científico. No que tange ao conhecimento à classe trabalhadora, na contemporaneidade, ressalta-se a necessidade de indagar se o mesmo tem a perspectiva de emancipar os sujeitos enquanto seres livres e plenos da capacidade de integrar e realizar-se enquanto homens nesta sociedade, ou se contemplam apenas saberes laborativos. Para Antunes (2005):

Ontologicamente prisioneira do solo material estruturado pelo capital, a ciência não poderia tornar-se a sua principal força produtiva. Ela interage com o trabalho, na necessidade preponderante de processo de valorização do capital. Não se sobrepõe ao valor, mas é parte intrínseca de seu mecanismo. Essa interpenetração entre atividades laborativas e ciência associa e articula a potência constituinte do trabalho vivo à potência constituída do trabalho tecno-científico na produção de valores (materiais ou imateriais). O saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo produtivo contemporâneo sem que o primeiro “faça cair por terra” o segundo (ANTUNES, 2005, p. 123).

A passagem da era industrial para a era do conhecimento, entre outras mudanças provocou um movimento contraditório que confunde informação com conhecimento e, para a educação, o grande desafio está em trabalhar, primando pelo conhecimento, ao mesmo tempo que precisa lidar com a imensa gama de informações existentes, antes pouco acessível e hoje mais disponível, mesmo que não acessível a todos.

Assim, o conhecimento a ser disseminado a todos parece passar por um processo de regulação, ou seja, “não é qualquer conhecimento” que pode ser acessível a todos, mas apenas e dosadamente, o conhecimento útil aos ditames do capital, mantendo a estrutura de classes, aliado a uma formação que garanta a produção e a reprodução do sistema. Na sociedade capitalista, na qual, a produção material é determinante na forma como as pessoas vivem e são formadas, fica difícil vislumbrar outras perspectivas formadoras enquanto não for alterado o modo como esta produção material se organiza. Neste sentido, Vázquez (2007) afirma que

[...] essa libertação da produção material não pode ser assegurada – como sustentam hoje alguns adoradores do progresso tecnológico ou panegiristas da “sociedade industrial única” – sem se contar com o papel determinante que, nessa libertação, desempenham as relações sociais de produção. A transformação da natureza pelo homem não pode ser isolada da transformação do próprio homem; isto é, a práxis produtiva material – seu destino como condição necessária do reino da liberdade de que fala Marx – não pode ser separada das relações sociais que selam seu destino; serão novas relações de produção as que determinarão que a libertação da produção material não se converterá em fonte de novos encadeamentos e alienações. Só elas permitirão que o tempo liberado da produção seja um verdadeiro tempo livre; isto é, que a exclusão do indivíduo da participação direta do processo produtivo material sirva precisamente para assegurar o desenvolvimento da capacidade criadora dos homens em outro terreno: artístico, científico, social, etc. (VÁZQUES, 2007, p. 399).

Os índices educacionais brasileiros melhoraram significativamente, especialmente nas últimas duas décadas, o que não significa necessariamente que tenha ocorrido a aproximação da emancipação humana nesse processo. Demonstra que o capital foi capaz de produzir uma instituição – escola – que tem dado conta das suas necessidades de sociabilidade, que por um lado garantem a formação dos trabalhadores para a exploração, e de outro, não questionam a estrutura de classes desta sociedade.

Dessa forma, os mecanismos de controle do desempenho educacional, entre esses as políticas de avaliação desenvolvidas pelo Estado brasileiro têm cumprido com a função de assegurar que os fins da educação burguesa se efetivem. O racionalismo administrativo, tecnocrático e disciplinar do Estado, exercem funções cruciais, pois,

Práticas de exame, avaliação, novos exercícios e formas de controle foram invadindo de forma incansável todos os refúgios em que os indivíduos “liberais” procuravam se abrigar e, além disso, foram apresentando-se a estes de forma positivamente sedutora, convincente e eficaz (MANCEBO, 2004, p. 39).

Vislumbram-se assim as imposições de adequação da educação ao processo produtivo do capitalismo global para o século XXI. No cenário capitalista de competição globalizada, o conhecimento, num movimento mundializado, passa a ser formulado com ênfase na competição centrada na produção de novas tecnologias que rearticulam os processos produtivos.

No contexto do capitalismo, vale questionar e compreender que Estado é esse, para quem serve e com que finalidade atua. Entre as diversas conceituações da função do Estado, destaca-se:

O Estado não é apenas mediação nas relações de classe e elemento de preservação

do predomínio de uma sobre a outra classe. Na época de conversão da estrutura econômica, como se verifica no Brasil, nas últimas décadas, o Estado surge como agente do processo produtivo. Ele opera, também e principalmente, no nível infra-estrutural, diretamente no processo de formação do capital, isto é, de acumulação capitalista. Na medida em que o processo produtivo, em sentido amplo, exprime a forma pela qual se organiza e cristaliza a práxis coletiva, segundo as determinações do mercado, o poder público participa intensamente na formulação das possibilidades e na própria dinamização das forças produtivas. [...] Nesse sentido, o Estado é a expressão das relações de apropriação e dominação (IANNI, 2004, p. 240).

Em consonância com esta explicitação de Estado, conforme afirma O'Donnel (1980), “Enquanto fiador da sociedade capitalista, o Estado é o articulador e organizador da sociedade [...]” (p. 11). Sendo assim, o Estado constitui-se em diversas frentes e instrumentos, entre eles as instituições estatais, que lhes dão vigor e por consequência viabilizam os ditames e interesses do capital.

Na educação superior, a responsabilidade social de produção e socialização do conhecimento se ampliou, ao passo que os instrumentos regulatórios, entre estes, considerada por muitos, a avaliação institucional, acabam por direcionar a produção do conhecimento para determinados fins, se entrelaçando na lógica produtivista. Vale ressaltar que, na era industrial, o conhecimento também era produzido nesta lógica, o que mudou então, é que entre outros instrumentos, a avaliação institucional foi usada como mais uma ferramenta para garantir e fortalecer o modo de produzir conhecimento na sociedade capitalista.

A educação superior é cooptada e manifesta claramente as premissas e práticas do Estado capitalista. Historicamente, se pode constatar as políticas (reformas universitárias) de contenção e liberação do acesso à educação superior de acordo com as necessidades do mercado. Sobre este aspecto, Cunha (1991) ressalta:

As aparências das medidas de política educacional, em todos os níveis, sugerem a existência de uma tentativa de redistribuir os “benefícios educacionais” em proveito dos trabalhadores, já que contêm as demandas (e logo, a oferta) ao ensino de 2º e 3º graus, disputados pelas camadas médias e pela classe dominante, e os libera no 1º grau justamente o que interessa, de imediato, à classe trabalhadora. Entretanto, os pontos comentados acima permitem que possamos verificar a convergência das políticas educacionais contenedora e liberadora no sentido do alcance de uma mesma e única meta: a reprodução das classes sociais e das relações de dominação que as definem, sustentam e dão vida (CUNHA, 1991, p. 288).

Parece então, que ao longo de sua trajetória, a educação “recebeu tarefas a cumprir”, o que a impossibilitou de descobrir, consolidar e intensificar suas reais tarefas. Assim, no caso da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão assumem funções distintas, vinculadas às exigências (tarefas) do mercado.

Historicamente a lógica do capitalismo permanece intacta, porém de acordo com as mudanças na produção do capital, o Estado (re) estrutura-se dinamizando seu vigor. Vale considerar que,

[...] o Estado brasileiro foi sempre dominado por interesses privados. Decerto, isso caracteriza o Estado capitalista em geral, não sendo uma singularidade de nossa formação estatal; mas este privatismo assumiu aqui traços bem mais acentuados do que em outros países capitalistas. Sempre que há uma dominação burguesa com hegemonia, o que ocorre nos regimes liberal – democráticos, isso implica a necessidade de concessões da classe dominante às classes subalternas dos governantes aos governados. E, portanto, nesses casos, o Estado – ainda que em última instância, defenda interesses privados – tem de ter uma dimensão pública, já que é preciso satisfazer demandas das classes trabalhadoras para que possa haver o consenso necessário à sua legitimação (COUTINHO, 2008, p. 126-127).

Dessas incursões infere-se que o Estado, através das demandas internas e/ou externas de determinado contexto, implementa as políticas públicas para fazer valer a lógica do capital, situando-se entre essas as políticas de avaliação para a educação superior.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

No movimento próprio da organização capitalista na atualidade, onde se prima pela inserção dos indivíduos e instituições no rol da produção do capital, a avaliação institucional pode ser a mola que impulsiona a adaptação a este avassalador modelo. A implementação de políticas públicas educacionais e nestas as de avaliação<sup>1</sup>, vem se consolidando na educação básica e superior de forma significativa, o que requer mudanças no cotidiano das instituições educacionais. Instala-se, assim, um cenário de grandes preocupações, permeado pela inexistência de um sistema educacional consolidado, com instituições universitárias

---

<sup>1</sup> Em 2011, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, cuja função é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, estavam em vigência os seguintes sistemas de avaliação para a educação básica: Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA; Provinha Brasil; Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto por duas avaliações complementares, a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil). Informações disponíveis em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf). Para a educação superior, também sob a responsabilidade e operacionalização do INEP, encontram-se implementados: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, reunindo informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. Informações disponíveis em: [http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article)

relativamente autônomas, sem recursos materiais e humanos suficientes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Este panorama é fruto das históricas carências de políticas educacionais, aliadas às novas tendências internacionais e locais.

Então, qual é o teor da política pública que embasa a implantação da avaliação institucional na educação superior brasileira? O que se pretende avaliar na universidade brasileira? A primeira e inevitável constatação da avaliação pode ser o próprio fracasso das instituições? Mas, para quê? Para fornecer dados ao Estado controlador? O que o Estado fará? *Ranking* e punição? A privatização será o caminho? Ou o Estado dará suporte e subsídios às que não atingirem bons resultados na avaliação? Quais são, afinal, os parâmetros – metas a serem atingidas? Diante do que se viu implementar em termos de avaliação institucional na educação superior nacional, pode-se depreender que há muito a percorrer para atingir a emancipação por meio da avaliação institucional, até porque esta, isoladamente, não tem esse poder.

A avaliação, nos moldes do neoliberalismo<sup>2</sup> em que foi implantada, serviu como instrumento ideológico de controle, assim, pode-se mensurar o repúdio, a pouca credibilidade e envolvimento da comunidade acadêmica nos processos avaliativos.

Até o momento da constituição do SINAES, o retrato sem retoques da educação superior parecia sugerir a expressão de um futuro não promissor para o povo brasileiro. Conforme Silva Jr e Sguissardi (2001), as medidas avançam na perspectiva de que as novas faces da educação superior no Brasil não parecem garantir um avanço significativo da educação pública e da inclusão social. Ao contrário, tenderiam a aprofundar a apartação social entre a minoria incluída e a maioria dos cada vez mais excluídos da sociedade, da informação ou do conhecimento.

Neste contexto, confirmou-se, até os anos de 2002, o crescente incentivo do Estado à ampliação do número de instituições de educação superior privadas, em detrimento das públicas que recebiam escassos recursos financeiros para suprirem suas necessidades e inclusive obter melhores colocações nos *rankings* da avaliação. Assim, as instituições públicas foram obrigadas a violarem suas identidades, transferindo suas potencialidades para

---

<sup>2</sup> O neoliberalismo pode ser compreendido como um complexo processo da construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, e, por outro através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais, como sendo as únicas que podem e vão ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades e que estas gerarão os resultados esperados, principalmente para a questão educacional (SADER e GENTILI, 1995).

a lógica das empresas, disputando espaço em campo minado de intensa e perversa competitividade e mudanças.

A avaliação institucional foi o instrumento ideal nesta situação. O Estado se apropriou deste mecanismo com muita habilidade. Já indicada pela Reforma Universitária de 1968, os indícios de sua efetivação se deram durante a década de 1980. Houve neste período dois programas de avaliação no Brasil: O Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior – GERES. Ambos tiveram curta vigência, pois não lograram consensos necessários para se fortalecerem.

Na década de 1990, conhecida como “a década da avaliação”, as experiências avaliativas ganharam consistência e alcance nacional com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, em 1993. Surge a proposta do Exame Nacional de Cursos – ENC, o “Provão” (1995-1996), vindo a ser complementado pela Análise das Condições de Oferta – ACE.

Nestes eventos, a avaliação ganhou corpo nas instituições e se fortaleceu em virtude da adesão do governo brasileiro ao neoliberalismo. A avaliação recebeu plena legalidade no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outros documentos que se seguiram para tornar pública e prática a sua implementação.

No ano de 2004, o PAIUB foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Este, parecendo conter outra perspectiva de instaurar a avaliação para a educação superior no Brasil, estabeleceu-se como uma política, o que demonstra que, definitivamente, a avaliação veio para ficar. Podem ser reestruturados os programas e estratégias, mas, na essência, a avaliação do Estado sobre a educação superior apresenta-se como uma política cada vez mais consolidada.

O volume de investimentos, a criação de inúmeras novas instituições públicas federais durante os anos de 2003 a 2012, a ampliação dos *campi*, a retomada consistente de concursos públicos, a ampliação e bolsas de estudos e programas de apoio estudantil efetivamente apontam para a ampliação do acesso ao ensino superior, ainda que em contexto fortemente marcado pela meritocracia liberal. O reconhecimento de avanços importantes nos últimos anos na universidade, não eliminam os traços da lógica privatista que se construiu no interior das instituições públicas de educação superior, cuja avaliação foi um de seus motores, entre outros.

De forma alguma se busca condenar ou negar a avaliação. Ao contrário, a intenção é desafiar o modo pelo qual ela vem se apresentando e defender a transferência da submissão ao controle para a promoção da emancipação que esta pode desencadear.



Sem dúvida é importante agrupar dados e produzir questionários, aplicá-los, analisá-los e fazer relatórios bem ilustrados sobre os diferentes aspectos da vida universitária. Porém, mais importante que esse trabalho é ter claro o que se pretende fazer com os resultados; é saber de que modo a avaliação institucional pode ser um efetivo instrumento de mudança e melhoria da universidade no contexto socioeconômico e político contemporâneo, que, em última instância, condiciona os rumos da universidade; é saber, enfim, que projeto acadêmico, pedagógico e institucional pretende-se construir (ZANOTTO, 2006).

Percebe-se que o foco da avaliação institucional na educação superior vem experimentando algumas mudanças consideráveis na definição dos destinos sociais. Nessas transformações das políticas públicas, em questão as políticas sociais e nestas a educação, a avaliação é instrumento para aferir os resultados no campo educacional. No entanto, nem sempre os resultados da avaliação são decisivos para estabelecer as novas políticas governamentais, tendo em vista que são as políticas governamentais que organizam as avaliações, e não o inverso.

Mesmo com toda a gama ideológica que a avaliação institucional recebeu no contexto de medidas rigorosamente neoliberais, procura-se afirmá-la como necessária, pois ela ainda pode ser um caminho para a manifestação da oposição ao controle e da busca desafiante pela democratização da universidade e da sociedade brasileira.

Em decorrência da histórica implementação de políticas que alteram os mecanismos de empreendimento, porém estruturam-se na velha lógica capitalista, a avaliação é um dos temas de interesse e atualidade no âmbito educacional brasileiro. Provavelmente, grande parte desse interesse deve-se a necessidade de compreensão dessa área emergente que vem provocando constantes alterações no cotidiano da educação pública.

Conforme Saviani (2008), o fenômeno da avaliação revela que

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB [...] enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2008, p. 439).

Assim, a educação superior também tem sido norteadada pelos exames nacionais de

avaliação, podendo-se inferir que a lógica capitalista determina a constituição das políticas educacionais, as quais resultam na perpetuação da lógica excludente em detrimento de uma formação humana emancipatória. Entretanto, novas práticas educativas, ao menos por ora, não surgirão de outra sociedade, mas no seio desta mesma sociedade dividida em classes, antagonica e excludente. À educação nesse processo, compreende

[...] a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação (MESZÁROS, 2005, p. 76).

Nessa direção, como elemento das políticas para a educação superior, a avaliação institucional, se tomada como possibilidade para a democratização e melhoria da universidade brasileira deve, segundo Belloni:

A avaliação institucional, como pesquisa social aplicada, sistemática e dirigida, deve: (1) buscar compreender a realidade na qual se insere; (2) voltar-se para o processo decisório que a orienta; (3) responder aos questionamentos colocados e; (4) possibilitar a identificação do mérito ou valor das ações e resultados que concernem ao seu objeto de análise. Com efeito, sua finalidade primordial é solucionar problemas e promover conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso das instituições, das políticas, planos e programas, com vistas ao seu aperfeiçoamento (BELLONI, 2001, p. 87).

Nas políticas públicas de avaliação, os desdobramentos do SINAES, implantado em 2004 nas universidades brasileiras, encontra-se em vigência e pode impactar incisivamente os rumos da educação superior. Desta forma, compreender melhor a avaliação institucional poderá fazer repensar a função social da universidade, de como a mesma se constitui no contexto da sociedade capitalista e qual projeto de universidade se quer construir.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na educação, políticas vêm sendo implementadas, principalmente em decorrência da LDB 9394/96. Evidencia-se neste processo que a

[...] padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar (TUMOLO e FONTANA, 2008, p. 164).

Então, o que se pode diagnosticar, é que na avaliação do desempenho dos estudantes,

pelos mecanismos externos a universidade, os resultados aferidos, estão servindo muito mais para classificar e fazer comparações entre instituições, do que para agregar esforços em trabalhar as fragilidades do sistema que também são responsáveis pelos índices. Assim, os resultados da avaliação, acabam por determinar os rumos da prática do professor e do sistema de ensino brasileiro.

Alves (2007), ao tratar dos processos de qualificação profissional, apresenta a tese de que os próprios cursos de qualificação passam a constituir um mercado. Seguindo esta lógica, as “novas qualificações/habilitações da força de trabalho, assumem formas fetichizadas, se impondo a todos e a todas, e frustrando suas expectativas de realização humano-genérica” (ALVES, 2007, p. 9).

No que tange a avaliação institucional na educação superior, a produção do conhecimento na área, tanto pode se encaminhar para se constituir como uma ferramenta pós-moderna na produção do capital, intensificando a produção de um conhecimento utilitário e pragmático, com a finalidade de inserir/adequar pessoas no rol do capital; ou ser uma oportunidade/possibilidade para qualificar os processos de formação e emancipação humana através da educação superior, para a melhoria da universidade brasileira e da sua responsabilidade social.

Nesse sentido a tomada de consciência, sobre a sociedade e a universidade, faz-se imprescindível para definir estratégias na perspectiva da sociedade e universidade que se pretende construir, valendo o que Carnoy (1988), alerta: “A própria consciência torna-se a fonte de poder para o proletariado, por sitiar o Estado e os meios de produção, assim como, a falta de consciência é a principal razão pela qual a burguesia permanece em sua posição dominante” (CARNOY, 1988, p.117).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. In: **Dimensões da Reestruturação Produtiva – Ensaios de Sociologia do Trabalho**. Londrina, PR: Editora Práxis, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Bointempo, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Aprovada pela lei 9.393 em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>>.

\_\_\_\_\_. INEP/MEC. **SINAES: da concepção a regulamentação**. 4. ed. Brasília: INEP/MEC, 2007.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação: em políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas: Papyrus, 1988.

COUTINHO, Carlos Nelson. Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativa. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a Corrente: Ensaio sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 106-146.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/dez. n. 018. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2001. p. 35-40.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

IANNI, Octavio. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MANCEBO, Deise. Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In: MANCEBO, Deise; VILELA, Ana Maria Jacó. (Org.). **Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

O'DONNELL, Guillermo. **Anotações para uma teoria do Estado (I)**. Revista de Cultura e Política. CEDEC: Paz e Terra, n. 3, 1980.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. 1 (1): 131-152. 2003.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, jan-abr, 2008, p. 159-180.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007 (Traduzido por María Encarnación Moya).

ZANOTTO, Marijane. **A universidade brasileira: componentes ideológicos do PAIUB e seus desdobramentos na UNIOESTE**. Dissertação de Mestrado – UEPG. Ponta Grossa, 2006.

Recebido em 10 de fevereiro de 2014. Aprovado em 21 de maio de 2014.