

## A política educacional e as suas implicações no ensino superior

*José Carlos Barboza da Silva*<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta uma explanação das políticas educacionais no ensino superior no Brasil e seus impactos políticos, em particular nos cursos de graduação universitária, principalmente nas últimas décadas. A análise de tais políticas demonstra que no ensino superior as mudanças políticas e econômicas ocorridas afetaram significativamente as políticas educacionais e, em particular, a configuração da formação acadêmica.

**Palavras-chave:** Política educacional. Nível superior de ensino. Formação acadêmica.

### The educational politics and its implications for universitarian education

**Abstract:** The article presents an explanation on policies at the universitarian educational system and its impacts, in particular, on univestarian graduation course, mainly in the last decades in Brazil. The analysis of such policies demonstrates that in the universitarian education, changes which happened affected meaningfully the educational politics and, in particular, the organization of the academic formation.

**Keywords:** Educational Policy. Universitarian Education. Academic formation.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da UNIR/RO. Doutorando em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. E-mail: [jcbs66@yahoo.com.br](mailto:jcbs66@yahoo.com.br)

## Introdução

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar uma análise sucinta das interferências e dos desdobramentos ocasionados pelas políticas públicas na área educacional, dadas as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas nas últimas duas décadas em nosso país.

Significativas mudanças sociais ocorreram na década de 80, tanto do ponto de vista político quanto econômico-social, tais como o acirramento do modelo econômico de desigualdade em termos de distribuição de renda, e a violência crescente nos grandes centros urbanos do país.

É durante a década de 70 que se rompe o chamado *consenso*, palavra que denominava um pacto político importado da Europa pós-guerra, e que tinha como princípio e pontos não-negociáveis o pleno emprego e políticas de salário, a construção de um sistema nacional de saúde e a seguridade social. Tal modelo era advindo do Reino Unido e fazia parte da reorganização capitalista, constituindo-se na base do *welfare state* ou, em outras palavras, estado do bem-estar, que era uma “forma de garantir a estabilidade das democracias capitalistas desenvolvidas” (YAMAMOTO, 1996, p. 15). Foi Keynes o teórico mais importante na concepção de que havia a necessidade do Estado atuar planejando, regulando e criando políticas de incentivo na economia para que o mercado fosse controlado. Esta seria uma maneira de diminuir os efeitos nefastos do capitalismo numa sociedade de *livre mercado*.

Rosanvallon (1997) utiliza a expressão Estado-providência para referir-se ao *welfare state*. Ele situa o nascimento de tal expressão em meados do século XIX, informando que teria um sentido inicial de reprovação para autores de economia política “cristã”. Aponta, ainda, que houve uma modificação dos termos do que ele denomina *compromisso keynesiano*, que vigorou nos últimos 30 ou 40 anos no Estado-providência e que deve ser entendido com base nos imperativos do crescimento econômico, mas atendendo-se às exigências de uma maior equidade social nos parâmetros do Estado socialmente e economicamente ativo.

Conforme Moraes (2000), o movimento neoliberal começa a romper o keynesianismo na metade dos anos 70 e, logo em seguida, em vários países, iniciando pela Inglaterra com Margaret Thatcher e, depois, nos EUA, com Reagan, já em 1980, quando tais líderes partidários do neoliberalismo assumem o poder em seus países. O autor informa que as primeiras grandes experiências utilizando-se de um modelo econômico-político com viés neoliberal foram utilizadas na América Latina no início da década de 70, no Chile e, posteriormente, na Argentina, em 1976. Os demais países latino-americanos na década de 1980 sofreram a imposição de tal modelo neoliberal de ajuste econômico por meio dos processos de renegociação de suas dívidas com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial (BIRD). São exemplos a Bolívia, o México, a Argentina, a Venezuela, e o Peru. É preciso lembrar que a maioria dos países da América do Sul, na década de 1970, inclusive o Brasil, estava sob regime de ditaduras militares que financiavam seus regimes por meio de endividamento externo com o FMI e Banco Mundial.

Yamamoto (1996) informa que é controversa a questão de um estado do bem-estar em sentido estrito no caso brasileiro, que não apresentava as mesmas características históricas do Primeiro Mundo. Nossa realidade correspondia a uma situação de miséria e exclusão social na quais as políticas sociais tinham um baixo grau de eficácia. Covre (apud YAMAMOTO, 1996, p. 16) denomina tal situação de “panorama dos direitos sociais ilusoriamente atendidos”.

Com isso, apesar do desmonte de um Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos ter se iniciado na forma de uma política nos anos 80, na realidade brasileira somente a partir dos anos 1990<sup>2</sup> essa política passa a ser uma realidade concreta, pois o país passou por estagnação econômica, instabilidade política e luta pela redemocratização durante a década de 1980.

<sup>2</sup> Silva Júnior (2002a) aponta que no governo de Fernando Henrique Cardoso são marcantes os principais traços que dirigiram as mudanças estruturais nos planos econômico e social, sendo a reforma do Estado o primeiro e imprescindível fator para que o Estado pudesse ser entendido como um tipo de relação social, decorrendo daí um novo processo de politização das relações sociais e de produção de uma nova cultura política que estivesse ajustada às mudanças do capitalismo das últimas três décadas. Por isso, a necessidade premente de iniciar um processo de reformas institucionais pelo Estado.

## Interferências e desdobramentos das políticas públicas na área educacional

Cada vez mais o mercado de trabalho tem assumido a hegemonia na determinação do tipo de escolarização que deve ser dada ao povo (CFP, 1998, p. 4). Correia e Matos (1999) afirmam que um dos aspectos importantes das reformas educativas da década de 1990 foi o aumento da permeabilidade da escolarização às mudanças econômicas. Houve a substituição de um paradigma democratizante e humanista por um de natureza tecnocrática em que os atores e interesses envolvidos só se legitimam à medida que haja eficácia dos conteúdos escolares na direção do mercado de trabalho. Os aspectos econômicos passam a possuir a legitimidade necessária para interferir e determinar o tipo de escolarização a ser fornecido. Tal lógica de mercado passa a difundir-se como desejável dentro dos sistemas educativos. Santos Filho (1995, p. 3-4), afirma que a universidade tem incorporado “valores e práticas do mundo dos negócios, de vários grupos de interesses sociais e de outras subculturas”. Em países dependentes do capital externo como o Brasil, essa tendência é predominante e tenta estabelecer uma diretriz capaz de submeter o processo educativo ao processo produtivo (CHAVES, 2002). Pode-se falar no avanço das forças produtivas que fazem com que o capitalismo avance transformando tudo em mercadoria. A vinculação do sistema educacional ao *bom* funcionamento da maquinaria produtiva é um dos responsáveis pelas exigências feitas ao sistema escolar. Uma das consequências é a seguinte: “Quanto mais escasso for o mercado de trabalho, menos se aceitará que a educação faça outra coisa que não seja preparar para o mercado de trabalho. Quanto mais restrições são impostas pela crise, mais ajustes são reclamados” (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 54).

A política federal para a educação nos diferentes níveis representa a afirmação feita acima estabelecendo avaliações nos diferentes níveis de ensino fundamental, médio e superior<sup>3</sup>. Chaves (2002) realiza bem

<sup>3</sup> Vianna (2003) chama a atenção para o fato de que a avaliação educacional tem sido usada na tentativa de obter resultados que elevariam os padrões de desempenho, mas nota que, apesar de tais avaliações apontarem os problemas, não os solucionam. Tedesco (1999) afirma que os

fundamentada análise acerca dos aspectos embutidos no modelo de “avaliação” criado e executado atualmente na realidade brasileira, e sua vinculação umbilical com o modelo capitalista global vigente<sup>4</sup>, além dos desdobramentos sociais, políticos e econômicos decorrentes da execução e continuidade de tal processo dentro do ensino. Há a utilização de um novo modelo de estado capitalista denominado neoliberal que atinge as mais variadas áreas, inclusive a educação em seus diferentes níveis.

Como apontam Silva e Gentili (1999), o neoliberalismo serviu para a orientação de políticas governamentais num espectro de países que abrangiam desde as nações desenvolvidas até aquelas em situação de subdesenvolvimento ou não alinhadas.

É necessário esclarecer o significado da palavra neoliberalismo, derivada da palavra liberalismo, que diz respeito a uma doutrina política e econômica centrada na ideia de que o mercado auto-regulado ou não regulado pelo Estado é capaz de promover a igualdade social entre as pessoas de uma dada sociedade e as conduz à prosperidade, como se fosse uma política social. O neoliberalismo seria assim uma nova forma do liberalismo. Para os neoliberais, as políticas sociais e de igualdade não conduzem à liberdade, mas ao seu oposto, à escravidão (FRIGOTTO, 2004).

O conceito de equidade dentro da doutrina neoliberal se contrapõe ao conceito de igualdade na medida em que a equidade serve para promover as diferenças *naturais* entre as pessoas dentro de um sistema social, ao passo que a igualdade seria fruto de uma intervenção de caráter homogeneizador e, portanto, artificial. Dentro da visão neoliberal, a equidade se promove criando um sistema meritocrático para levar os indivíduos dessa sociedade à promoção das suas diferenças *naturais* (GENTILI, 1999).

---

resultados modestos das mudanças educacionais são decorrentes da interação de muitos fatores que atuam de forma sistêmica.

<sup>4</sup> Silva Júnior (2002) descreve o caminho percorrido pelas políticas econômicas, sociais e educacionais em nosso país apontando, entre outros fatores, a substituição da influência do modelo de Estado Keynesiano, criado pela necessidade de qualificação de mão-de-obra para a indústria nacional, e não pela preocupação da construção da cidadania, por um novo modelo de estado capitalista, a saber, o Neoliberal, em que há repasse para a iniciativa privada das responsabilidades antes desempenhadas pelo Estado. Aponta que, no Brasil, esse modelo começa a ser hegemônico a partir de 1994, com as privatizações e desmonte do parque industrial, tendo como uma das consequências a redução de verbas para as universidades e a instituição de avaliações: o “Provão”.

As reformas estruturais por que vêm passando os países em desenvolvimento como o Brasil, desde as décadas de 80 e 90 do século passado, estão baseadas em uma concepção de desenvolvimento que aponta para: ajuste fiscal, privatização, reforma do sistema previdenciário, desregulamentação da economia e diminuição dos gastos públicos, dentre outros aspectos. No caso brasileiro tal reforma do Estado só pode se dar de forma abrangente a partir dos anos 90, já que nos anos 80 a economia encontrava-se debilitada, e viviam-se os aspectos do processo de redemocratização, após duas décadas de Ditadura Militar. Havia instabilidade macroeconômica e política, marcada pela desvalorização da moeda nacional, ausência de crescimento econômico, indefinição de políticas públicas, além de um processo de redemocratização da sociedade e de suas instituições.

Há uma transformação significativa na direção do discurso da década de 80 para a de 90, onde as ideias de qualidade e princípios tais como o de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos, foram trocados pelas ideias de maior produtividade, sempre com menor custo e maior controle do produto.

No contexto do ensino superior os aspectos de tais modificações econômicas e políticas vão se fazer sentir por meio da implementação de uma ampla reforma curricular, pois dentro do diagnóstico capitaneado pelo modelo neoliberal de desenvolvimento, trata-se de uma falta de *qualidade* advinda da falta de adequado gerenciamento das instituições. Daí caberem mecanismos que sejam capazes de *avaliar a qualidade* dos serviços educacionais entendida como a sua eficiência, a eficácia e a produtividade. A intenção e ação são vividas por meio de uma reestruturação do sistema de ensino com vistas a flexibilizar a oferta de “produtos educacionais”. Tal situação é acompanhada por ações no sentido de promover uma mudança comportamental que torne hegemônica uma cultura empresarial no sistema escolar dos diferentes níveis de ensino (SILVA; GENTILI, 1999).

Na perspectiva neoliberal, é a ausência de um *mercado educacional* que explica a incapacidade e ineficiência governamental para gerenciar

o sistema de ensino e seus “produtos”, pois nessa lógica onde não há competição não pode haver interesse na qualidade dos “produtos” e nem preocupação com o estudante-consumidor. Assim, é na construção de tal *mercado educacional* que se dirige a linha mestra das políticas governamentais atuais, que priorizou incentivos à iniciativa privada no ensino superior (PROUNI)<sup>5</sup> enquanto contingencia os recursos para as instituições de ensino superior públicas (REUNI)<sup>6</sup>.

Pode-se pensar, baseado nas análises efetuadas de inúmeros documentos oficiais, tais como a Lei de Parceria Público-Privada (PPP), Lei nº 11.079/04 (BRASIL, 2004f), a Lei de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica (IIPCT), a Lei nº 10.973/2004 (BRASIL, 2004e) e o Projeto de Lei nº 59/05 (BRASIL, 2005), que boa parte dos aspectos contidos nos distintos documentos expressa um reforço do processo de privatização do bem público e, em particular, do ensino superior. Tal opinião está fundamentada na observação, dentre outros, de documentos como o que trata da Reforma da Educação Superior (BRASIL, 2004c).

O que é a autonomia institucional dada para universidades e centros universitários para criarem cursos que pudessem ser vendidos ao mercado, senão um mecanismo do capitalismo que se instrumenta dentro de tal realidade institucional?

As políticas públicas educacionais que vem sendo implantadas especialmente no nível superior de ensino têm utilizado como método verificador de sua eficácia e/ou eficiência<sup>7</sup> a avaliação, utilizando-se principalmente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>8</sup>, substituto atual do antigo Exame Nacional de Cursos

<sup>5</sup> PROUNI significa Programa Universidade para Todos. Conferir: BRASIL. Ministério da Educação. *Medida Provisória nº 213*, de 10 de setembro de 2004, que o instituiu conjuntamente com a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2004d).

<sup>6</sup> REUNI significa Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Foi criado pelo Decreto nº 6096, de 24/04/2007 (BRASIL, 2007).

<sup>7</sup> Segundo Chauí (2003), o conceito de organização social que foi aplicado à universidade está diretamente afinado com a ideia de eficácia e eficiência, já que está em busca de determinados objetivos particulares guiados por tipos específicos de gestão, controle e planejamento administrativo. Para ela a diferença entre o conceito de universidade como instituição e organização social se refere à falta, principalmente, da possibilidade de questionar sua função e seu lugar na luta de classes, ao passo que a universidade como organização social desempenha um papel de competir com as demais organizações que tenham os mesmos objetivos.

<sup>8</sup> O MEC lançou, em 2003, a nova proposta de avaliação da educação superior, denominada SINAES. Tal avaliação foi aprovada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a). A regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES foi feita por meio da Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004 (CNE, 2004b). O SINAES é composto por três processos: a

(ENC)<sup>9</sup>, conhecido como “PROVÃO”. Não se pode descartar a ideia de que a cobrança dos resultados da formação acadêmica ofertada está ligada a uma perspectiva utilitarista do capital mundial, já que países como o Brasil, dependente de investimento de capitais estrangeiros para se desenvolver busca na produtividade uma alternativa para seu crescimento, necessitando sobremaneira da capacitação promovida pelo processo educativo.

Não se deve esquecer que o conjunto de avaliações realizadas nos diferentes níveis de ensino, principalmente no ensino superior, é parte de uma política governamental advinda da reforma do Estado preconizada por organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que atinge de forma pronunciada, a partir da década de 90, países como o Brasil. Nessa ótica, a universidade passa a ser tratada como uma empresa privada, já que a produção de conhecimento deve estar dirigida para determinados fins que atendam tais exigências impostas pelo mercado, ou seja, o saber passa a ser encarado tal qual uma mercadoria como outra qualquer, e, por isso, o processo avaliativo é utilizado igualmente como um “controle de qualidade” empresarial onde o conhecimento não é mais um direito fundamental e um bem coletivo (CHAUÍ, 2003), para além do modelo de produção capitalista (DOURADO; OLIVEIRA; SOUSA; VELOSO, 2005).

---

Avaliação das Instituições, a Avaliação dos Cursos de Graduação e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Apesar de cada um desses processos serem desenvolvidos em momentos distintos, com instrumentos próprios, a ideia é de que se articulem entre si. Segundo a proposta governamental, o SINAES levará em conta a diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história de cada uma das instituições; e a continuidade do processo de avaliação como uma política educacional pública. A Avaliação das Instituições é dividida em duas partes: a auto-avaliação e a avaliação externa. O ENADE vai avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. A avaliação dos cursos de graduação visa identificar a qualidade do ensino oferecido a partir da análise de três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas. É uma avaliação *in loco* realizada por uma comissão de especialistas.

<sup>9</sup> O Exame Nacional de Cursos (ENC) conhecido pela denominação de “Provão” foi aplicado aos formandos no período de 1996 a 2003, sendo que nesta última edição realizada em 2003, participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas de graduação. Foi instituído pela seguinte legislação: a) dispositivos legais presentes na Lei n° 9.131, de 24/11/1995; b) Decreto n° 2.026, de 10/10/1996, que estabelece os procedimentos de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior (revogado pelo Decreto n° 3.860, de 9/07/2001) e c) Lei n° 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A educação passou a ser considerada um “bem econômico”, já que atende ou serve tão somente para o aumento da capacidade de competir dos estados nacionais na economia globalizada. Deixou de ser um “patrimônio da humanidade”, que em níveis nacionais tinha como preocupação a preservação de uma identidade e da sua cultura.

Em última instância, a discussão sobre o papel do Estado se faria em nome da *democracia* entendida como liberdade de escolha no mercado. Argumentos de que o Estado já é partícipe privilegiado na regulação do sistema de ensino, por exemplo, quando determina as condições de funcionamento às escolas, ordena a concessão e expedição de diplomas, ordena o sistema avaliativo, e fornece as diretrizes curriculares nacionais, não irão faltar por parte da iniciativa privada. Numa era de economia globalizada, a oferta plural de bens e serviços é apresentada como em nome da *liberdade que aspiramos todos*.

Somente aqueles que se apresentam em situação gravemente desfavorável devem contar com o auxílio do, agora, *estado mínimo*. Para os demais, há outras “ofertas”. Tal situação legitima a intenção e execução de um desmonte ou entrega à iniciativa privada dos bens públicos, inclusive a educação.

Diferentes autores (CORREIA; MATOS, 1999; CUNHA, 2005; GOMES, 2002; SANTOS, 2004), apontam para a criação do chamado “Estado Avaliador”, que encarna uma lógica na área educacional em que a preocupação está diretamente relacionada à eficiência no gerenciamento dos “produtos” educacionais. Para que tal tarefa seja possível de cumprimento, dentre outros aspectos há uma preocupação com a elaboração curricular uniforme no país e de acordo com as demandas do mercado, diminuição dos custos com o ensino superior etc. O chamado “Estado Avaliador” funciona tanto como política governamental para a educação como um instrumento de “governança do sistema” e apresenta-se como a outra face do “Estado interventor” que busca controlar os aspectos da dinâmica da educação superior<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> O conceito de “Estado avaliador” e “Estado interventor” são termos introduzidos por Neave apud Gomes (2002), sendo o primeiro conceito o de que a avaliação desempenha papel fundamental em todo o resultado do processo educativo – o *produto*. O chamado “Estado interventor” tem sua

O entendimento de que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho é a expressão da necessidade de *ajuste* ao número cada vez menor de empregos disponíveis, dadas as modificações introduzidas pela inovação tecnológica nos diferentes setores da economia, além das disputas pelo capital internacional globalizado. Contudo, tais *ajustes* não são garantia de emprego. As atuais discussões e tentativas de flexibilização das condições de contratação são evidente consequência de tal processo. Não por acaso, a *flexibilização* da formação tem sido um item dos mais importantes da pauta das políticas educacionais.

A massificação da educação superior em nosso país, acreditam seus formuladores, servirá para a aquisição de competências para um mercado de trabalho que tem sido impulsionado pela inovação tecnológica decorrente de um processo de competição globalizado que, em última instância, orienta tal sistema educacional e suas políticas.

A instituição de programas e políticas governamentais tais como o PROUNI e o REUNI, são os indicadores de que a massificação do ensino superior faz parte de uma estratégia de transformação de um sistema de ensino superior de característica fechada, dado seu grau de seletividade, em um sistema de massas. Com tal massificação desse sistema de ensino é necessária a montagem de procedimentos de avaliação capazes de gerar informações sobre o desempenho das instituições formadoras, item indispensável para a reestruturação e promoção do mercado da educação superior, já que o *ranking* de tais instituições promove a competição institucional que, por sua vez, leva os estudantes-consumidores a competirem pelas instituições melhor avaliadas. Além disso, colocam em cheque aquelas instituições que não se adequem aos padrões de *qualidade* da economia de mercado. Como ficou evidenciado pelos relatórios do antigo ENC e de verificação da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de graduação, as instituições de ensino superior privadas apresentavam elevado grau de desqualificação.

---

ação marcada pela redução orçamentária, o estabelecimento de objetivos e a regulação da maneira como as instituições de ensino superior devem atuar.

É evidente que não é qualquer tipo de avaliação que se prestará ao objetivo da massificação, mas tão somente aquele tipo que atende a mecanismos de seleção, regulação, controle, classificação e monitoramento das instituições envolvidas no processo educativo de nível superior. Pode-se inferir que tal avaliação que corresponda ao processo de massificação funciona para medir produtos e resultados que fortalecem o funcionamento do mercado do ensino superior. Tal modelo de avaliação foi identificado com duas distintas tendências valorativas: a perspectiva somativa/regulatória e a construtiva/emancipatória. A primeira apresenta como característica a classificação (hierarquia); competição (concorrência); seleção (excelência); padronização (generalização) e exclusividade (exclusão). Tal sistema cria a prática meritocrática de prêmios e punições de acordo com a regulação desejada pelo Estado. A segunda, contrariamente à anterior, traz como característica o entendimento de que a avaliação é formativa (processo); é compreensiva, pois se refere ao sujeito; é histórica, já que se dá num determinado momento; é temporal, pois se dá num determinado lugar, mas também, circunstancial, dada as diferentes interações e possibilidades, são relativas (DIAS SOBRINHO, 2000 apud CUNHA, 2005).

As consequências de tais modelos de avaliação somativa/regulatória são a intensificação ou aumento do trabalho docente; o aumento do estresse; sentimento de culpabilidade quando não se atinge tais padrões almejados; conseqüente diminuição da auto-estima e processos de autofagia, ou seja, culpabilização recíproca quando há resultados negativos. Essa é a forma pela qual o docente deve se mostrar produtivo; individualista, já que competitivo; acatar as regras do *jogo*; possuir titulação; e estar a serviço da “clientela” *consumidora dos produtos educacionais do mercado* (CUNHA, 2005)<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Conferir Matos (2005), que em um estudo sobre a docência em instituições públicas e privadas de ensino superior em Rondônia apontou, dentre outras, como conseqüência: o estresse crescente dos professores submetidos à incorporação da lógica mercantil do modelo capitalista de natureza produtivista-quantitativista, dada a intensificação e proletarianização financeiro-social do trabalho docente e o processo de auto-responsabilização pelos problemas da universidade decorrentes de tal modelo. Em suma, pode-se falar no mal-estar docente que é agravado pelas políticas educacionais citadas. Chauí (2003, p. 14) cita, entre outras das condições necessárias à mudança da universidade pública, a revisão do critério dos procedimentos avaliativos “[...] regidos pelas noções de produtividade e de eficácia [...]” no tocante aos pesquisadores dessas instituições públicas. A autora defende a prestação de contas por parte dos agentes públicos ao Estado e à sociedade.

No outro plano, quando a avaliação tem uma perspectiva construtiva/emancipatória, favorece a realização profissional, pois está baseada num processo de autonomia e compromisso tanto do próprio sujeito como com os demais envolvidos; utiliza da maturidade e solidariedade como fazendo parte do processo de formação, o que leva ao aumento da auto-estima positiva e possibilidade de catalisação de tais sentimentos nos demais atores envolvidos. É uma aposta no docente como sujeito fundamental desse processo. As capacidades envolvidas nesse processo são: a capacidade de reflexão, o compromisso, a cooperação e a autonomia (CUNHA, 2005). Infelizmente, como assevera Cunha (2005), esse modelo foi deslegitimado pelas políticas governamentais do MEC, a partir da segunda metade dos anos noventa. Não por coincidência nessa época no Brasil, começa a aplicação das receitas econômicas e políticas do Estado neoliberal. O que antes era atribuição da tradição pedagógica e das teorias passou a fazer parte do domínio do Estado.

Tratando da comparação entre diferentes sistemas de ensino, Gimeno-Sacristán (1999) coloca em dúvida a qualidade do sistema privado em detrimento do sistema público argumentando que é necessário considerar as condições sócio-econômicas e culturais dos alunos que participam em cada um dos sistemas sob pena de obter-se uma visão equivocada por falta de rigor metodológico. Ainda argumenta que a outra condição ou premissa fundamental é a de que tal comparação tem de estar apoiada numa avaliação que considere itens tais como: os objetivos educacionais requeridos e os consequentes dispositivos materiais, técnicos, humanos e metodológicos para o atendimento destes. O autor relaciona o rendimento escolar com o capital cultural familiar. Ele inverte a premissa de que os pais escolhem a escola afirmando que o tipo de escola pública ou privada “seleciona os pais em função de seu nível cultural” (p. 160).

Como afirma Gimeno-Sacristán (1999), a deslegitimação e a desintegração ocorrem na origem do sistema público, pois a retórica é de que é caro e ineficiente, e a forma de encará-lo por seus “clientes-consumidores” favorece a ótica de que há oferta de outros melhores serviços para um “cidadão exigente”. O Estado passa a não ter mais a

*necessidade* de promover e regular a organização de tais serviços. Em um mundo que cobra, por meio do mercado, a desregulação, outros agentes e atores *são melhores capacitados* para oferecerem tais “produtos”. O autor atribui, entre outras causas, o processo de deslegitimação do sistema público à entrada tardia de nossa sociedade nos valores da modernidade e o enfraquecimento atual seria uma decorrência do processo de revisão e de releitura da modernidade realizado atualmente.

Chauí (2003, p. 6) esclarece que a reforma do Estado, ao definir os setores que o compõem, criou as condições para que a instituição pública figurasse como apenas um dos possíveis setores de serviços, mas não exclusivo do Estado. Assim procedendo, “[...] definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social”. A consequência mais evidente e imediata é a desobrigação do Estado quanto ao seu papel de garantir a oferta educacional nos diferentes níveis de ensino.

Gimeno-Sacristán (1999) colabora no sentido de identificar que tanto o sistema público quanto o privado de ensino cumprem objetivos distintos, muito embora não defenda qualquer tipo de escolarização como sendo o parâmetro de qualidade, entendida por ele como “relevância cultural”. Aponta que numa sociedade marcada pelo individualismo competitivo aliado ao seu subproduto, o isolacionismo, o ensino público apresenta-se enfraquecido se não atentar-se para todos os aspectos elencados acima. Entretanto, não deixa de considerar que se deve dar importância ao êxito acadêmico, mas esclarece que tal êxito não pode ser entendido como qualidade pedagógica ou cultural. Para ele, é fundamental destacar a relevância intelectual que a escola e o sistema de ensino público possuem. Afirma que existe um espaço público que não está sendo utilizado na discussão para um clima intelectual aberto. Tal espaço seria em tese propício para a crítica, o desenvolvimento da liberdade pessoal, para inovações pedagógicas. Aponta que, dentre outros fatores, a burocratização, a falta de estímulos e uma letargia impedem que tal espaço seja aproveitado. Não deixa de perceber que a iniciativa privada tem se beneficiado desse espaço para seu fortalecimento.

O autor enumera os aspectos que podem colaborar para a transformação da educação pública a partir de sua especificidade calcada nos seguintes elementos: integração social sem segregações, dada a necessidade de tolerância multicultural, aliada à universalidade e valorização dos sujeitos; liberdade, autonomia moral e intelectual numa cidadania solidária, já que o indivíduo está refém de uma privacidade reducionista e consumista que encara a educação tão somente pelo valor de troca no mercado de trabalho. Segundo sua opinião, a utilização extremista de uma racionalidade formal que defende verticalmente alguns fins que não são implantados de fato e o atendimento às exigências de rendimento do mercado do outro, devem ser combatidas com o reforço da especificidade de um projeto democrático da educação de natureza pública. Por fim, destaca a necessidade de que haja participação social no pressionamento dos governos como item para a salvação da escola pública.

O texto em vigor da atual LDB favorece uma perspectiva de educação onde a “qualidade” do ensino tem por base as ideias de eficiência e produtividade, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática. Tal texto, evidentemente, favorece uma perspectiva empresarial na educação, que tornam antagônicas e não complementares as ideias de eficiência e de democracia. Como diz Frigotto (2004), “A LDB é do tamanho ideal para as políticas neoliberais” e “[...] Adequada ao ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização. Onde não se regulamenta, a lei é do mais forte, no caso do mercado do ensino e do ideário pedagógico do capital”.

Vianna (2003, p. 66) defendeu a necessidade da avaliação no ensino superior citando dados da SESU/MEC, referentes a 2002, quando “foram solicitadas permissões para a abertura de quase 2700 novos cursos”, o que, segundo o autor, coloca em dúvida a qualidade de tais cursos, acreditando que as entidades de classe regionais e federais deveriam realizar o controle da qualidade dos cursos oferecidos, juntamente com órgãos governamentais. Para ele, deve haver uma combinação de auto-avaliação com avaliações externas.

Yamamoto et al. (2002, p. 83) destacam a necessidade de articulação do compromisso social em uma formação com as condições concretas postas pelo mercado de trabalho, mas não a subordinando como adestrada para as demandas sempre mutáveis do mercado. Nos termos desse autor, o compromisso profissional com as demandas sociais contemporâneas necessita inicialmente da capacidade de problematização, de intervenção e consciência das “determinações concretas da divisão social do trabalho capitalista [...] no mercado profissional” dessa realidade.

Para Marx (1988), a natureza do homem é um produto da história. Assim, ao modificar a natureza externa, o homem modifica a sua própria natureza. O desenvolvimento do organismo humano é mediatizado pelas condições sociais de sua existência.

É preciso lembrar que o conceito marxista de liberdade está fundamentado na consciência histórica da necessidade e da transformação da realidade (VÁZQUEZ, 1984). Contrária a essa noção há a de liberdade como algo subjetivo, abstrato e individual. Porém, uma análise séria revela que tal noção é questionável, já que “Liberdade implica, também, e primariamente, direito à vida, saúde, emprego, transporte, educação, moradia e direitos iguais para todos. E isso as sociedades capitalistas mesmo as mais democráticas e desenvolvidas, não conseguem satisfazer efetivamente” (FREIRE, 1988, p. 69). Mesmo a chamada liberdade de pensamento é uma aparência, pois a ideologia do modelo de sociedade capitalista também define estritos espaços para tal. O que se pensa está definido pela propaganda como regra tanto para a produção como para o consumo (MERANI, 1977).

Cada momento histórico, ordenamento social e modelo de produção trazem um determinado comportamento moral específico justificado pela doutrina ética/teórica. No Brasil, como país capitalista em desenvolvimento, tal ética está expressa por alguns princípios morais como: o simbolismo do ter; o individualismo e o egoísmo latente ou não na competição; a acumulação de bens por minorias; a aceitação da miséria e da guerra como *acontecimentos naturais*. O homem é um ser

histórico, concreto e cultural, portanto determinado por fatores de ordem política e econômica, assim sua essência é relativa ao conjunto das relações sociais a que pertence. Nessa sociedade, o capital tem exercido hegemonia absoluta sobre os demais aspectos da realidade, inclusive o trabalho (FREIRE, 1987).

Cabe lembrar Esping-Andersen (1995, p. 108), quando afirma: “Mas tampouco podemos esquecer que a única razão para promover a eficiência econômica é a de garantir o bem-estar”.

## Conclusão

Como se pode deduzir do que foi exposto, as políticas educacionais causaram impactos na configuração dos caminhos da profissionalização em diferentes cursos superiores, pois as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que ocorreram na sociedade brasileira nas últimas duas décadas obrigaram tal *adequação* ao modelo político-econômico vigente.

A realidade política e econômica impôs um modelo econômico marcado exatamente pelo afastamento de um Estado do Bem-Estar social que, no caso brasileiro, nunca foi constituído de fato dadas as diferenças de classe social, renda e de falta de políticas públicas que indicassem a implantação de tal modelo de Estado.

As políticas educacionais nos diferentes níveis, em particular no superior, passaram a aplicar uma lógica em que as palavras-chave são: produtividade, competência e habilidades, que podem ser entendidas dentro da racionalidade técnica decorrente da utilização de um modelo de ensino que está baseado no funcionamento das empresas privadas que desempenham fundamental comportamento no *modus* de produção capitalista. Há uma preocupação evidente com o *produto* – “o ensino” - e uma despreocupação igual com os processos – meios pelos quais se realiza tal tarefa.

Conforme Fiori (apud SILVA JÚNIOR, J. R., 2002a, p. 49), o processo de hegemonia do capital mundial globalizado ocorrido

nas últimas décadas é um novo colonialismo que está assentado num programa ou estratégia que apresenta três fases sequenciais, sendo a primeira dedicada à estabilização macroeconômica fruto da crise do capitalismo mundial e se apresentado em nossa realidade brasileira por meio do desenvolvimento do Plano Real e seus desdobramentos; a segunda, dedicada às “reformas estruturais”, como por exemplo: do Estado na previdência, na saúde, na educação etc.; e, por fim, a terceira, por meio da desregulamentação dos mercados e sua liberalização financeira e comercial e a privatização de empresas estatais.

## Referências

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. *Legislação Federal e Marginalia – LEX*, São Paulo: LEX Editora, v. 1, ano 59, p. 2042-2045, out./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Legislação Federal e Marginalia – LEX*, São Paulo: LEX Editora, tomo 7, ano 65, p. 3126-3135, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e dá outras providências. *Legislação Federal e Marginalia – LEX*, São Paulo: LEX Editora, ano 68, tomo 4, p. 668-673, abr. 2004a.

\_\_\_\_\_. *Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004*. Brasília: CNE, 2004b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. *Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior: documento II*. Brasília, 21 de agosto de 2004c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 4 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Medida Provisória nº 213*, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília/DF,

2004d. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 out. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Lei nº 10.973*, de 2 de dezembro de 2004e. Dispõe sobre os Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília/DF, 2004e. Disponível em: <[http://www.mtc.gov.br/legis/leis/10973\\_2004.htm](http://www.mtc.gov.br/legis/leis/10973_2004.htm)>. Acesso em: 4 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Lei nº 11.079*, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília/DF, 2004f. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/planejamento>> Acesso em: 14 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Projeto de lei nº 59*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Brasília/DF, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a *Lei nº 10.891*, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 14 jan. 2005. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 6096, de 24 de abril 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 25 abr. 2007.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Exame Nacional de Cursos (Provão): isto é avaliação? *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília/DF, ano 11, n. 27, p. 108-114, jun. 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Educação virou refém da “economia de mercado”. *Jornal do Federal*, Brasília/DF, ano 13, n. 53, p. 4, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. *Legislação Federal e Marginalia – LEX*, São Paulo: LEX Editora, p. 2346-2347, set./out. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Documenta 423*, Brasília, p. 569-586, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10. 861, de 14/04/2004. *Legislação Federal e Marginalia – LEX*, São Paulo: LEX Editora, ano 68, tomo 7, p. 3799-3806, jul. 2004.

CORREIA, José A.; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 9-30.

COVRE, M. L. M (Org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. São Paulo: Autores associados, 2005.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. O futuro do Welfare State na nova ordem mundial. *Lua Nova*, São Paulo: Cedec, n. 35, 1995.

FREIRE, José Célio. A ética da Psicologia centrada na pessoa. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 77-91, jan./jun. 1987.

\_\_\_\_\_. Retrospectiva crítica da obra de Carl Rogers: da “Terapia do Relacionamento” à intuitividade dos “Momentos de Movimento”. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 53-79, jan./jun. 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Folha Dirigida*, São Paulo, out. 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola Se&A*. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S&A*. Brasília: CNTE, 1999. p. 150-166.

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 277-300, set. 2002.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Livro 1, tomo 2.

MATOS, Luis Alberto Lourenço de. *Docência na educação superior pública e privada: um estudo com professores de Porto Velho*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

MERANI, A. L. *Psicologia e alienação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, N. T al. (Org.). *O cenário educacional Latino-Americano no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVERA, João F. de ET al. A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 323-348, jul./dez. 2005.

ROSANVALLON, Pierre. *A crise do Estado-Providência*. Goiânia: Editora da UFG; Brasília: Editora da UnB, 1997.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Especificidade da universidade: implicações para a avaliação institucional. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 1., 1995, Campinas, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNICAMP/FE/GEPES, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S&A*. Brasília: CNTE, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JÚNIOR, Nelson Aleixo da. Estado, educação e diretrizes curriculares para Psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, Niterói, v. 14, n. 1, p. 121-134, jan./jul. 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1999.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

YAMAMOTO, Oswaldo H. Neoliberalismo e políticas sociais: o impacto na psicologia brasileira. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia Revista*, n. 2, p. 13-26, maio 1996.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; CAMPOS, Herculano. Demandas sociais e formação profissional em Psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, Niterói, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 75-86, jan./jul. 2002.

*Recebido em: 19/6/2008*

*Aprovador em: 23/10/2008*