

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTROLE E MASSIFICAÇÃO

ALFREDO MACEDO GOMES*

RESUMO: O artigo analisa a política de avaliação implantada pelo Ministério da Educação a partir de 1995, que se materializa por intermédio do Exame Nacional de Cursos (ENC) e da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação. Argumenta-se que *uma* política de avaliação não deve caracterizar-se apenas pela contribuição que pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos avaliativos, mas deve, sobretudo, distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional. Dessa forma, é argumentado que *uma* política de avaliação nunca é destituída de vínculos estratégicos com a organização do sistema de ensino, com a sua dinâmica funcional e, igualmente, com os objetivos principais do projeto político para a área de educação que o grupo no poder busca realizar. Este é o caso da atual política de avaliação para o *ensino* superior brasileiro, que, por um lado, desempenha papel central na lógica organizativo-funcional do atual sistema de educação superior e, por outro, tornou-se o instrumento por excelência da política oficial para promover a massificação da educação superior via financiamento privado e desenvolver um moderno mercado da educação superior no Brasil.

Palavras-chave: Política educacional. Avaliação. Educação superior. Massificação. Coordenação e controle.

HIGHER EDUCATION ASSESSMENT POLICY IN BRAZIL: CONTROL AND MASSIFICATION

ABSTRACT: This paper analyses the assessment policy the Department of Education (MEC) implemented in Brazil since 1995. Such policies comprise the *Exame Nacional de Cursos* (Brazilian Examination of

* Professor doutor do Departamento de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: alf1964@terra.com.br

Courses) and the *Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação* (Assessment of Adequacy of Conditions for Undergraduate Course Provision). It argues that *an* assessment policy should not merely be characterised by the contributions it can offer to understand specific evaluation procedures. It should, above all, distinguish itself by contributing to critically understand the impacts and uses of assessment and its outcomes as an instrument of power to stimulate competition within the education field. It is also argued that *an* assessment policy always maintains strategic links to the organisation of teaching system and its functional dynamic as well as to the main purposes of the political project for the field of education aimed by the group in power. This is the case of the current assessment policy for higher education in Brazil, which, on the one hand, performs a central role in the organisational and functioning logic of the higher education system and, on the other, has already become the most effective instrument used by the government to promote both massification of higher education via private funding and the development of a modern market of higher education in Brazil.

Key words: Education policy. Evaluation. Higher education. Massification. Co-ordination and control

Introdução

O estudo de *uma* política de avaliação não deve caracterizar-se apenas pela contribuição que pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos e instrumentos avaliativos, mas deve, sobretudo, distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional. Por isso pode-se afirmar que a avaliação, ou melhor, que *uma* política de avaliação nunca é destituída de vínculos estratégicos com a organização do sistema de ensino, com a sua dinâmica funcional e, igualmente, com os objetivos centrais do projeto político para a área de educação que o grupo no poder busca realizar. Este é o caso da atual política de avaliação para o *ensino* superior brasileiro, que, por um lado, desempenha papel central na lógica organizativo-funcional do atual sistema de educação superior e, por outro, tornou-se o instrumento por excelência da política oficial para promover a realização do que considero serem os objetivos centrais do projeto educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso para a educação superior, quais sejam: produzir a expansão

acelerada do sistema via financiamento privado e desenvolver um moderno mercado da educação superior no Brasil.

A política de avaliação implantada pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 1995 e suas relações com os temas referidos constituem o foco de análise do presente artigo.

Avaliação e a lógica organizativo-funcional do Sistema de Educação Superior no Brasil

Em uma passagem do seu livro *Education, assessment and society*, Patricia Broadfoot destaca brevemente que a “avaliação educacional (...) tem sido de importância central na criação de sistemas educacionais *per se através* da racionalização da provisão educacional e do controle da prática educativa” (1996, p. 7). Analisando o caso brasileiro à luz desta assertiva, não parece exagero afirmar que o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (ACOC) de graduação demarcaram um momento histórico de *recriação* do sistema de educação superior no Brasil. Mas o fizeram não somente como instrumentos avaliativos, mas como instrumentos avaliativos que são estrategicamente posicionados em relação à dinâmica organizacional e aos novos termos de funcionalidade do sistema de ensino que foram estabelecidos a partir das leis nº 9.131/95 e nº 9.394/96.¹

Antes, porém, de apresentarmos alguns aspectos das referidas leis que nos interessam mais diretamente no presente trabalho, merece justificativa a hipótese de que a política de avaliação representa a *recriação* do sistema de educação superior, com importantes determinações para uma outra racionalização da provisão educacional e para o controle das práticas institucionais relativamente às atividades educativas.

Para explicitar o fenômeno da *recriação* do sistema de educação superior a partir da política de avaliação, tomemos como referência a noção de sistema que Saviani desenvolveu. Para este autor, sistema

é a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante. (...) Com efeito, o sistema nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram. (Saviani, 2000, p. 80; grifo no original)

Ressalta-se, pois, que o sistema, digamos, de educação superior, constitui-se de vários elementos, agências (entre as quais o MEC e o CNE) e instituições (de ensino superior, sejam universidades ou

instituições não-universitárias, públicas e privadas), postos a operar conjuntamente a partir dos marcos legais, das políticas em cursos estabelecidas pelo atual grupo no poder e também em função dos interesses institucionais e dos grupos que mobilizam interesses particulares e/ou projetos sociais tomando como referências as próprias instituições de ensino superior. Neste sentido, o sistema nasce, ou melhor, é *recriado* a partir da tomada de consciência da problemática fundamental que fez caducar o velho sistema. Ele é recriado para superar os problemas que deformaram o velho sistema, o qual tinha como elementos estruturantes o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Federal de Educação (CFE), as instituições de ensino superior, públicas e privadas, além de uma determinada cultura político-normativa e instrumentos reguladores que davam unidade aos vários elementos *intencionalmente* reunidos a partir da reforma universitária de 1968.

Dessa forma, como podemos pensar a *recriação* do sistema de educação superior? Não se trata de documentar aqui esse processo em detalhes, mas de indicar os aspectos centrais que o marcaram. Em primeiro lugar, deve-se reconhecer que a gestão do ministro Paulo Renato Souza foi extremamente favorecida pela decisão do Governo Itamar Franco de extinguir, em 1994, o CFE. Tal decisão permitiu a redefinição das relações de poder entre as duas principais agências pertencentes ao sistema de ensino superior, o MEC e o novo Conselho Nacional de Educação (CNE). Durante os 14 meses consumidos pelo MEC para instituir o CNE, o primeiro re-centralizou poderes fundamentais característicos do extinto CFE² e estabeleceu, dentro do sistema, o que Neave (1988) denominou *the evaluative state* (o Estado avaliador). Entre, todavia, a apropriação de poderes e competências por parte do MEC e a instituição do CNE, duas iniciativas baixadas pelo governo na mesma peça legal a que fizemos referência acima (Brasil, 1995) inauguravam a nova lógica organizativo-funcional do sistema de ensino superior.

A primeira iniciativa diz respeito à temporalidade ou a possibilidade de terminalidade da autorização para oferecimento e funcionamento de cursos e credenciamento das instituições. Com isso, criou-se a figura da *renovação periódica* de reconhecimento de cursos e de credenciamento das instituições de educação superior (letra “e” do § 2º, art. 9º (art. 1º), da Lei nº 9.131/95). A segunda medida diz respeito ao instrumento a ser utilizado pelo

Estado para proceder à avaliação de cursos e instituições para fins de continuidade ou não do reconhecimento e do credenciamento. O instrumento de avaliação estabelecido pelo MEC foi o Exame Nacional de Cursos (art. 3º, da Lei nº 9.131/95). Observa-se que ao caráter periódico da autorização e do credenciamento interpõe-se a avaliação regular, anualmente realizada, cujos resultados terão impactos consideráveis não apenas para a dinâmica interna da instituição, mas também para a constituição e o funcionamento do que referimos ser o moderno mercado da educação superior. Todavia, a avaliação que passamos a conhecer não é apenas regular, mas externa, como externas às instituições avaliadas são as agências avaliadoras e reguladoras, inclusive o CNE, que tem a atribuição de julgar, com base em relatórios e nos resultados da avaliação, os processos de renovação de reconhecimento de cursos e recredenciamento de instituições. Ou seja, o sistema é *recriado* a partir do momento em que nele é introduzido uma nova lógica organizativo-funcional e os instrumentos que a materializam modificam substancialmente as bases das relações entre os principais elementos constituintes do sistema: o MEC, o CNE e as instituições de educação superior. A avaliação desempenha papel fundamental em todo este processo.

Em relação ao CNE (a análise diz respeito tão-somente à Câmara de Educação Superior), grande parte de suas funções passa a girar em torno da avaliação. Neste sentido, pode-se dizer que o poder e as funções do CNE não apenas diminuíram, como foram refocalizadas quando comparadas com o extinto CFE. Para o entendimento dessa questão, apresentamos as atribuições da Câmara de Educação Superior (Lei nº 9.131/95, art. 9º (art. 1º), § 2º) e sugerimos uma categorização dessas atribuições na Tabela 1.

Tabela 1

Atribuições da Câmara de Educação Superior do CNE

ATRIBUIÇÕES	CATEGORIZAÇÃO
a) Analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;	Relacionada à avaliação
b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar a sua execução, no âmbito de sua atuação;	Relacionada à formulação de política educacional
c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;	Relacionada ao controle nacional da prática educativa

d)	deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia de cursos daqueles oferecidos por instituições não-universitárias;	Relacionada à avaliação e ao controle da qualidade (recomendar ou não, baseando-se nos relatórios e resultados da avaliação...)
e)	deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;	Relacionada à avaliação e ao controle da qualidade (recomendar ou não, baseando-se nos relatórios e resultados da avaliação...)
f)	deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino;	Relacionada à coerência interna do sistema
g)	deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos;	Relacionada à avaliação e ao controle da qualidade (recomendar ou não, baseando-se nos relatórios e resultados da avaliação...)
h)	analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior;	Definir legislação não-auto-aplicável, zelar pela sua aplicação, normatização
i)	assessorar o ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior.	Assessorar o ministro

Estabelecido em fevereiro de 1996, o CNE foi planejado para trabalhar predominantemente na garantia das funções avaliativas do Estado, em torno das funções do Estado avaliador e manter-se fracamente envolvido nas tarefas de formulação de política educacional. Também exerce funções normativas e interpretativas da legislação educacional (particularmente da legislação chamada de não-auto-aplicável). Das nove atribuições formais listadas acima, quatro relacionam-se definitivamente aos processos e procedimentos de avaliação coordenados pelo MEC (especialmente a Secretaria de Educação Superior e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais); duas relacionam-se com as funções normativas e à coerência interna do sistema; uma enfatiza a participação no processo de elaboração da política nacional para a área da educação; uma vincula-se à questão do controle da prática educativa por meio da definição das diretrizes curriculares; e uma o coloca como agência de assessoria ao ministro da Educação. A categorização que sugerimos não é excludente nem exaustiva, uma vez que as citadas atribuições, assim como o exercício das funções de conselheiro, justapõem-se em diferentes pontos e níveis. Contudo, como se pode deduzir, a avaliação tornou-se um instrumento muito importante para a consecução das funções da Câmara de Educação Superior. É relevante

explicitar esta afirmativa para melhor qualificar as “funções” do MEC e do CNE para com a educação superior. Em relação à avaliação, o MEC não é apenas a agência de formulação de política educacional, mas também coordena, avalia e monitora a vida das IES e seus cursos. Os resultados do ENC e as visitas *in loco* das comissões de especialistas da ACOC são decisivos para os processos de coordenação e monitoramento. Uma vez obtidos os resultados, que são analisados internamente no MEC, eles são enviados conjuntamente com as informações pertinentes ao CNE, o qual tem a “última palavra” (Cunha, 1997) sobre se recomenda ou não a renovação de reconhecimento de curso, ou o recredenciamento da instituição. Entretanto, não se pode deixar de mencionar que a lei que criou o CNE estabelece, no seu art. 2º, que “as deliberações e os pronunciamentos do Conselho Pleno e das Câmaras deverão ser homologados pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto”.

A interpretação mais razoável à existência da “aprovação ministerial” parece concernir à definição de quem (e de qual agência) realmente deve exercer a coordenação e o controle sobre a educação superior. Estas funções são exercidas pelo MEC ou, em outras palavras, por aqueles que vêm conduzindo de cima para baixo a política educacional desde 1995. É interessante lembrar que a presidente do INEP, Maria Helena Guimarães Castro, uma das figuras mais influentes da atual administração, entendia que

desde o início dos anos 70 a ênfase do governo federal foi em relação à política de pós-graduação. A graduação ficou indo quase que automaticamente, quer dizer, ela foi se expandindo sem política, sem orientação. *O Conselho Federal, enfim, era um órgão com um grau de autonomia muito grande, que fazia os acertos do jeito que ele entendia. O MEC não interferia no papel do Conselho Federal...* Então, o ministro Paulo Renato, ele tinha essa preocupação, quer dizer, a montagem de avaliação do sistema de ensino superior estava diretamente vinculada a um novo enfoque, que dizia respeito, primeiro, à reformulação do papel do Conselho Nacional de Educação. (Grifo nosso)

A situação não tem sido a mesma com relação ao CNE, que foi desenhado para funcionar com autonomia reduzida em relação ao MEC, que tem poderes para *interferir* no papel do CNE. O caso ilustrativo foi aquele da renúncia do professor José Arthur Giannotti, aparentemente provocada pela intervenção do ministro Paulo Renato Souza para credenciar como universidade a Faculdade Anhembí-Morumbi. Essa instituição, de acordo como a reco-

mendação dos conselheiros (J. A. Giannotti e Jacques Velloso), poderia ser credenciada como centro universitário.

É esperado, contudo, que uma interpretação mais coerente a respeito do papel do CNE deva ser desenvolvida à luz do estudo de uma cultura institucional que vem sendo produzida ao longo dos anos e a partir de seu relacionamento com o MEC.⁴ No entanto, é possível indicar que a reestruturação do campo da educação superior define o MEC como o formulador, coordenador e avaliador do sistema, e o CNE como a agência consultiva e de garantia da qualidade. A lógica seria a seguinte: cursos e instituições de ensino superior têm que ser avaliados; os resultados da avaliação devem ser analisados; e as conclusões das análises têm que ser levadas em consideração no momento em que uma instituição que incorpora uma série de indicadores de desempenho é avaliada e examinada pelas agências estatais (MEC e CNE), colocando em revista seus projetos, aspirações e interesses.

O Exame Nacional e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos

Apresentemos de forma muito breve as características do Exame Nacional de Cursos.⁵ O art. 3º da Lei nº 9.131/95 estabelece que o MEC “fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Assim, desde 1996, como determinam os incisos 1 e 2 do supracitado artigo, o ENC tem sido realizado anualmente, objetivando, formalmente, a “aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos”. O ENC é um teste nacional, aplicado aos estudantes que estão em fase de conclusão dos cursos de graduação. As provas são formuladas pelas respectivas comissões de especialistas dos cursos, e os resultados são divulgados/publicados anualmente pelo INEP, classificando o desempenho dos cursos por instituição sem contudo nesse ato divulgar os resultados alcançados pelos estudantes. No entanto, a participação do graduando no ENC é condição obrigatória para a obtenção do diploma, sendo registrado no histórico escolar de cada aluno a data de sua participação (art. 3º, inciso 3) e não a nota obtida, que será fornecida exclusivamente a cada participante em documento específico. Como sabemos, não há nenhum vínculo entre os resultados

obtidos pelos estudantes no ENC e o processo de graduação, que permanece inteiramente dependente da avaliação realizada pelos docentes nas disciplinas que lecionam.

O ENC vem sendo gradualmente implementado, cabendo ao ministro da Educação, Paulo Renato, a decisão legal de determinar que cursos devem ser avaliados a cada ano. A lei estabelece, no seu art. 4º, que os resultados da avaliação serão usados, pelo MEC, para “estimular e fomentar iniciativas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes”.

Estas são, em linhas gerais, as características do “exame nacional de instituições e cursos”, que, na prática, tem sido implementado avaliando apenas cursos. Na verdade, o ENC, que foi e é oficialmente apresentado como *avaliação institucional*, só o é indiretamente, se tivermos clara uma visão muito simplificada de avaliação institucional. Com efeito, o ENC, aferindo o desempenho dos alunos, chega a formar um valor sobre o curso, e agregando os resultados dos diversos cursos de uma instituição, chega-se a julgamento a respeito do desempenho da instituição. Ou seja, a avaliação “institucional” e de cursos processa-se de fato por meio da revisão dos “conteúdos ensinados”, deduzidos dos resultados obtidos pelos alunos no exame nacional. Os resultados são publicados na forma de conceitos que variam de “A” a “E”. O *ranking* busca sinalizar conceitual, mas não numericamente, a qualidade do ensino oferecido pelas IES avaliadas. *Ranking* sem score é parte de um movimento tático do MEC para introduzir e equipar o mercado como vetor de coordenação do sistema de ensino superior.

Mas, em função da reação convincente da comunidade acadêmica à avaliação de instituições complexas e multifuncionais como universidades e instituições não-universitárias por meio de instrumento pontual e voltado exclusivamente para o exame de *competências e habilidades* supostamente adquiridas ao longo dos cursos de graduação, o governo decretou, ainda antes da realização do primeiro Exame Nacional de Cursos em novembro de 1996 e da promulgação da LDB em dezembro do mesmo ano, novos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior (Brasil, 1996). Na verdade, o procedimento que passa a ser implementado gradativamente a partir de 1997 trata da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (ACOC), cujo desenho e poder avaliativo complementam a lógica organizativo-funcional subjacente ao ENC. Nesse caso, comissões de especialistas ocupam-se da avaliação das condições de

oferta (organização didático-pedagógica; titulação, experiência profissional, carreira, jornada e condições de trabalho do corpo docente; adequação das instalações físicas gerais e específicas; e bibliotecas) nos locais de funcionamento dos cursos (Brasil, 2001). Materializou-se, assim, ao longo dos dois primeiros anos de governo, dois procedimentos avaliativos que abordam aspectos diferentes da vida das instituições de ensino superior. As motivações políticas e técnicas, todavia, que levaram à implementação de um e de outro foram diferentes.

Avaliação, massificação e mercado do ensino superior

No caso da implementação da avaliação no formato ENC, nossa hipótese é a de que ela foi aplicada para promover e alimentar o funcionamento de um sistema de ensino superior de massas, ou seja, seu papel é contribuir para a transformação de um sistema seletivo, fechado e elitista de ensino superior em um sistema de massas. Por isso o ENC representa o mais importante passo da política oficial para institucionalização da avaliação em massa. Como a massificação do sistema de ensino tem sido um dos objetivos centrais da política oficial para o ensino superior, tal massificação foi promovida a partir da montagem de procedimentos de avaliação que têm por objetivo gerar, por um lado, informações específicas sobre o desempenho das instituições, para reestruturar e promover o mercado da educação superior, por meio da competição institucional pelos estudantes e do fortalecimento do poder dos estudantes-consumidores, que passam por sua vez a competir pelas instituições melhores avaliadas, a partir das informações produzidas pelo Exame Nacional de Cursos; por outro lado, o estabelecimento dos procedimentos de avaliação tinha por objetivo desafiar o abuso da desqualificação da maioria das instituições de ensino superior, particularmente no setor privado, predominantemente por intermédio da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de graduação.

Por isso, a análise da política de avaliação leva à conclusão de que não seria qualquer procedimento avaliativo que daria conta do objetivo governamental de massificação e diversificação do ensino superior, particularmente da forma como essa política tem sido promovida no Brasil, que alia, de forma inquebrantável, o fortalecimento do mercado e da iniciativa privada na provisão educacional, com o subfinanciamento das instituições públicas federais, e a rede-

finição dos mecanismos de coordenação, controle e monitoramento do próprio MEC como agência reguladora. As estratégias da política oficial para a expansão acelerada da educação superior podem ser resumidas nos seguintes pontos: 1) ampliação da autonomia acadêmica de IES, universidades e centros universitários, para criar e extinguir cursos, sem a previa autorização do MEC e/ou do CNE; 2) a autorização para criar novos cursos permaneceu com o MEC no caso das outras instituições não-universitárias. Minha hipótese é de que o controle desse tipo de autorização é parte de uma estratégia do MEC para forçar os outros tipos de instituições não-universitárias a requererem o *status* de centro universitário. O MEC supõe então que essas instituições são movidas pelo desejo de adquirir aqueles poderes da autonomia acadêmica para desempenhar um papel mais dinâmico e estratégico no mercado do ensino superior de suas regiões. Contudo, as evidências estatísticas são conjunturalmente contrárias à hipótese levantada, uma vez que o número de faculdades isoladas privadas, que era de 520 em 1995, aumentou para 595 em 1998. No entanto, é importante reiterar que essa hipótese poderá ser confirmada no longo prazo, a partir do momento em que os gestores dessas instituições passem a valorizar os poderes institucionais potencializados pela autonomia. Adicionalmente, o modelo organizacional *centro universitário*, como estabelecido pelo MEC (Brasil, 1997; 2001), é suficientemente flexível para acomodar rapidamente essas transformações. Essas duas estratégias estabelecem as bases legais do que se pode denominar *autonomização/ liberalização das IES para o mercado*, o que implica a privatização das oportunidades de oferta de ensino superior e o conseqüente financiamento privado da massificação do sistema, a qual tende a aprofundar a dicotomia entre “universidade de elite e universidade de massas” (Santos, 1997, p. 169).⁶

Dessa forma, a avaliação que se presta à tarefa da massificação é uma que, mais do que *avaliar*, constitui-se em mecanismo de seleção, certificação, classificação, regulação, controle e monitoramento das instituições. Não é a “avaliação formativa” que se presta à massificação do sistema e ao sistema massificado; é um outro tipo mais formal de avaliação que tem envolvido os sistemas de educação de massa e que foi denominada, em contraposição à primeira, como “avaliação somativa” (Broadfoot, 1996). A avaliação formativa, como o ENC tão bem exemplifica para o caso brasileiro, é um procedimento altamente “formalizado separado da situação de classe” (Outobre apud Broadfoot, 1996, p. 5), posicionado no final de um estágio particular do processo de escolarização (o ano de conclusão do curso) e que

tem um papel completamente diferente daquele da avaliação formativa. Seu propósito é a externalização de informações sobre o processo de educação que aqueles não pessoalmente envolvidos nele pode ainda ser provido com informações sobre a aprendizagem que está acontecendo. Com base em tais informações, as características e, portanto, a qualidade de alunos, professores, instituições e mesmo do sistema educacional como um todo podem ser julgadas. (Broadfoot, 1996, p. 5)

Em um sistema de massas – de uma sociedade estruturalmente desigual social e economicamente como é a sociedade capitalista brasileira – a utopia de realização de um padrão único de qualidade torna-se inexecutável. Se esse conceito já é em si problemático em um sistema de elite, que é marcado pela maior severidade dos critérios dos exames nas disciplinas, a política de massificação e diversificação faz com que ele tenda a desaparecer da agenda política da educação superior. Nos sistemas de massas o que se constata, como já ressaltava Trow (1973, p. 13), é que os padrões de qualidade “tornam-se variável, diferindo em severidade e caráter em diferentes partes do sistema e instituições, de tal forma apropriada desde que ambos, sistemas e instituições, têm se tornado *holding companies* para diferentes tipos de empreendimento”.

Com isso, pode-se destacar que os padrões de qualidade irão variar ainda mais em função da tradição, do prestígio, do projeto acadêmico-institucional, do perfil dominante da instituição e dos cursos que oferece (por exemplo, as grandes universidades públicas – UFRJ, UFMG, UFPE, UNB, USP, UNICAMP etc. – em contraposição às universidades privadas de menor tradição e aos pequenos estabelecimentos privados de ensino), e também em função da política de diversificação institucional que aqui vem sendo implementada. A avaliação, portanto, que se presta à “eficiência” do sistema massificado é a avaliação externa baseada “nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso... e destinada a aferir os conhecimentos e as competências” (Brasil, 1995, art. 3º, § 1º) supostamente adquiridos pelos alunos no decorrer da escolarização terciária. A avaliação que corresponde à promoção da massificação é a que leva necessariamente à classificação e ao “ranqueamento” das instituições e dos cursos e, portanto, a sua exposição pública. É avaliação estrategicamente posicionada para medir produtos e resultados, sistematizando em escala hierárquica desempenhos institucionais, em nome do fortalecimento e funcionamento do mercado do ensino superior.⁷ Se a avaliação vinculada estrategicamente aos processos de renovação de

reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições implica uma *coerência interna* do sistema diferente da que testemunhamos até meados dos anos de 1990, a publicação dos resultados da avaliação e os usos que deles podem fazer os consumidores da educação superior redesenham a *coerência externa* desse sistema, no que diz respeito à formação do *moderno* mercado do ensino superior, que expressa a “nova” racionalização da provisão educacional. Mas o que vem a ser o moderno mercado do ensino superior no caso do Brasil?

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar que a política oficial para o ensino superior se caracteriza, entre outros aspectos, como um esforço para introduzir mecanismos de mercado como instrumentos de coordenação das ações das IES, ao lado da coordenação estatal, que demandou a constituição do Estado avaliador. As estratégias do MEC fortaleceram a autonomia institucional (para universidades e centros universitários) a criar cursos para serem vendidos aos “agentes” do mercado. Isso representa uma *quase* perfeita combinação de mecanismos de mercado; diz-se *quase* perfeita porque um terceiro instrumento de economia política, essencial para o processo de troca e *commodification* da educação superior no Brasil, deve ser levado em consideração. Embora o sistema de educação superior brasileiro tenha tido historicamente uma ampla participação do setor privado, com percentuais de matrícula superiores a 40% a partir de 1930 e de 60% desde 1973 (Levy, 1986, p. 178 e segs.; Durham e Sampaio, 1995, p. 5 e segs.), faltava-lhe o elemento necessário para funcionar como sistema coordenado também pelo mercado, no qual poder consumidor (*consumer choice*) e competição tivessem um papel dinamizador na vida desse sistema. Esse elemento foi introduzido no sistema de ensino superior por meio da montagem de um sistema de informações periodicamente alimentado com os resultados do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos. O sistema de informações funciona como um mediador vacilante para aqueles envolvidos na educação superior (instituições-professores-estudantes-pais-gestores-associações nacionais-grupos de interesses-sindicatos-funcionários) em uma multiplicidade de formas e, por meio dessa mediação, o MEC parece colocar em prática a noção de *escolha social* que constitui o fundamento capitalista de uma forma *radicalmente* diferente de coordenação e controle do ensino superior: o mercado.

Em segundo lugar, deve-se enfatizar que a existência de um amplo setor privado, basicamente financiado pela cobrança de mensalidades, não pareceu suficiente para caracterizar um *moderno*

mercado da educação superior no Brasil. Muito embora essas relações de troca viessem sendo mediadas por dinheiro e serviços, os “cidadãos-clientes” – para usar expressão cara aos mentores da reforma estatal (Bresser Pereira, 1998) – não tinham ao seu dispor a informação relevante (em termos de “qualidade” do ensino ofertado, infraestrutura institucional, qualificação ou titulação dos professores, biblioteca e outras condições) para fundamentar suas decisões. Eles pareciam motivados “apenas” a apropriar-se da credencial que as instituições estavam autorizadas a oferecer. Daí decorre a conclusão de que a “competição” entre as instituições privadas era praticada de forma rudimentar ou cartelizada, e que as instituições privadas dominavam o processo de troca, sob a política ineficaz de controle de preços praticada pelo MEC e de controle burocrático do extinto CFE. Aqui reside a mais profunda justificativa para a introdução da política de avaliação do MEC, a qual procura produzir e socializar as informações consideradas relevantes para transformar o “cidadão passivo” pré-1995 em um cidadão-cliente pós-reestruturação estatal, ou, para colocar em termos mais simples, para construir um “justo” mercado de educação superior, colocando nas mãos dos clientes (também chamados de “usuários” do sistema) as potências coordenadoras dos mecanismos de mercado da educação superior. Com efeito, na visão governamental, é a multiplicidade de ações realizadas por indivíduos e instituições desiguais e diferentes, que procuram satisfazer seus próprios fins, que passa agora a prevalecer como uma das características dominantes da potência coordenadora do mercado sobre a educação superior no Brasil.

A legislação educacional revela de forma inquestionável as bases que foram introduzidas com o objetivo de fortalecer os mecanismos de competição entre os agentes do sistema. O art. 47, parágrafo 1º, da LDB, por exemplo, que é correlato da política de avaliação, exprime uma determinação importante para influir nas relações de poder entre IES e estudantes. Ele estabelece que as IES devem informar aos interessados (clientes, consumidores e estudantes potenciais) sobre os “programas dos cursos e demais componentes curriculares (duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação), obrigando-se a cumprir as respectivas condições”. Esclarece que tais informações uma vez divulgadas passam a constituir elementos considerados nos processos de renovação de reconhecimento e credenciamento dessas instituições. O que esse artigo expressa de fato é a tentativa de fortalecer os mecanismos

de mercado em relação ao ensino superior, por meio, primeiro, do fortalecimento do papel do consumidor e, segundo, da geração de dados comparativos sobre os desempenhos das IES pelos procedimentos de avaliação. A expectativa da política de avaliação é que, quando os elementos comparáveis são explicitados, as IES responderão sem mascarar as informações, mas realizando investimentos na qualificação docente e na infra-estrutura dos cursos, elevando a qualidade do ensino e melhorando as condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, dentro da lógica da teoria racional-instrumental segundo a qual o governo concebe a clientela estudantil, esta deve escolher racionalmente, baseada no leque de informações disponíveis, o que *é melhor* para ela. Estas medidas repercutem mais diretamente sobre as instituições privadas do que sobre as públicas, em função dos mecanismos de financiamento que lhes são próprios no Brasil, dado que as primeiras são financiadas pela via privada, e são marcadas por relações de troca entre dinheiro e serviços educacionais, ao passo que as segundas são financiadas pelo Estado, expressando o caráter antimercadoraria que o governo deprecia.⁸

Entende-se que a Portaria Ministerial foi introduzida para tratar predominantemente das IES que cobram taxas escolares. É difícil duvidar de sua importância para a *política educacional* em curso: objetiva prover informações para potenciais clientes e usuários dos serviços educacionais para que eles possam fazer “a melhor escolha” relativamente aos cursos e às instituições. Pode ser argumentado que tal medida busca introduzir condições de funcionalidade apropriadas ao mercado da educação superior. Em outros termos, o governo busca estabelecer determinadas *condições* para mudar, por um lado, o comportamento dos estudantes-clientes em relação às IES, mediante a provisão de informações “apropriadas” nas quais devem confiar para escolher cursos/instituições, e, por outro lado, procura mudar o comportamento das IES no sentido de fazê-las mais sensíveis e prontas a responder às demandas dos clientes. Essas condições evidenciam o esforço governamental para mudar as funções coordenadoras exercidas pelo MEC em relação às IES. De fato, o governo age no sentido de fortalecer o poder dos consumidores depois de ter fortalecido as instituições privadas. Ele optou por não ser o “mediador” entre os diferentes interesses e setores da educação superior brasileira. Assim, buscou remover os mecanismos de controle de natureza predominantemente burocrática e em seu lugar introduziu

as funções avaliadoras do Estado avaliador, para gerar o leque de informações comparáveis sobre instituições e cursos e assim transformar as bases das relações entre consumidores e vendedores de serviços educacionais.

Mas ressalte-se que os mecanismos de mercado na educação superior também operam por meio da coordenação política (governamental) e da base reguladora das leis. Deve-se salientar que é impossível isolar completamente as formas de coordenação política e econômica (o mercado). Tal separação só é possível como tipo ideal. De forma resumida e tendo em mente o campo da educação superior, pode-se definir *coordenação como exercício de disputa e, portanto, de compartilhamento do poder em bases desiguais envolvendo o Estado (agentes políticos), o mercado (agentes econômicos), a comunidade acadêmica (reitores, diretores, docentes, funcionários e estudantes), as instituições (individualmente ou em associações representativas) e outras organizações e movimentos sociais.*

Durante o período 1995-2000, o Governo FHC, ou seja, seus agentes políticos, têm obtido sucesso – tendo em vista os objetivos a que se propõem – na *recriação* de um sistema de educação superior, o qual re-posiciona os instrumentos e mecanismos de co-ordenação estatal. Isso tem sido possível, em parte, por meio da implantação dos procedimentos de avaliação já referidos, e que tem possibilitado a redefinição, baseada nos resultados da avaliação, do papel do MEC e do CNE em relação às instituições de ensino superior. Diferentemente do antigo CFE, que foi responsável pela expansão do setor privado de ensino até 1994, o CNE, que o substituiu, parece ter como principal função social a de “zelar” pela “qualidade” do ensino. Ele exerce o poder de autorizar e (re)credenciar cursos e instituições junto com o MEC/SESU. Nessa forma de coordenação, alguns mecanismos de mercado e sua lógica de operação foram incorporados como instrumentos de governança do sistema, aumentando consideravelmente a potência de intervenção estatal em relação aos diversos setores do ensino superior. Por exemplo, em decorrência dos resultados da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos, 93 cursos de jornalismo, economia e engenharia foram avaliados como inadequados, e 8 cursos de administração e 4 de direito estavam ameaçados de serem fechados em função dos baixos desempenhos dos seus estudantes (cursos com conceitos D e E) nas três últimas aplicações do Exame Nacional de Cursos (*Jornal do Brasil*, 2/16/2000). O pró-reitor de uma dessas instituições “ameaçadas” dizia que esta já havia cumprido

todos os requerimentos da avaliação do MEC, e que a próxima avaliação iria demonstrar ser verdadeira tal informação.

A nova economia de coordenação e controle demonstra que o projeto do governo para o ensino superior combina: 1) a definição de um Estado forte, possuidor de enorme potência de intervenção e monitoramento das instituições de ensino superior com 2) uma política de profunda liberalização e autonomização das instituições privadas de ensino superior. Esses dois aspectos do projeto governista já se encontram em avançado estágio de implementação. Contudo, isso não é verdade apenas para as instituições privadas. Como analisado em outro contexto (Gomes, 2000a; 2000b), o projeto de “autonomia” universitária do MEC reafirma uma política idêntica para as universidades federais .

Comentários finais

O posicionamento estratégico da avaliação tem dois sentidos complementares, um para dentro do sistema e outro para fora do sistema. Para discutir a relevância do posicionamento da avaliação no tempo da escolarização superior, tomaremos como referência as formulações de Neave (1988) sobre o Estado Avaliador. Antes, porém, é importante ressaltar que Neave e van Vught (1991) apresentam uma análise em que classificam em duas fases diferentes o papel do Estado em relação à educação superior, tomando por base a realidade histórica das sociedades européias ocidentais do pós-guerra. Eles argumentam que o “Estado facilitador” emergiu como uma expressão de continuidade e não de ruptura no relacionamento entre governo e universidade, e reflete a atitude governamental de apoio “à educação superior como uma oportunidade àqueles apropriadamente qualificados para ter acesso ao ensino superior” (Neave e van Vught, 1991, p. XI). O maior problema que enfrentava então era a transição do sistema de elite para um sistema de educação superior de massas. Nesse contexto, a principal preocupação dos gestores governamentais não era com recursos para financiar as atividades da educação superior, mas sim os elevados níveis de desemprego. As instituições de ensino superior cumpririam assim, diante da situação de estagnação econômica, “a função latente de parque de estacionamento” (Santos, 1997, p. 166). A política de massificação em curso no Brasil segue caminho muito diverso. Em primeiro lugar, é impulsionada pelas iniciativas de liberalização/

autonomização das políticas oficiais, dentro do contexto da política de avaliação já referida; em segundo lugar, é financiada privadamente dentro do espírito de estímulo e fortalecimento das práticas do “capitalismo acadêmico” (Slaughter & Lislie, 1997) da educação superior no Brasil; em terceiro lugar, o atual processo de massificação não tem nada que se assemelhe à função de “parque de estacionamento”, a qual foi financiada com recursos públicos. Na verdade, a massificação em curso no Brasil segue os ditames, imaginários ou não, da lógica da aquisição rápida de competências para *um* mercado de trabalho que se renova rapidamente, impulsionado pela renovação tecnológica e pela competitividade globalizada para as quais se orientam os sistemas educacionais.

Desde o início dos anos de 1980, o que Neave e van Vught (1991, p. XII) denominam como o “Estado interventor” tornou-se realidade. Este tem agido reduzindo orçamento, cortando incentivos, estabelecendo objetivos e determinando a forma como as instituições de ensino superior devem trabalhar. O Estado interventor “trata a educação superior como um empreendimento homogêneo, com o governo tentando regular todos os aspectos da dinâmica da educação superior” (Goedegebuure et al., 1994, p. 328). Ainda nesse contexto, Neave (1988) aponta para o surgimento do “Estado avaliador”, que entendemos ser não a expressão de uma nova fase do relacionamento entre Estado e educação superior, mas sim uma outra face do “Estado interventor”. O Estado avaliador é ao mesmo tempo política governamental para a educação e instrumento de governança do sistema, e, como tal, materializa uma nova lógica de controle e coordenação política (governamental) da educação superior (Gomes, 2002).

A emergência do Estado avaliador é, de acordo com Neave (1988, p. 10), uma resposta a curto prazo às circunstâncias – algumas das quais econômicas, outras ideológicas. Destaca o autor que o Estado avaliador não foi “resultado de claro planejamento (...) [nem] onisciência da administração”, mas foi e é “percebido como uma alternativa de regulação à ordem burocrática” (idem, p. 11). Dessa forma, o que se verifica no discurso oficial (Souza, 1996; Durham, 1996a; 1996b) é o apelo à desregulamentação e desburocratização dos mecanismos de coordenação, controle e acompanhamento das instituições de ensino superior. Por isso, tem-se implementado procedimentos de avaliação associados às iniciativas de liberalização/autonomização para a criação de instituições e cursos sem o prévio controle das condições institucionais e acadêmicas

destes, controle esse que passou a ser simplesmente rotulado de “burocrático”. A avaliação *a posteriori* tornou-se assim a regra da política oficial no Brasil.

Passemos, então, a explicitar como o Estado avaliador opera e quais são suas funções relativamente ao sistema de educação superior. De acordo com Neave (1988, p. 8), o Estado avaliador produz e coleta informações para a “manutenção do sistema e [realiza] avaliação para mudanças estratégicas”. Manutenção do sistema, também denominada de “avaliação de rotina”, está associada com decisões em torno do orçamento anual, ao passo que avaliação estratégica “tem o propósito de estabelecer metas de longo prazo para os sistemas de educação superior” (Neave, 1988, p. 8-9). Estratégico em si mesmo, o vínculo entre as duas formas de avaliação tem sido acompanhado por uma mudança no tempo e na localização da avaliação que passa a ser *a posteriori*, operando “através do controle de produto e não através do controle de processo” (Neave, 1988, p. 10). Isso representa uma inovação na forma como o governo coordena o sistema de ensino superior, uma vez que o *produto* veio a ser tomado como uma medida de inflexão com repercussões extraordinárias sobre a vida, o projeto e os interesses das instituições em particular, e sobre o modelo organizativo-funcional do sistema de educação superior em geral.

A diferença entre *controle de processo* e *controle de produto* (Neave, 1988; Neave & van Vught, 1991) é fundamental para o entendimento das novas bases sobre as quais se assentam as relações entre governo e educação superior. O controle do processo necessariamente implicaria desenvolvimento de extensos “corpos burocráticos” e sem garantias de eficiência no desempenho de suas tarefas. Por isso, do ponto de vista do Estado/governo, *controle de processo* implicaria o ato de “renunciar à supervisão/controlado local e detalhado sobre os métodos pelos quais a educação superior administra suas atividades” (Neave & van Vught, 1991, p. 250). Simultaneamente, ou até previamente a tal Parece que existe, na atualidade, um amplo consenso internacional entre gestores governamentais e agências internacionais sobre o que são os produtos da educação superior e como medi-los. renúncia, o governo tem estabelecido os instrumentos e mecanismos para realizar o *controle de produto*. Brevemente, os produtos são *mais* estudantes matriculados, *mais* graduados, *mais* pesquisas, *mais* publicações, *mais* consultorias, *mais* contratos etc., e tudo isso deve contudo ser

realizado a um custo *mais* baixo. O instrumento avaliativo é o que focaliza o desempenho por resultados ou produtos, que necessariamente tem levado a uma análise comparativa das instituições. A política para o ensino superior no Brasil acompanha o consenso internacional. As comparações entre instituições, e entre cursos de diferentes instituições, referenciadas em noções como qualidade, desempenho e maior aceitação dos seus produtos, vêm se tornando matéria de debate em amplos setores da população. Tal debate, inexistente por volta de 1995, não estaria acontecendo, da forma que temos testemunhado, se não fossem a política de avaliação do governo federal e a montagem do Estado avaliador no campo educacional.

Resta-nos, contudo, indagar como a implementação sistemática do ENC e da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos, que combinam a renúncia calculada sobre o *controle de processo* e a afirmação tática dos mecanismos para o *controle de produto*, repercutirá no exercício da autonomia institucional e acadêmica.

Recebido em julho e aprovado em agosto de 2002.

Notas

1. Lembremos que a primeira lei tratou da institucionalização do Conselho Nacional de Educação (CNE) e estabeleceu os marcos legais do que veio a ser mais tarde denominado de Exame Nacional de Cursos (ENC). Luiz Antonio Cunha (1997, p. 37) classifica como “esdrúxulo” o tratamento na mesma peça legal do CNE e ENC. A coerência interna que presidiu a política de avaliação oficial, que incluiu a implementação do ENC e a redefinição das funções do CNE, não recomenda a interpretação do tratamento conjunto na mesma lei como um fenômeno esdrúxulo.
2. “A grande mudança, ou a grande novidade” – disse em entrevista a este pesquisador a chefe de gabinete da Secretaria de Educação Superior/MEC – “está ligada à extinção do Conselho Federal e à criação do Conselho Nacional, que deu a SESU a competência que ela não tinha”. Que competência? “A de analisar, avaliar... preparar processos e pedidos para a criação de novos cursos, novas instituições, novas universidades, novos centros universitários...” Qual era a lógica anterior? “Eles entravam no Conselho Federal. O Conselho tinha times técnicos que analisavam esses pedidos...” (entrevista realizada em 14/5/1998, em Brasília-DF).
3. Entrevista realizada com a presidente do INEP, Maria Helena Guimarães Castro, em 6/6/1998, em Brasília-DF.
4. Pelo menos formalmente, há apenas uma atribuição do CNE/CES relacionada à formulação de política educacional. Certamente isso representa uma compreensão muitíssimo limitada do envolvimento do CNE/CES como agência que participa da discussão e definição das características do sistema de ensino superior. Na prática, é por meio de suas funções normativas de “analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior” que a veia

política dos conselheiros tem desempenhado papel relevante. Ao definir, por exemplo, questões não-auto-aplicáveis da legislação, o CNE/CES, ou parte dos seus membros, busca definir/influir no ordenamento do sistema de educação superior e nas formas de organização e funcionamento das universidades e dos estabelecimentos não-universitários. Boas evidências podem ser encontradas na interpretação realizada pelos conselheiros dos art. 52 (produção intelectual institucionalizada) e 53 (autonomia didático-científica) da LDB. Embora se possa afirmar que os mentores da Lei nº 9.131/95 tenham procurado restringir demasiadamente o contexto de formulação de política educacional aos mais altos escalões do MEC e ao Legislativo federal, uma janela tem sido aberta através daquilo que supostamente constitui o campo técnico-normativo da legislação.

5. Para o entendimento do processo de formulação e implementação, assim como das características do Exame Nacional de Cursos, ver Gomes (2001) e Dias Sobrinho (2000).
6. Outra estratégia materializa-se por intermédio dos *cursos sequenciais* presentes na LDB (Brasil, 1996a). Esses cursos representam um dos instrumentos para a expansão e diversificação da oferta de cursos no ensino superior brasileiro. Eles refletem, portanto, a disposição oficial para ampliar o conceito de ensino superior *vis-à-vis* a introdução da noção de educação pós-secundária ou pós-média. Os *cursos sequenciais* não são cursos de graduação, mas cursos pós-secundários, nos quais tanto o currículo quanto outros elementos da sua organização (duração, natureza e número de disciplinas, formas de avaliação e funcionamento etc.) podem ser resultantes de relações de troca entre instituições e interessados (estudantes, grupos de estudantes etc.) ou da iniciativa das próprias IES com vistas a atender demanda existente no mercado do ensino superior. Essa interpretação é fundamentada na seguinte linha de ação política do MEC: “Criar as bases para o fortalecimento de instituições voltadas para o ensino e preparação para o mercado de trabalho, integrando o ensino superior regular à formação pós-secundária” (Brasil/MEC, 1995, p. 25). Se a idéia dos *cursos sequenciais* é de autoria ou não do MEC, isso não tem a menor relevância aqui; o fato importante é que a introdução desses cursos corresponde ao objetivo ministerial de “aprovar uma nova lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades” (Brasil/MEC, 1995, p. 8). Assim, os *cursos sequenciais* podem ser tomados como ações concretas para introduzir novos princípios operativos do sistema, facilitando o projeto do MEC para o ensino superior. Brevemente, um primeiro princípio informa que as IES começam a operar também sob o guarda-chuva conceitual *educação pós-secundária* – um aberto e indeterminado, porém certificado curso –, em adição aos cursos de graduação, cuja formação se dá no longo prazo, e é orientada acadêmica ou profissionalmente.
7. Deve-se registrar, tomando de empréstimo os termos de Santos (1997, p. 169), que “tal como teve lugar, a democratização da universidade traduziu-se na diferenciação-hierarquização entre as universidades e entre estas e outras instituições de ensino superior”.
8. A interpretação governamental do art. 47, parágrafo 1º da LDB, encontra-se na Portaria Ministerial nº 878 de junho de 1997 (Brasil, 1997), que estabelece que todas as IES devem tornar públicas – por meio de um catálogo – as condições de oferta dos cursos até 30 de setembro de cada ano, a partir do momento em que divulgarem o processo de seleção de novos estudantes. O conceito obtido pela instituição no Exame Nacional de Cursos deve constar entre as informações relevantes do catálogo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e

- instituições de ensino superior. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 11 out. 1996 (revogado pelo Decreto nº 3.860 de 9/7/2001).
- BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e os arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 jul. 1997 (revogado pelo Decreto nº 3.860 de 9/7/2001).
- BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jul. 2001.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.
- 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. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 nov. 1995.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996a., p.27894.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 878, jun. 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Planejamento político-estratégico: 1995/1998*. Brasília, DF, 1995.
- BROADFOOT, P. *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University, 1996.
- CUNHA, L.A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 101, p. 20-49, 1997.

- DURHAM, E.R. Subsídios para discussão de uma nova política para o ensino superior brasileiro. *Infocapes*, Brasília, v. 4, n. 4, 1996a.
- DURHAM, E.R. Subsídios para discussão da avaliação do ensino superior. *Infocapes*, Brasília, v. 4, n. 4, 1996b.
- GOEDEGEBUURE, L. et al. *Higher education policy: an international comparative perspective*. Oxford: Pergamon, 1994.
- GOMES, A.M. Higher education autonomy policy in Brazil: changing the relationship between the state and higher education. *Higher Education Review*, England, v. 32, n. 2, 2000.
- GOMES, A.M. O exame nacional de cursos como política de avaliação do ensino superior: origens, contrastes e sua importância na política estatal de regulação do ensino superior. In: REUNIAO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, 2001.
- GOMES, A.M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. Artigo submetido à revista *Educação & Sociedade*, 2002.
- NEAVE, G.R. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, v. 23, n.1/2, 1988.
- NEAVE, G.R.; VUGHT, F. *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon, 1991, p. ix-xv ; p. 239-55.
- PEREIRA, L.C.B. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34 ; Brasília: ENAP, 1998.
- SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6. ed. Porto: Afrontamento, 1997.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SLAUGHTER, S.; LISLIE, L.L. *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, P.R. Por uma nova universidade. *Infocapes*, Brasília, v. 4, n. 4, 1996.

TROW, M. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. [s.l.]: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.